

# caletroscópio



Volume 7 | Número Especial 1 | 2019 | Linguística Aplicada  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Mariana, MG  
ISSN 2318-4574



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

**Cláudia Aparecida Marlière de Lima**

VICE-REITOR

**Hermínio Arias Nalini Júnior**

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**Luciano Campos da Silva**

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**Helena Miranda Mollo**

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

**Emílio Carlos Roscoe Maciel**

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

**Soélis Teixeira do Prado Mendes**

*Revisão textual*

**Maria Teresa Nastri de Carvalho**

*Revisão dos abstracts*

**Adail Sebastião Rodrigues Júnior**

*Formatação/Diagramação*

**Danúsia Natália Monteiro Gomes**

*Imagem de capa:*

**Almeida Júnior** – Recado Difícil – Óleo sobre tela - 1895

*Formato* A4 210 x 297 mm (online)

---

Revista Caletrosópio / Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto – Volume 7,  
Número Especial I – Linguística Aplicada (2019) – Mariana: UFOP, 280p.

Semestral

ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <<http://www.caletrosopio.ufop.br>>

1. Linguagem 2. Memória cultural 3. Tradução 4. Práticas  
discursivas 5. Ensino/Aprendizagem.

Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09

---

## REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto Instituto de

Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da

Linguagem Rua do Seminário, s/n – Centro –

Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557- 9418

E-mail: [revistacaletrosopio@gmail.com](mailto:revistacaletrosopio@gmail.com)

©2019 - Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

# caletroscópio



Volume 7 | Número Especial 1 | 2019 | Linguística Aplicada  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Mariana, MG ISSN  
2318 - 4574

EDITORES

**Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP)**

**Cilza Carla Bignotto (UFOP)**

**José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)**

**Soelis Teixeira do Prado Mendes (UFOP)**

EDITORES NÚMERO ESPECIAL DE LINGUÍSTICA APLICADA

**Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP)**

**Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)**

**Kassandra da Silva Muniz (UFOP)**

**Maria Teresa Nastri de Carvalho (PUC/SP)**

ASSISTENTE DE EDIÇÃO

**Danúsia Natália Monteiro Gomes (UFOP)**

CONSELHO EDITORIAL NÚMERO ESPECIAL DE LINGUÍSTICA APLICADA

**Alexia Teles Duchowny (UFMG)**

**Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)**

**Conrado Moreira Mendes (PUCMG)**

**Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)**

**Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG)**

**Giovanna Marcella Verdessi Hoy (PUCSP/UFOP)**

**Josane Moreira de Oliveira (UFBA)**

**Maria Zélia Versiani Machado (UFMG)**

**Paulo Henrique Caetano (UFSJ)**

**Rita Cristina Lima Lages (UFOP)**

**Tania Regina de Souza Romero (UFLA)**

**Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo (UFPA)**

**Vanderlice dos Santos Andrade Sol (UFOP)**

**Yuko Takano (UnB)**

## Sumário

### 8 - EDITORIAL

### ARTIGOS - DOSSIÊ

10 - Revisiting the relationship between ethnography, discourse and education

**Judith L. Green**

**Maria Lúcia Castanheira**

56 - Crenças de duas professoras de um curso de Letras a respeito das abordagens de ensino da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa

**Clarita Gonçalves Camargo**

**Denise Cristina Kluge**

73 - Uma nova compreensão de estratégias motivacionais

**Maria Clara Matos**

**Eder Barbosa Cruz**

**Walkyria Magno e Silva**

90 - A cultura surda na extensão universitária - montagem de curso para professores e licenciandos

**Angela Corrêa Ferreira Baalbaki**

**Mariana Schwantes Marinho Rainford**

106 - Linguística aplicada às ciências da saúde: uma abordagem para a equivalência tradutória

**Júlia Santos Nunes Rodrigues**

**Francieli Silvéria Oliveira**

**Kícila Ferreguetti**

**Adriana Silvina Pagano**

133 - Dizeres de professores sobre formação continuada e uso de tecnologias digitais

**Dánie Marcelo de Jesus**

**Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler**

150 - Aquisição da linguagem sob a perspectiva das inteligências múltiplas e da modularidade da mente

**Livia Carneiro Lima da Hora**

**Natalina Sierra Assêncio Costa**

**Nataniel dos Santos Gomes**

167 - O manual do professor de Língua Portuguesa como mecanismo de política linguística

**Kátia Cristina Cavalcante De Oliveira**

183 - Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador

**Silvio Nunes da Silva Júnior**

196 - Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do <r> em coda final de formas verbais

**Érica Aparecida Alves Fraga Freitas**

**Ronaldo Manguera Lima Júnior**

211 - A leitura na escola: uma interface entre as contribuições de Bakhtin e a consciência textual na formação do leitor

**Patricia de Andrade Neves**

**Gabrielle Perotto de Souza da Rosa**

224 - A expressão “mulher honesta” e a identidade cultural masculina: uma reflexão

**Izabel Cristina da Silva**

236 - Crenças Linguísticas sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras

**Flávio Brandão Silva**

**Joyce Elaine de Almeida Baronas**

251 - Concepções de professores de espanhol como língua estrangeira acerca da autonomia na aprendizagem

**Aline Silva Gomes**

266 - Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita

**Fernanda Taís Brignol Guimarães**

## GUEST-EDITORS' NOTE

In 2004, the first edition of the acclaimed and long-awaited *The Linguistics Encyclopedia*, edited by Kirsten Malmkjær<sup>1</sup>, was published, and among its entries figured in the controversial discipline Applied Linguistics. Controversial because at the time Applied Linguistics was one of the main subjects of discussion in academia, given its variety of themes that were taken with considerable caution by leading linguists. However, the presence of an entry entitled Applied Linguistics in the aforementioned *Encyclopedia* marked, in our view, a new era for the discipline, once it was finally recognized as one of the branches of Linguistics itself.

In 2006, in the Brazilian context, the influential book “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar” (Towards an Undisciplined Applied Linguistics), edited by Luiz Paulo da Moita Lopes<sup>2</sup>, gathered in an unique volume texts from leading applied linguists from Brazil and abroad, providing the basis for a greater discussion on the importance of Applied Linguistics for linguistic and social studies.

More than ten years after both publications, the papers that this special issue of *Caletrosópio* brings out address, likewise, the broad themes proper to the field of Applied Linguistics. Seminal papers on ethnography and education, teaching and learning first and second languages, motivational studies, sociolinguistics, variation, translation, among others, form the group of texts that gives to us, guest-editors, great pleasure to present to readers in general. We hope that this special issue encourage debates and generate exciting ideas for discussing social and linguistic phenomena through the lens of Applied Linguistics.

Adail Sebastião Rodrigues Júnior (Federal University of Ouro Preto)  
Clézio Roberto Gonçalves (Federal University of Ouro Preto)  
Kassandra da Silva Muniz (Federal University of Ouro Preto)  
Maria Teresa Nastri de Carvalho (Pontifical Catholic University of São Paulo)

---

<sup>1</sup> Malmkjær, Kirsten (Ed.). 2004. *The Linguistics Encyclopedia*. London & New York: Routledge.

<sup>2</sup> Moita Lopes, Luiz Paulo (Ed.). 2006. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

## CARTA DOS EDITORES CONVIDADOS

A tão esperada primeira edição da *The Linguistics Encyclopedia* (Enciclopédia de Linguística), organizada por Kirsten Malmkjær<sup>3</sup>, foi publicada em 2004, e entre seus verbetes figurava a controversa Linguística Aplicada (LA). Controversa porque à época a LA estava sendo alvo de vários debates no contexto acadêmico, dada a sua variedade de temas que era vista com certa cautela por linguistas renomados. Contudo, a presença de um verbete, na referida Enciclopédia, apresentando a LA marcava uma nova era para esse campo disciplinar, uma vez que reconhecia sua importância no âmbito dos estudos linguísticos.

Em 2006, no Brasil, o livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes<sup>4</sup>, reuniu, em um único volume, textos de linguistas aplicados brasileiros e estrangeiros. Dentre seus papéis, esse importante livro ajudou a sedimentar, por assim dizer, as bases para discussões mais amplas acerca da importância da LA aos estudos linguísticos e sociais.

Mais de dez anos passados dessas duas publicações, os artigos que este número especial da *Caletroscópio* traz a lume abordam, de igual modo, temas próprios ao campo disciplinar da LA. Os artigos seminais deste número versam sobre etnografia e educação, ensino e aprendizagem de primeira e segunda línguas, estudos motivacionais, sociolinguística, variação, tradução, entre outros, que nós, editores convidados, temos o prazer de apresentar aos leitores em geral. Esperamos que este número especial propicie debates e ideias que se preocupem em discutir fenômenos sociais e linguísticos por meio dos pressupostos da LA.

Adail Sebastião Rodrigues Júnior (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Clézio Roberto Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Kassandra da Silva Muniz (Universidade Federal de Ouro Preto)  
Maria Teresa Nasti de Carvalho (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

<sup>3</sup> MALMKJÆR, Kirsten (org.). *The Linguistics Encyclopedia*. London & New York: Routledge, 2004.

<sup>4</sup> MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

**REVISITING THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHNOGRAPHY,  
DISCOURSE AND EDUCATION**

**REVISITANDO A RELAÇÃO ENTRE ETNOGRAFIA, DISCURSO E  
EDUCAÇÃO**

**Judith L. Green**  
**judith.green@gmail.com**  
**Maria Lúcia Castanheira**  
**lalucia@gmail.com**

**Abstract:** *The question of the relationship between ethnography, discourse and education has been an area of an ongoing development for the last four decades. This paper addresses a series of questions proposed by the editors of this special issue of Caletroscópio Journal. These questions led us to a reexamination of key arguments by Shirley B. Heath, Brian V. Street and Kathryn M. Anderson-Levitt, who have influenced how ethnography can inform epistemological approaches to studying language in use in everyday settings in and out of school. In addition, we revisited the distinction between ethnography in and of education, proposed by Green and Bloome (1997), in the light of a recent reformulation focused on Anthropology in Education, of Education and for Education. This article focuses on the logic of inquiry central to understanding ethnography as epistemology.*

**Keywords:** *Ethnography in and out of school; logic of inquiry; discourse; education.*

**Resumo:** A discussão sobre a relação entre etnografia, discurso e educação tem sido, nas últimas quatro décadas, uma área em desenvolvimento. Este artigo aborda um conjunto de questões que foram propostas pelos editores deste número especial da *Revista Caletroscópio*, que nos levou a uma reavaliação dos argumentos principais feitos por Shirley B. Heath, Brian V. Street e Kathryn M. Anderson-Levitt, que têm contribuído para a compreensão de como a etnografia embasa abordagens epistemológicas para o estudo da linguagem em uso em contextos dentro e fora da escola. Além disso, revisitamos essa distinção entre etnografia dentro e fora da escola, como proposta por Green e Bloome (1997), a partir de uma reformulação recente com foco na Antropologia em Educação, da Educação e pela Educação. Este artigo baseia-se na importância da lógica de investigação para o entendimento da etnografia como epistemologia.

**Palavras-chave:** Etnografia dentro e fora da escola; lógica de investigação; discurso; educação.

When I (Judith L. Green) received the invitation from Adail Sebastião Rodrigues-Júnior and Clézio Roberto Gonçalves, the *Editors-in-chief* of this journal, to share my view of ethnography *in and of* education, I saw this as a unique opportunity to *step back* and to (re)think where my understanding of ethnographic research *in and of* education that David Bloome and I proposed in 1997 is over two decades later. In framing this as an interview, the editors provided a series of questions to guide my understanding of their goals for this interview.

**Question 1:** Prof. Green, could you share with us your own view of ethnography in and of education?

**Question 2:** And, how can ethnography inform research on language and discourse in the fields of teaching and learning children and adults in schools and universities?

**Question 3:** In the prologue of the wide-known book *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Shirley Brice Heath (1983) reported an in-depth ethnographic research she had carried out in Roadville and Trackton communities. In the text she wrote things such as:

“In the years between 1969 and 1978, I lived, worked, and played with the children and their families and friends in Roadville and Trackton.” (p. 5).

“I spent many hours cooking, chopping wood, gardening, sewing, and minding children by the rules of the communities.” (p. 8).

It is clear, at least to us, that Heath informed her research on the essentials of ethnography *per se*, the method adopted by anthropologists in their investigations. **In your opinion, is it possible to adopt the same method – ethnography – in educational research, as Heath did? Why?**

**Question 4:** In her text *Ethnography*, Kathryn M. Anderson-Levitt (2006: 279) claimed that “ethnography is really a philosophy of research rather than a specific method; it depends primarily on the two broad methods of participant observation and open-ended interviewing.”

To respond to these questions, I invited Maria Lucia Castanheira, from the Universidade Federal de Minas Gerais, with whom I have worked collaboratively over the past two and a half decades,<sup>5</sup> to join me for this interview. My goal, in inviting her to join me in responding to the editors’ questions, was to create a *reflexive dialogue* for this interview in order to *step back* (Heath & Street, 2008) from what I assumed I know about ethnographic research in order to (re)examine the roots and current directions of ethnography-*in*-education and how it relates to ethnography-*of*-education.

---

Endnotes

<sup>5</sup> For examples of our collaborative publications related to defining *interactional ethnography* and issues in ethnography see: Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2000; Castanheira, Green & Yeager, 2008; Green, Castanheira & Yeager, 2011; Castanheira & Green, 2012; Green, Castanheira, Skukauskaite & Hammond, 2015; Yeager, Castanheira & Green, in press; Bloome & Green, in press; Green & Bloome, in press. For published collaborative work in Portuguese see: Castanheira, Green & Dixon, 2007a; b.

As we will make visible throughout this interview, this *dialogic process* led us to (re)engage with the authors of texts the editors framed in their questions. It also led us to select additional texts these authors have published in the period following Green & Bloome (1997): Bloome, Beauchemin, Brady, Beuscher, Kim & Shey (2018), Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005 and Heath & Street (2008). This *reflexive* process led us to uncover further distinctions that we will make visible in this interview that expanded our understandings of ethnography as a logic-of-inquiry, not a method, for studying language and discourse within and across disciplines at the intersection of anthropology and education.<sup>6</sup>

### ***On the Goals of Ethnography: An Anthropological Perspective***

At the center of our ethnographic perspective are a set of goals guiding ethnographic research that Heath & Street made visible in their book, *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. By beginning this interview with a statement of these goals, we introduce readers to the approach we took to (re)engage with the distinctions framed in Green & Bloome (1997) between ethnography *in* education and ethnography *of* education. As framed by Heath & Street from their anthropological perspectives – linguistic anthropology of Heath (US) and social anthropology of Street (UK), these goals guide the ethnographer in:

- Suspending known categories to construct understandings of local and situated categories and referential meanings of actions being developed by participants;
- Acknowledging differences between what they as ethnographers know and what the actor(s) in the context know;
- Constructing new ways of knowing that are grounded in local and situated ways of knowing, being and doing the processes and practices of everyday life within a social group or configuration of actors;
- Developing ways of representing what is known by local actors and what the ethnographers learn from the analysis at different levels of analytic scale.

Throughout this interview, we will make visible (i.e., transparent) how these principles of

---

<sup>6</sup> For a distinction between anthropological and sociological goals of ethnographic research, see Corsaro & Heise (1999) and Walford (2007) Atkinson, 1990; Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2001; Delamont, 2011; Beach, Bagley, & Marques da Silva, 2018.

conduct of ethnographic research (Green & Bridges, 2018) provided a foundation for our responses to the editors' questions. As part of our process, given that this is an interview, to create a dialogic approach, not only with the editor, but also with readers, we adopted one additional practice of Heath & Street (2008) -- the use of first names.

Throughout the interview, we refer to ourselves as Lalu and Judith to make visible our actions and understandings that developed as we sought to respond to the editors' questions and their goals for this interview. We also hope the approach will lay a foundation for further explorations with readers, formally and informally, about conceptual issues that arise from engaging with our interview text.

### **On Framing Our Approach to *Theoretical Reflexivity***

At the center of the principles of conduct presented above is the concept of *reflexivity*. Heath & Street (2008) define *reflexivity* as a central goal of ethnographers:

*Reflexivity*, a process by which ethnographers reveal their self-perceptions, methodological setbacks, and mental states that often includes broad general critiques of the field. Reflexivity enables ethnographers to see their research within historical and structural constraints that result from asymmetrical power distributions. Foley (2002) considers reflexivity to be of four types: confessional, theoretical, interpersonal and deconstructive (p. 123)

While a complete discussion of these different forms of reflexivity are not possible here, we focus on two Heath & Street (2018) identify with Green & Bloome (1997), *theoretical reflexivity* and *intertextual reflexivity*.

A less visible type of reflexivity is what Foley terms "theoretical reflexivity," referring to the kinds of demand that Pierre Bourdieu, a French sociologist, put on his colleagues. Bourdieu insisted that his colleagues make explicit the theoretical basis of their claims, providing a kind of sociology of sociology. For the ethnographer, this demands a loss of "empiricist innocence"; that is, whatever they saw in the field and whatever they say about it in their writing will be rooted in theoretical assumptions that need to be made explicit. Most anthropologists would take these points as crucial to "doing ethnography."

Having framed this as a principle for anthropologists, they, then, take this into education:

In education, such reflexivity is perhaps less the norm but becoming so, as the accounts cited above by Green and Bloome (1997) and Jeffrey and Troman (2004) make clear. The rhetorical use of representational practices evident in this kind of reflexivity also points in the direction of another type. "Intertextual reflexivity" refers primarily to historical accounts that locate the data not in a supposedly overarching "ethnographic present" but instead in a developing and moving "past" (Foley 2002).

While this argument is but a small excerpt from their presentation of *reflexivity*, we included

these definitions to frame two of our processes in this interview, the use of *theoretical reflexivity* and *intertextual reflexivity*. By focusing on the theoretical perspectives guiding different ethnographic logics-of-inquiry, we make visible that even within a particular intellectual community, there may be a range of theories guiding the ethnographic epistemological process.

By addressing *intertextual reflexivity*, we make visible our process of addressing the editors' questions and how this process led us to construct the position of *reader-as-analyst from an ethnographic perspective* (Green, Castanheira, Skukauskaite & Hammond, 2015). By assuming this position, we sought to *step back* from what we remembered and learned through earlier readings, to (re)engage with the author(s) through their texts and to (re)examine the *theoretical perspectives* inscribed in these texts.<sup>7</sup> In later sections of this interview we will expand the principles of conduct that Heath and Street framed in their *reflexive dialogue*.

To further frame our approach to theoretical reflexivity, we now turn to a conceptual approach to studying programs of research by Educational philosopher Kenneth Strike (1974; 1979; 1989). Strike, drawing on arguments in philosophy of science by Kuhn (1962), Toulmin (1972) and Lakatos (1970), argued that underlying a program of research are *governing assumptions*. These governing assumptions make visible the *expressive potential* of a conceptual language and epistemological processes that frame what can be known. That is, they make visible what a particular theoretical perspective as a *language* of inquiry enables a researcher to create a particular language to express what they learned about the phenomena under study in particular ways, and not others. The governing assumptions guiding our approach to developing understandings of different configurations of ethnography are captured in Table 1:

**Table 1: Governing Assumptions of Different Theoretical Perspectives**

---

<sup>7</sup> A similar call for transparency was framed by American Educational Research Association (2006) in their Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in their journals, given the diverse perspectives and methodologies undertaken by educational researchers across their divisions (12 sub-divisions) (<https://www.aera.net/Publications/Standards-for-Research-Conduct>). Judith, as a member of the taskforce that led to these Standards gained a deep understanding that without the theories grounding different perspectives for research, she (and other members of the taskforce) could not (re)construct the logic of inquiry or assess the basis of the claims made based on the “methodological” approach to particular studies.



## On the Expressive Potential of Language

Drawing from the work of Kuhn (1962), Toulmin (1972), Lakatos (1970) and others, Strike describes a set of *governing assumptions of research programs* in education as playing the following roles:

- They enable us to distinguish relevant from irrelevant phenomena. That is, they inform us as to what phenomena a given enterprise is expected to deal with. And they tell us what sorts of questions are appropriate to ask about them.

- They tell us what is to count as a well-formed or appropriate account of phenomena. Some proposed accounts will be excluded at the outset because they are not properly structured or because they do not fulfill the conception of a proper account within the field.

- They provide the standards of judgment that we use to evaluate proposed accounts, and they tell us what is to count as evidence for proposed accounts.

- They provide the context in which theoretical and empirical terms are defined. Indeed, they provide the characterization of what is to count as a theoretical and an empirical term.

- They provide the perceptual categories by means of which the world is experienced.

- They specify the problems that require solution. A problem will be a conflict between the intellectual aspirations of a research program and its current capacity.

These governing assumptions of research programs, therefore, when integrated with Heath and Street's set of goals for ethnography, required us to *step back* from what we assumed about ethnography, which Anderson-Levitt (2006) framed as a philosophy of research.

These *governing assumptions*, therefore, provided a conceptual framework for *theoretical reflexivity* as well as for *intertextual reflexivity*. That is, they provided a basis for stepping back to first explore the theoretical arguments guiding the logic-of-inquiry of other researchers and then to examine how that logic related to, or differed from, our own logic of inquiry. This approach, therefore, makes transparent how engaged with the work of others ethnographically to make visible how we understand the distinctions today between ethnography *in* and *of* education. It also supported us examining recent developments in ethnographic perspectives guiding research on discourse and language in the fields of teaching and learning in educational contexts. (e.g., Green, Castanheira, Skukauskaite & Hammond, 2015; Green, Chian, Stewart, Brooks, Sevari, Couch, Stewart & Yeager, 2017).

## Framing Our Approach to the Interview Process: Developing Anchor Texts

Our process of (re)engaging with these texts is presented in four sections. In each section, we make visible what we learned from these texts as we (re)engaged with particular excerpts from

them. Additionally, by including these excerpts, we make transparent how our process of *readers-as-analyst* led to further understandings of the authors' perspectives on what is entailed in undertaking ethnographic studies of language, discourse and we add, literacy in educational contexts. Another reason for including the excerpts that we engaged with is that these excerpts are from published books that might not be accessible to readers in different national contexts. In this process, we seek to bring forward, and thus make transparent, the author(s)' arguments as we (re)engaged with, and interpreted, their texts.<sup>8</sup>

### **Anchor Texts and Processes: Addressing the Editors Questions**

In this section, we outline four phases that we undertook to address and respond to the editors' questions. Each is grounded, as stated previously, in an *anchor* text. These anchor texts constitute an *intertextual web of texts* (Bloome, 1992; Bloome & Egan-Robertson, 1993; Fairclough, 1992) that enabled us to trace the roots of key programs at the intersection of anthropology and education (as framed by Bloome et al, 2018). That is, by (re)engaging with these texts, we identified conceptual issues framed by the authors.

By examining the governing assumptions that framed principles of conduct for ethnographic research in each section, we make visible how *theoretical, intertextual and interpersonal reflexivity* are central processes for *ethnography*. Additionally, we draw on these arguments to make visible how this conceptual perspective is central to understanding *ethnography is guided by particular logics-of-inquiry*, and thus is *not a method*.<sup>9</sup> Through this *reflexive approach*, we make visible contributions of different researchers to our current understandings of ethnography *in and of* education. This process also supported our understandings of developments since the initial set of distinctions among programs identified Green & Bloome (1997).

---

<sup>8</sup> This process is based on our awareness that often state of the art or emerging arguments are often not visible in a journal but are first provided in books. It is also based on our growing awareness that readers may not be aware of the range of on-line encyclopedias that provide syntheses of traditions and perspectives in particular areas of research unlike journals where research studies are often the focus of the published articles. Today, across disciplines there are a number of *handbooks for research* that are generally not accessible on-line, further limiting contact to new directions or developments in particular areas of study. Therefore, we have included excerpts to make visible key arguments that we encountered that made us step back and (re)consider our own perspective in light of these developing arguments.

<sup>9</sup> Green & Bloome, 1997; Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris, 2005; Baker & Green, 2007; Heath & Street, 2008; Green, Skukauskaite & Baker, 2012; Walford, 2012; Bloome et al, 2018; Green & Bridges, 2018; Kelly & Green, 2019

- **Anchor Text 1:** We (re)engage with the distinctions framed in Green & Bloome (1997) given that this text made visible the differences in the roots of ethnography *of* education and ethnography *in* education. The former, as framed by Green & Bloome (1997), was the goal of research conducted by scholars whose questions and theories were grounded in disciplines within the social sciences (e.g., anthropology and sociology). The second perspective, *ethnography in education* was conceptualized to capture research that addresses questions of concern to educators. This *anchor text*, therefore, forms a foundation for understanding the roots of where we (Lalu and Judith) are today in relationship to these programs of research. By (re)engaging with Green & Bloome, we make visible one additional distinction that we had not recognized previously: *collaborative research* undertaken by scholars from education with those in anthropology (or other disciplines).<sup>10</sup>

- **Anchor Text 2:** We then engage with a recent (re)conceptualization of the difference in programs of research at the intersection of *anthropology and education*. This text was developed by Bloome, Beauchemin, Brady, Buescher, Kim & Frey (2018) as an entry for the *International Encyclopedia of Anthropology* (Callan, 2018) entitled: *Anthropology of education, anthropology in education and anthropology for education*. As indicated in their title, they framed the distinctions as forming a field of study that reflect the goals of different intellectual communities as well as the theoretical perspectives guiding each approach to ethnography. When this entry, is contrasted with the original distinctions in Green & Bloome (1997), two differences were identified. First, rather than focus on ethnography, they (re)framed the focus to bound their discussion from the intersection of anthropology and education. Second, through a (re)analysis of research within this developing field, they identify current directions and contributions developed by those engaged in *anthropology of education* and *anthropology in education*. Additionally, they introduce a third distinction, *anthropology for education*.

- **Anchor Text 3.** We then turn to exploring the governing assumptions that form principles of operation (Heath, 1982; 2012) for ethnography guiding the work of Shirley Brice Heath and Brian Street (Heath & Street 2008). In their book, *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*, Shirley and Brian\_\_make visible how their histories as ethnographers supported a novice ethnographer (as well as readers) in learning how to engage in ethnography of a juggler on the streets of a city in Rhode Island.

As we will show, their dialogic approach constitutes a form of *interpersonal reflexivity*, that makes visible the *governing assumptions* that guide their individual and collaborative approaches to studying *languages and literacies* in educational and community contexts. Through these dialogues, they also make visible the different intellectual roots that each brings to their common focus on language and literacy as ongoing constructions in different national and international contexts.

---

<sup>10</sup> The following collections and articles provide examples focusing on ethnography from an anthropological perspective in which social scientists and educators worked collaborative to address issues related to language, literacy and education: Cazden, John & Hymes, 1972; Green & Wallat, 1981; Gilmore & Glatthorn, 1982; Zaharlick & Green, 1991; Cook-Gumperz, 1986; 2005; Egan-Robertson & Bloome, 1998; Sheridan, Street & Bloome, 2000; Green, Dixon & Zaharlick, 2003; Mercer & Hodgkinson, 2008; Grenfell, Bloome, Hardy, Pahl, Rowsell & Street, 2012; Kaur, 2012; Baker & Daumer, 2015; Green & Bridges, 2018.; Bloome, Castanheira, Leung & Rowsell, 2019;

The reason for selecting this text, *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*, is two-fold. First, it was invited by the National Conference for Research in Language and Literacy (NCRL), thus serving as a resource for researchers interested in language and literacy in community and school contexts. Second, in our selecting this international dialogue, we draw on their inscriptions of process and theoretical perspectives on ethnography in different national contexts to respond to the editors' question for this phase of the interview: *How can Heath's approach to ethnography inform research on language, discourse, and literacy in the fields of research on teaching and learning in and across educational contexts?*

By (re)engaging with this text and the other two, we once again make visible how assuming the role of *reader-as-analyst from an ethnographic perspective* supported us in exploring how the principles framed by Heath & Street (2008) converge with the logics-of-inquiry grounded in *theoretical reflexivity* in different intellectual communities that draw on particular theoretical traditions (e.g., Cognitive Anthropology, Ethnography of Communication, Social Anthropology and Linguistic Anthropology).

By focusing on the *principles of conduct* inscribed in and through the dialogues that Shirley and Brian engaged in with a novice ethnographer, we address the editors' question about how Heath's approach to ethnography in the 1983<sup>11</sup> book can inform studies of language and discourse in educational contexts. Given that educational spaces are bounded differently than community contexts, at one level the answer is no. However, on another level, if by approach the editors mean the *logic-of-inquiry*, the answer is yes.

The following argument about ethnography as a way of theorizing processes and practices within particular social contexts, captures how Heath's, and then Heath and Street's principles guiding ethnographic study can, and has, informed studies of language and discourse in educational fields of teaching and learning across educational sites (early through adulthood). Mitchell, whose conceptual work Brian Street introduced to Lalu, Judith and our colleagues (e.g., Sheridan, Street & Bloome, 2000), frames the concept of ethnographic inquiry as constructing *telling case studies*, not illustrative (of theory) or representative case studies. In the following, Mitchell provides a way of understanding how Heath's conceptually driven approach to *reflexivities* inscribed in her 1983 text (and in Heath & Street, 2008) can support research on language and discourse in educational settings.

---

<sup>11</sup> Heath, in her book, Heath, Shirley. 2012. *Words at Work and Play: Three Decades in Family and Community Life*. New York: Cambridge University Press makes visible how tracing roots and developments provides a ground for constructing deeper understandings of life within particular communities.

For Mitchell (1984) a *telling case study* is

...the detailed presentation of ethnographic data related to some sequence of events from which the analyst seeks to make some theoretical inference. The events themselves may relate to any level of social organization: a whole society, some section of a community, a family or an individual. (p. 238).

Mitchell's view of ethnographic telling cases, therefore, provides understandings of how Heath (1983) (and the other texts) forms a foundation for developing an ethnographic perspective for research in different social, and cultural contexts as well as cultural processes and practices in particular educational contexts.<sup>12</sup>

- **Anchor Text 4.** We end this interview by addressing the editors' question of how language and discourse in educational settings can be informed by ethnographic research, and how to understand the ways in which Heath and Street's approach (as well as that framed by other researchers) can and does support ethnographic studies of language and discourse in different educational settings. The text that forms an anchor for this section is by Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris (2005), given its focus on the question of discourse and language in educational contexts focusing on teaching and learning processes. Additionally, Brian Street provided the preface to this text to situate their approach to micro-ethnography within the larger field of anthropology and education.

Before (re)engaging with these anchor texts, we present one additional process that we developed to support readers in exploring further different ethnographic traditions and their intellectual roots. Throughout this interview, we include endnotes that we view as resources for readers as they seek to explore further the roots of approaches to ethnography (both those cited and other traditions). By including endnotes, therefore, we create *double text process* that Agar (1994) framed for us in his book, *Language Shock*, written for a general audience. The endnotes in his book were provided for those interested in deeper understandings of theoretical issues and directions. The endnotes that we include will provide further references as well as clarify or extend particular conceptual issues raised in the interview as it develops.

### **Anchor 1:**

---

<sup>12</sup> For a recent exploration of ethnography as undertaken in Latin America, see Anderson-Levitt & Rockwell (2017), *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education across the Americas*, published by the American Educational Research Association (AERA). For volumes focusing on exploring multiple perspectives of the same record in classrooms, see Green & Harker, 1988; Wyatt-Smith & Cummings, 2000; Cole & Zuengler, 2007; Wyatt-Smith, Elkins & Gunn, 2011.

## (Re)engaging with distinctions framed by Green & Bloome (1997)

As indicated previously, the editors framed the initial question in their invitation as a request of Judith [now Judith and Lalu] to “share with us your own view of ethnography *in* and *of* education”.<sup>13</sup> Given that Judith was the co-author of the Green & Bloome (1997) text, Lalu served as a support for our process of *theoretical reflexivity* as we assumed the roles of *readers-as-analysts* with this text. The importance of starting our response to the editors’ initiating question with Green and Bloome’s distinctions between ethnography *in* and *of* ethnography as a basis for tracing developments over time is captured in the following excerpt by Greg Kelly (2006) from Green et al. (2015).<sup>14</sup>

He [Kelly, 2006] argues that epistemological perspectives are not frozen in time but rather are continuously being reformulated through the ongoing “developmental and definitional work regarding the creation, specification, and extension of research groups’ central theories, assumptions, and ontological commitments” (p. 41). These extensions, he argues, result, not from a linear progression within the group, but from debates both within a particular community as the tradition is extended to further questions of interest as well as from debates and dialogues within and across traditions. (p.29-30)

In framing this argument, Kelly (2006) challenged us to consider not only our present (re)reading of this text but to trace the *roots and routes* of our own developing logic-of-inquiry as well as that of those with whom we have (re)engaged through their published texts. This process, we argue, also captures what Agar’s (1994; 2006a)<sup>15</sup> conceptualized as an iterative, recursive, and non-linear process of abductive reasoning from an anthropological perspective, a process that we undertook as we (re)engaged with the issues inscribed by Green & Bloome (1997) as well as Bloome et al. (2018) (See discussion in Anchor Text 2 and in Heath & Street. (2008) in Anchor Text 3).

---

<sup>13</sup> For a discussion of the how our logic-of-inquiry relates to the nature of claims from different research traditions in education see Heap, 1995.

<sup>14</sup> Greg Kelly has been instrumental in bringing conceptual issues in epistemology within and across traditions in education in the *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (Green, Camilli & Elmore, 2006) as well as in research in across disciplines (Kelly, Luke & Green, 2008) and science science and engineering education (Kelly, 2008a; b; 2016a; 2016b; Kelly & Licona, 2018; Cunningham & Kelly, 2017). He has also been a major contributor to directions in *interactional ethnography* (Kelly & Green, 2019).

<sup>15</sup> For an example of how arguments in anthropology informed our research perspective grounded in anthropology *in* education, see the following articles by anthropologist Michael Agar focusing on *language* (Agar, 2005), *culture* (2006b) and *ethnography* (2006a). Agar in 2004-2005, engaged with faculty and students from The Ohio State University (David Bloome and colleagues), UFMG (Castanheira and colleagues), and UC, San Diego (Olga Vasquez and colleagues) in a virtual set of meetings hosted by the Santa Barbara Classroom Discourse Group at UC, Santa Barbara (Judith Green and colleagues).

As we stated previously, as we (re)engaged with Green & Bloome, we assumed the position of *readers-as-analysts* from an ethnographic perspective in order to explore potential new understandings of what the chapter made visible that were beyond the dichotomy between ethnography *in* and *of* education. As we (re)read this text, we identified a third way of viewing the relationship between the ethnographic research in social sciences and education: the *collaborative work* between social scientists and educators that informs both fields of study. This distinction framed a collaborative process that has led to the publishing of interdisciplinary volumes that make visible developments in both the social sciences and education through such collaborative work.<sup>16</sup>

This collaborative work led us to identify an important argument about how education researchers as well as social scientists can move beyond the debates of what counts as ethnography. Green & Bloome (1997) frame this direction by drawing on conceptual arguments by Louis Smith (1990)<sup>17</sup>, an ethnographer whose work examined four changes in administration in one school and district between 1914 and the 1970s. This research brought historical inquiry and anthropology together in the conduct of a study that he called, *An Anatomy of an Educational Innovation: An Organizational Analysis of an Elementary School* (Smith, 1971). Green & Bloome (1997) frame Smith's (1990) argument for the field as follows:

For Smith, what counts as ethnography varies with different sites and actors: national sites, university groups, conceptual and theoretical perspectives (i.e., philosophical positions, and purposes for doing ethnography)... Viewed in this way, there is no single place to go to define what counts as ethnography, only local sites inhabited by particular groups. Smith sees the differences as problematic, as fracturing the field, but he also argues that if we understand these differences, we can construct a productive dialogue among perspectives (p. 182-183)

Smith's vision of ethnography is further captured in the following quote by Green & Bloome (1997) that "ethnography has become a resource for a broad range of people including social scientists, teachers, students, and everyday members of society" (p. 181), a state of affairs that has expanded over the past two plus decades as will be described in the discussion of Bloome et al (2018) in the next phase of our analysis that focuses on Anchor Text 2.

In Table 2, we present questions that Green & Bloome (1997) framed to capture the

---

<sup>16</sup> For a history in collaborative research focusing on language, discourse and literacy studies that have influenced our developing logic of inquiry, see: Cazden, John & Hymes, 1972; Gumperz & Hymes, 1972; Mehan, 1979; Scribner & Cole, 1981; Green & Wallat, 1981; Cook-Gumperz (1985; 2005), Green & Harker, 1988; Egan-Robertson & Bloome, 1998; Gumperz & Cook-Gumperz, 2006; Grenfell, Bloome, Hard, Pahl, Rowsell & Street, (2012); Green, Dai, Joo, Williams, Liu & Lu (2016); Cazden, 2017; Bloome; Castanheira, Leung & Rowsell, 2019).

<sup>17</sup> See an overview of this project in Smith & Jeffrey in *Theory Into Practice* (1987) in their article *Kensington Revisited*. This body of work is viewed as an *Anatomy of an Educational Innovation* (Smith & Keith, 1971).

developing complexity of perspectives as well as people engaging in ethnography *in* and *of* education. These questions focus not on what individual authors inscribe in their texts that were framed at the beginning of this interview, but as ways of exploring the debates as well as directions about what *counts as ethnography* within and across intellectual sites.

**Table 2: On Identifying Differing Perspectives on Ethnography**

<b>Guiding Questions for Reading Across Disciplines (Green &amp; Bloome, 1997)</b>
• Where and by whom is ethnography being undertaken?
• What questions about ethnography are being asked?
• Who is doing the asking, when, for what reasons, and under what conditions?
• What significance(s) do the questions have?

These questions are designed to guide readers in developing their own inquiry into and understandings of the roots and developing directions (routes taken) undertaken at different points in time in particular intellectual communities.

### **A Closing: Framing the Transition Anchor Text 2**

While there are a broad range of arguments remaining in this chapter, we decided to conclude this part of our interview with one further excerpt that provides a summary of key issues raised in this anchor text:

While this distinction [ethnography *in* and *of* education] is useful heuristically in framing the difference, in actual practice, the boundaries are often blurred (Geertz, 1983). Social scientists of education often collaborate with researchers and practitioners in education and employ the many kinds of knowledge generated within the disciplines of education; and those in education often employ frames, modes of inquiry and findings from the disciplines within the fields of anthropology and sociology. Thus, rarely is any ethnography or ethnographic study only of education or only in education. Nonetheless, the distinction is useful in examining the intellectual sites within which ethnography and ethnographic studies on education have been located. (Green & Bloome, 1997, p. 185)

In this section, we sought to lay a foundational understanding of issues facing those seeking to engage with ethnographic research within and across *intellectual sites*. In the next section, we move forward from 1997 to 2018 to explore how Bloome, Bauchemin, Brady, Buescher, Kim and Frey (2018) have conceptualized current perspectives at the intersection of *anthropology and education*.

### **Anchor 2:**

## On (re)conceptualizing perspectives on anthropology and education

In their entry for the *Encyclopedia of Anthropology* (Callan, 2018), Bloome et al. (2018) trace developments in the earlier distinctions between ethnography in the social sciences, ethnography *of* education and ethnography *in* education to trace the developing relationship at the intersection of anthropology and education. In engaging with this anchor text, we once created an opportunity to *step back* from what we had learned from (re)engaging with the distinctions inscribed in Bloome & Green (1997) as well as what we learned through this our approach to *theoretical reflexivity* to engage with Bloome et al.'s (2018) conceptualization of the following distinctions: *Anthropology of education, Anthropology in education, and Anthropology for education.*

Additionally, as we engaged with the conceptual arguments in this entry, we were reminded of key roots of the intersection of anthropology and education: studies of socialization, cultural transmission, and race and culture. This intellectual history was visible in how they opened their entry:

The intersection of anthropology and education has an intellectual history that can be traced back to the socialization studies of early anthropologists, early studies of cultural transmission, and early studies of race and culture. These early studies established a theoretical framework for viewing education as broader than schooling, with a definition later articulated by Spindler and Spindler (1987, p. 3) as a “calculated intervention in the learning processes.”

In framing this entry with the work of Spindler & Spindler, they created for the audience (anthropologists) a conceptualization of the developing history of anthropology and education for those in anthropology and for those in education, whose *theoretical perspectives* draw on theories of culture and language in anthropology.

This way of framing this relationship led us to (re)visit Green & Bloome (1997) to explore further the intertextual relationships between the two conceptualizations, and to explore further these roots, particularly in relationship to the editors' question about the study of language and discourse in the fields of teaching and learning. One link to studies of *language* and discourse is visible in considering the text for which it was written is considered. Green and Bloome (1997) wrote this chapter for the *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* edited by James Flood, Shirley Brice Heath and Diane Lapp (1997) for the International Reading Association.

In this handbook, as in the current encyclopedia entry, Green & Bloome (1997) created a way of understanding the conceptual and theoretical grounding of the ethnographic studies of language and literacy, and how these relate to other forms of study on a broad range of social and cultural phenomena in educational settings. Together these two texts provide a basis for examining what Spindler & Spindler (1987) defined as *anthroethnography*. In Green & Bloome (1997) they capture the following statement by Spindler & Spindler (1987) on how they engage students in learning *anthroethnography*

...we teach our students to do anthroethnography, meaning that the major concepts, models, techniques and purposes of "our" ethnography issue from the discipline and theory of cultural anthropology. (Green & Bloome, p. 191).

In this chapter, Green & Bloome link this conceptualization to the work of Hymes (1982), one of the founders of *ethnography of communication*. In making these links, they further argue that anthropology within a discipline is not a singular field but rather has different areas, each of which is guided by particular theoretical perspectives:

The choice of cultural anthropology further locates their work in a discipline within anthropology. This difference shapes the meaning of the concepts used, the models selected, the purposes of the research and the techniques used. Thus, the decision to frame their approach in Cultural Anthropology has consequences for each step of the inquiry and interpretation processes (p. 191).

This *intertextual history* makes visible a critical dimension of ethnographic work, the importance of tracing the *theoretical roots and the developing history as inscribed in* texts written for particular audiences. For example, by exploring intertextual ties between and among texts, we gained a deeper understanding of the relationship between anthropology and education as formulated *by and for* different intellectual communities.<sup>18</sup>

In the following excerpt from their encyclopedia entry, Bloome et al. (2018) define the different perspectives at the intersection of anthropology and education that have developed over the past five decades.

This entry frames the current state of anthropology and education as constituted by the heuristics: anthropology of education, anthropology in education, and anthropology for education. Anthropology of education refers to theory building in anthropology; anthropology in education refers to theory building in education; and anthropology for education refers to the enactment of educational change. Like any heuristic, these directions are not fully separate.

---

<sup>18</sup> For discussion of intertextuality framing our logic-of-inquiry, see (Bakhtin, 1986; Bloome & Green, 1992; Bloome & Hong, 2008; Fairclough, 1992; Egan-Robertson & Bloome, 1993).

In framing these three perspectives, what they made visible is the *theory building* role researchers grounded in anthropology *of, in* and *for* education. This shared goal, also made visible the different questions of interest to those engaged in anthroethnography *in, of,* and *for* education.

In their conceptual review of *anthropology of, in, and for education*, Bloome et al. (2018) provide further confirmation about the importance for examining the questions framed in our discussion of Anchor Text 1, i.e., *to explore who is engaged in ethnography, drawing on what theoretical perspectives, focusing on what configuration of researchers, addressing what questions, leading to what insights or theoretical as well as practical understandings*. What this excerpt made visible to us is that to understand which traditions can inform research on language and discourse in the fields of teaching and learning, readers will need to explore not only the questions asked but also the governing assumptions guiding the logics-of-inquiry of different traditions that shape the decisions and actions of the research group engaged in the particular study.

In distinguishing the goals for these different research communities, Bloome et al. make visible, once again, that ethnography from an anthropological perspective is not a method. Rather from an anthropologically grounded logic-of-inquiry is undertaken to construct theoretical understandings of what participants socially, interactionally and discursively understand and develop in particular educational settings, guided by particular theoretical perspectives, for particular purposes (for classroom settings, see Bloome & Beauchemin, 2018).

In the section that follows, we explore in more detail how Bloome, Beachemin, Brady, Beuscher, Kim & Shey (2018) framed the goals of anthropology *of* education, *in* education and *for* education. Rather than present these in a single table, we will *progressively disclose* (Gutierrez, 1993) excerpts from each selected section in their text to make visible to readers what each enabled us to understand about developments in the different programs of research as we engaged with these distinctions in light of our earlier understandings from (re)engaging with Green & Bloome (1997; in anchor text 1). Table 2 presents Bloome et al.'s definition of ethnography *of* education from an anthropological perspective.

**Table 2: Defining Ethnography of Education: An Anthropological Perspective.**

	Anthropology of education is the study of education as part of the theorizing of cultural continuity and change, broadly considered. Central to such inquiries is a framing grounded in social, cultural, and linguistic anthropology, as well as an orientation to contributing to that knowledge base. As Levinson, Gonzalez, and Anderson-Levitt note, the questions
--	---

Anthropology of education	<p>asked in the anthropology of education derive from fundamental questions asked in anthropology more generally such as “How and why do human beings behave the way they do?” and coalesce around the question “How and why do human beings educate the way they do?” (2015, 728).</p> <p>One fundamental question concerns socialization as education processes. It is now widely accepted that socialization entails the active involvement of the parent and the child, the student and the teacher... Collectively, what these studies suggest is that socialization processes are complexly contextualized by the hierarchical relationship of communities to each other, by community histories, by gender relationships, by languages, by state institutions, and by the material environment, and that they are mediated by the agency people take as individuals and as communities with regard to adapting and hybridizing the cultural practices and ideologies in which they are situated. (p. 2-3)</p>
---------------------------	--

In their definition of ethnography of education, they made visible theoretical understandings that have been developed through the research within and across areas within anthropology: social, cultural and linguistic anthropology. They also made visible what they framed as *fundamental questions* asked in anthropology, which they then (re)frame in relationship to studies in education: From *how and why do human beings behave the way they do?* to “*How and why do human beings educate in the way they do?*”

In framing this shift in focus, they draw on Levinson, Gonzalez & Anderson-Levitt’s (2015) framing of “Anthropological Approaches to the Study of Education: The United States and Beyond” in the *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Smelser & Baltes, 2015). This link to Anderson-Levitt provides further insights into the roots of her argument that ethnography is a philosophy of inquiry. In drawing on encyclopedias from different disciplines, rather than meta-analyses of empirical research studies in particular disciplines, they have taken the role of *cultural guides* to ways of understanding how *anthropological approaches* have been conceptualized.

In framing the conceptual goals and differences in areas of study from the perspective of anthropology of education, they made transparent to us as readers that the intellectual site of anthropology and education is not focused on a singular set of phenomena but rather on complex and often interdependent phenomena, each framed by a particular conceptual body of literature and prior research. In making visible the diversity of questions and areas of study, they challenged us to understand each, or even particular ones.

This led us to construct the following *if...then...* logic to explore not only the research framed

within the distinction of *anthropology of education* but also of the two other distinctions that follow in order to develop a more conceptual understanding of what constitutes an ethnographic *logic-of-inquiry*. This process led us to the following understanding: *If* ethnography is undertaken as a way of knowing through particular epistemological processes, *then* the question that readers will want to ask is the question we asked previously (see questions in Anchor 1): How, in what ways, under what conditions, drawing on what theories, to address what issues *of (in or for) education* is ethnography being undertaken?

By taking an *if... then...* approach to examining the arguments in this excerpt, what became visible to us through our roles as readers-as-analysts is the importance of examining the fundamental questions of the disciplines that frame not only the theoretical and ontological perspectives guiding the research but also the methodological processes central to the questions of interest to the discipline. This point was clearly visible when we once again *stepped back* from our understanding framed by Green & Bloome (1997) to engage with Bloome et al.'s current conceptualization of *anthropology of education*.

This approach, the *if...then...* logic and related questions, enabled us to explore further the relationships between ontology, epistemology, and methodology (Arthur, Coe, Waring & Hedges, 2012) central to examining the *logic-of-inquiry* guiding different intellectual communities engaged in educational research from an anthropology of education perspective. This process will be examined further in the next section of this anchor text in which Bloome et al. (2018) frame directions that have developed in *anthropology in education*.

**Table 3: Anthropology *in* Education: A (Re)formulation**

<p>Anthropology <i>in</i> education</p>	<p>Anthropology in education refers to the use of theories and constructs associated with anthropology to understand education in order to build theory, logics of inquiry, and a knowledge base within the field of education (Street 2013). Anthropology in education is a laminated field with layers appropriated from anthropology and other disciplinary fields (e.g., cultural psychology, sociology, literary studies, critical social theories, sociolinguistics, the learning sciences) and from the lived experiences of students, educators, and others in a broad range of educational settings.</p> <p>Attention to language use is central to understanding classrooms as cultures, as it is primarily through language that teachers and students interactionally construct meaning, knowledge, learning, identities, social relationships, their histories, visions of their futures, and what they are</p>
---	--

doing, as well as the distribution of cultural, social, and linguistic capital. How teachers and students use language reflects and refracts a broad range of diverse cultural, social, linguistic, economic, and disciplinary contexts, including local and global contexts. (p. 4-5)

In defining what constitutes *anthropology in education*, Bloome et al, make visible how in some anthropological theories culture is viewed as a verb (e.g., Spindler & Spindler, 1987; Street, 1993; Heath & Street, 2008), e.g., culture in the making, guide ethnographic research *in education*. They also make visible that studies *in education* also draw on a range of disciplinary fields to conceptualize the ontological perspectives framing the research processes as well as the epistemological decisions undertaken. By tracing the contexts of study, they also made enabled us understand the range of social, linguistic and cultural phenomena that are of at the center of ethnographic studies *in education*.

In the second part of their framing of *anthropology in education* in this entry, they frame key concepts that have been (re)theorized through studies of *anthropology in education*. For example, they identify the concept of *classrooms as cultures* as a key concept that has been conceptualized drawing on theories of culture from anthropology. They also make visible the range of social, historical, and cultural and communicative processes that are developed and potentially become part of the collective's as well as individual-within-the-collective's repertoire for learning in and across times, events and configuration of actors. Additionally, in discussing classrooms as cultures they frame a *shift* that occurs in a fundamental concept in education when reconceptualizing classrooms as "cultures." This shift is captured in the following excerpt from their review:

The redefinition of core education terms involves a shift from the individual as the locus of education to the social and cultural processes and practices, from autonomously constituted to contextually and ideologically constituted, and from discrete skills to repertoires of practice. Redefining key concepts includes reconceptualizing classrooms as "cultures."

Although what teachers and students do in classrooms reflects the culture of their schools and the dominant society, classrooms also develop distinct ways of using language, thinking, valuing, acting, and constructing learning. It is in this sense that the term "classroom culture" is defined.

Classroom teaching and learning are reconceptualized as cultural processes (Green & Castanheira, 2012). That is ... teaching and learning are conceptualized as a part of the cultural processes in which teachers and students construct and give meaning to their lives together.

In this excerpt, Bloome et al. frame this theoretically grounded conceptualization of teaching and learning processes for readers as a *shift* in a fundamental concept *in education*, a shift directly related to the issue of the study of language, discourse, and we add literacies in the fields of teaching

and learning in educational contexts from early years through adulthood.

This shift in theoretically grounded ways of viewing classes and other educational settings addresses calls from the 1960s for developing new insights into educational phenomena, given the changing social worlds of the post-WWI era in the US and abroad (Smith & Ennis, 1961). This argument is one that we view as relevant to understanding not just what constitutes opportunities for learning in educational contexts but also how local and situated contexts for learning in education are themselves part of larger systems that impact the developing cultures of particular educational contexts (See Smith, 1990; Spindler & Spindler, 2000; Heath & Street, 2008; Green & Heras, 2011, Heras & Green, 2011 in Spanish).

In (re)formulating the conceptions of *ethnography in and of education*, through the broader exploration and formulation of its roots in an anthropological perspective, Bloome et al. foregrounded the roots of the argument in Green & Bloome (1997). This process also frames the further need to understand the *intellectual communities* inscribing the goals as well as the epistemological process, i.e., the ways of knowing, guiding particular traditions of research on education as a social process for children and adults in different educational contexts.

Having foregrounded the developments of *anthropology in and of education* to bring forward our understandings of these distinctions as requested by the editors, we now turn to the third distinction that they frame, one that moves beyond theorizing educational processes and practices to one that frames *anthropology for education*. The excerpt we present from this part of their chapter, although brief, makes visible how different conceptual perspectives have supported a broad range of scholar in creating programs for what they frame as “marginalized students”. Thus, in this excerpt, Green & Bloome (1997) frame these studies and more than applied studies; that is, they make visible how abductive processes are critical informing both educational policy and practice.

**Table 4: Anthropology for Education:**

Anthropology for education.	Anthropology for education refers to studies that explicitly enact change in educational institutions. Such studies are not applied studies per se since the effort to change social, economic, and civic institutions also leads to a deeper theoretical understanding of cultural processes, contexts, and ecologies... Through integrating anthropological perspectives, cultural critique, and political action, scholars have created educational programs for marginalized students that abductively inform educational practice and policy. (Bloome et al., 2018, p. 6-7).
-----------------------------	---

In this excerpt, they make visible how an ethnographic perspective, guided by anthropological theories of culture, has become a resource for a broad range of researchers, teachers, students, teacher educators, institutional leaders, and policymakers, among others, who are seeking a “deeper theoretical understanding of cultural processes, contexts and ecologies.” (Bloome, Beauchemin, Brady, Buescher, Kim & Shey)

This latter direction was visible in their inclusion of the work over five decades by Spindler (Spindler & Spindler, 2000), who developed a programmatic effort to help teachers to not only understand the cultural differences among students but also their own *ethnocentrism*. Their goal is capture in the following description of this body of work by Bloome et al. (2018):

Programmatic efforts to help teachers to do so, once called “cultural therapy” (Spindler 2000), focus on helping educators recognize their own and others’ ethnocentrism by addressing the invisibility of students from nondominant cultural communities and defenestrating deficit models. (p. 5-6).

To make visible the governing principles and ontological perspectives guiding Spindler’s five decades of research, Bloome et al., once again invited us (and readers) to *step back* from our developing understandings of the distinction to develop deeper understandings of the conceptual framework guiding Spindler’s research over the five decades. In the next section, we will present what, from our perspective of *readers-as-analysts*, we learned through the (re)presentation of the roots and developments of this program of research.

### ***Roots of Anthropology for Education: Spindler***

In exploring how this program developed, who contributed to this conceptual approach, and what it framed for research *in education*, Bloome et al (2018) identified the work of George Spindler, and the volume on *Fifty Years of Anthropology and Education (1950-2000)* (Spindler & Spindler, 2000). This volume frames the roots of this program of research in a conference in 1954 in which he assembled a community of scholars to engage in dialogues about the intersection of anthropology and education, which led Spindler to the identify four common thematic (conceptual) concerns (Spindler & Spindler, p. 6 as cited in Bloome et al., 2018). These themes frame key actions that this group of scholars discussed and debated to frame the direction that has become a sub-field within anthropology and education, *anthropology for education*. At this meeting they identified the following areas that would be addressed to accomplish this goal:

1. The search for a philosophical as well as a theoretical articulation of education and anthropology.
2. The necessity for sociocultural contextualization of the educative process and its analysis.
3. The relations of education to “culturally phrased” phases of the life cycle.
4. The nature of intercultural understanding and learning.

In identifying these common thematic concerns of those scholars attending this conference, Spindler identified a set of governing principles (Strike, 1989) that framed conditions for research from an anthropological point of view. He also framed how this tradition was developed as a philosophy of research, a perspective latter framed by Anderson-Levitt (2006) for ethnography as noted by the editors. The themes that Spindler and participants at this conference identified, also framed themes that were visible across the different conceptual areas guiding the framing of *anthropology of education* and *anthropology in education*.

In Table 5: **Defining Educational Anthropology Actions And Processes**, we present a set of governing assumptions that we identified by both engaging with Bloome et al’s introduction of Spindler and then by exploring how Spindler & Spindler (1987 in Spindler & Spindler, 2000) inscribed the processes and actions that they undertook, a process that we understand as their logic-of-inquiry and philosophic perspective. As the following actions make visible, these principles focused us on developing understandings of how they conceptualized education social contexts in any setting as dialogically constructed by participants, a perspective that involves understanding the sociocultural contextualization of educative processes.

In Table 5, rather than provide how we used these principles to engage in process of *theoretical reflexivity*, we invite readers to explore this reflexive process. Our goal in including this process at this point in this interview is to engage readers in exploring their own conceptual perspectives in relationship to those of Spindler & Spindler (1987). As you read through these actions and processes, consider what is consistent with your perspective, what you would modify, or what you would add that is not part of this framing of governing principles.

**Table 5: Defining Educational Anthropology Actions And Processes**



<b>Spindler &amp; Spindler, defining educational anthropology actions and processes 1950-2000</b>	<b>Your conceptual perspective. You can edit the conceptual statement, add to it. Cite the sources of your modifications.</b>
In any social scene within any setting, whether great or small, social actors carry on a culturally constructed dialogue.	
The dialogue is expressed in behavior, words, symbols, and in application of cultural knowledge to make instrumental activities and social situations “work” for one	
We learn dialogue as children and continue learning it all of our lives, as our circumstances change.	
<p>These are the phenomena that we believe we study as ethnographers – the dialogue of action, interaction and meaning.</p> <p>We observe behavior and we interview any “native” who will talk with us. When we are in classrooms, we observe the actions and talk of students and teachers, principals, counselors, parents and janitors.</p>	
We observe, formulate and ask questions, observe some more, record behavior of various means, including film or video, and ask yet more questions, until the patterns of and native explanations for them coalesce into repetitive sequences and configurations.	
We try to determine how teaching and learning are supported and constrained by understandings, many of them implicit that govern the interaction of teachers and students.	
The dialogue around what is to be taught, and how much of it is to be learned, how the teaching and learning will be conducted, and how it is actually conducted is what we try to record and interpret as ethnographers of education.	
Educational anthropology is more than ethnography, but ethnography is the business end of the relationship and has a massively determined influence on what our discipline is and will be	

While these principles are partial and not reflective the full range of principles guiding Spindler & Spindler across their five decades, they make visible a critical goal of the process that Parkman in the final chapter frames *making visible the invisible*.

This goal, as indicated in the previous anchor text discussion, is one common to all areas that constitute research at the intersection of anthropology and education as inscribed by Bloome et al. (2018) in conceptualizing directions of these developing traditions of research. To explore this argument further, we turn to conceptual arguments by Heath & Street (2008).

**Anchor 3:**

**On Heath & Street’s (1986) approaches to studying language and literacy in different**

## contexts of education

As indicated above, to address the editors' question of how and in what ways the processes inscribed in Heath (1983) might inform research on language, discourse and literacy in educational contexts, we included a recent volume by Heath & Street (2008). To create their book, *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*, they engaged in a cross-national dialogue – a dialogue that makes visible (transparent) their personal histories from anthropology in their particular national contexts. In their dialogic process, they also included a novice ethnographer is capture in the following excerpt from their preface:

For many years, conversations on language, culture, learning and ethnography between Brian and Shirley, authors of this volume, have taken place in different parts of the world. We want you as readers to enter this conversation. Debates over the place of ethnographies in language and literacy research will surely continue for some years. This volume brings together our views on both the history and current thrust of deliberations, narratives and declarations about ethnography as a trustworthy social science. (p. xi)

In this excerpt, they frame for us their histories across academic languages and national contexts that they frame as a way of paying “dogged attention to ‘literacy’ in its many variants across societies and situations.” (p. xiii). They also make visible the sites of their research, providing insights into how they conceptualize literacies as situated in particular contexts of study:

Both of us emphasized visual and performative dimensions that made multimodal literacies critical for understanding social and cognitive dimensions of verbal aspects of written texts. Each of us has studied ways in which scientific understanding and mathematical calculations relate to interpretation and functional uses of symbol systems. We have undertaken these studies in organizations (such as businesses, social serve programs, and nongovernmental agencies), setting and situations (such as teashops and employment interviews) and institutions (such as courts, families, and schools) (p. xiii).

In this statement, they provide a *context of situation* (Hasan, 1994; Duranti & Goodwin, 1992) to explore the *convergence of their perspectives*. They further elaborate what this enable them to understand, ways central to our (Lalu and Judith) own perspectives on ethnography:

The insights that have come from all our inside and outside encounters have informed our thinking about ethnography, language, and literacy. We hope these have helped us translate our experiences in ways that will benefit readers ready to engage with language and literacy research through ethnography. (p. xiv).

This volume was for us instrumental in making visible what constitutes anthropologically guided ethnographic ways thinking, acting and (re)presenting what they learned through these processes. What is unique about their approach to the dialogue that made these principles transparent

was that they not only engaged each other but also a novice ethnographer as she studies a juggler on the streets of a city in Rhode Island (USA). Their dialogic processes are visible in the following excerpt:

Throughout this volume, as we talk about ethnography in the study of language and literacy, we often return to metaphors that surround juggling [the cultural phenomena Molly Mills, the novice ethnographer, was studying]. We see learning ethnography as being a bit like learning to juggle. Both call for practice, close observation, and the challenge of having to manage more and more balls in the air. Both involve figuring out and hanging onto definitions, principles of operation, and motivational incentives. Both are about constant learning. Both depend on observing, comparing, reflecting, assessing, and coming to “feel” certain stages of achievement in knowledge and skills that do not easily translate into words. Both make use of various means and modes in different combinations at various stages of learning. Finally, both engage learners in figuring out multipoles that go beyond any single moment of insight, step toward expertise, or sense of disappointment. (p. 2-3)

Additionally, they frame the following relationship between the study of language and its relationship to culture:

Figuring out what language, culture, and learning can be for ethnographers takes us head-first into *culture*. As we study how humans go about producing “symbolic structure for one another,” we see immense variability as well as stability in the ways they create, sustain, and adapt their modalities, including oral and written language.

Throughout this text, Heath and Street (Shirley and Brian as they preferred to be called) define key constructs that guide their conceptually driven decisions, actions and processes as ethnographers. In the next section, we draw on a published review of their book that we published in *Linguistics & Education* (Castanheira & Green, 2010) to make visible the processes and practices of their ethnographic logic-of-inquiry that they framed across the chapters of this volume. Thus, in this section, we make visible what we learned from their text that informs us about how to understand the iterative, recursive and abductive processes that guide their ethnographic processes and actions, from the first moments of framing their studies through reporting what was learned through the studies.

### **On What Counts As Ethnography As an Iterative, Recursive and Abductive Process**

In this volume, Shirley and Brian directly address the readers by making transparent their decisions about how to *(re)present*, not represent, the *decisions, actions, and learnings* through *intertextual webs of texts*. This *reflexive process* was designed to engage readers with the logic-of-inquiry guiding the *processes* and *theoretical ways* that these ethnographers frame the process of ethnography in the study of language and literacy in different contexts with particular configuration

of actors, within and across particular periods of time. Their dialogues also provide a grounding for exploring less than the comprehensive ethnographies in which they had engaged in order to explore how it is possible to do less than a community level ethnography to gain *emic*, i.e., insider understandings of what members of particular social groups need to know, understand and do to engage in developing events in socially appropriate ways to other members (Heath, 1982).

Therefore, what follows is a (re)construction of how Brian and Shirley framed the *conceptual logic-of-inquiry* through a multi-modal approach to making visible different dimensions of the dialogic process that frame the similarities and differences between the US and UK histories of ethnography. Through this process, we also make visible how they engaged in *theoretical* and *intertextual reflexivity*. By presenting their argument as a table, we seek to make *visible* key conceptual arguments that we identified in our review of this volume by assuming the position of *readers-as analysts*. In Table 6, we present *theoretical perspectives, reflexive processes, and actions* that we identified as we (re)engaged with their discussion of ways of examining how members of a social group create symbolic structures in and through their local and situated talk, actions and multimodal texts and constructs extracted from them

**Table 6: Actions and Processes of Ethnography Framed by Heath & Street (2008)**

<p><i>Ethnographic Principles Identified Through Readers-as-Analyst Perspective</i>  <i>by Castanheira &amp; Green (2010)</i></p>
<p><i>Close the distance between themselves and readers by enabling the reader to “see” ethnography as a series of grounded decisions by actual social scientists, which shapes what can be known</i></p> <p><i>Actions are guided by the ethnographer’s perceptions, thinking, and theoretical understandings is</i>  <i>a dynamic, non-linear process of examining the ways members of social groups create symbolic structures in and through their local and situated talk, actions, and multimodal texts.</i></p> <p><b>Taking this personal and</b>  <i>reflexive stance to their writing,</i></p> <p><b>How their [the ethnographers’] work, like the work of the people they are studying, itself comprises acts of symbolic structuring.</b></p> <p><b>Anthropologists</b>  <b>produce data (Ellen, 1984) and</b>  <b>write culture (Clifford &amp; Marcus, 1985),</b></p>



<p><b>not find data or locate culture.</b></p>
<p><i>Embedding different kinds of texts (e.g., fieldnotes or dialogue) within the expected theoretical or explanatory narratives about concepts underlying an ethnographic perspective,</i></p> <p><i>Interrupt the flow of text at times to provide an interactive space, not only for their own exploration of ideas using texts from the field, but also, for readers.</i></p>
<p><i>By using hybrid texts and ways of inscribing the local actions, thoughts, and explanations of the ethnographer(s) and those within the social worlds being studied,</i></p> <p><i>Create local moments in the history of their conversation and in the work of people in the local worlds (e.g., learning to be a juggler) in which readers are invited</i></p> <p><i>Explore the outcomes and consequences of the ethnographer's actions for what can be known or learned about language and literacy/literacies through self-reflexive analyses of the situated work of actual people working in the field.</i></p>
<p><i>Shirley's experience in entering the field in Trackton and Roadville provides an example through which they consider the ethnographer's sense of "real" unknowns as the trigger for his/her particular interest in developing a study.</i></p> <p><i>Ways of constructing an understanding of the unknown, which they discuss via the nature of participant observation, the constant comparative principles, and the recursive process of linking observation, theories, and practices.</i></p> <p><i>Co-occurrences of patterns that support the ethnographer in unraveling and identifying cultural patterns of life in the group being studied.</i></p>
<p><i>Setting Decision Rules for Fieldwork: Chapter begins with a discussion of the literature review as central to the ethnographer's search for areas in need of study</i></p> <p><i>confirm the relevance of the ethnographer's initial question and to establish a dialogue on the topic with others in the field.</i></p> <p><i>Literature review as the ethnographer's act of creating and keeping company for him/herself, while allowing data and theoretical and methodological triangulations to be built on previous work.</i></p>
<p><i>Ethnographer is the ultimate instrument in</i></p>



*constructing an understanding of what is really happening in the context under study.*

*How the ethnographer seeks to remain open by examining the intersection between existing explanations and understandings, and ongoing data being produced in the local study*

*Take into account that the initial curiosity that moves the ethnographer into an area of interest does not transfer smoothly into specific research questions.*

*How the process of defining guiding questions for the study is developed in relationship to “looking ahead to research site, setting time frames, and making decisions on how you (the ethnographer) will operate in the field”*

*How fieldnotes can be organized and what these records need to include.*

*How taking, reading, and interpreting fieldnotes is supported by the intensity of observations, willingness to make efforts to compare perspectives and conditions, and the processes of critique and reflexivity.*

*how ethnographers are able to disrupt dichotomies and to see learning situations in more nuanced and complex ways.*

*To make visible how they disrupt dichotomies and build understandings of what they are observing as well as experiencing, they identify a dynamic and dialogic process between and among*

*different types of records, continuing literature reviews, and balanced representation of Molly’s developing understandings of Roger’s (the juggler) journey to learning to juggle*

*Make visible a range of focal areas of interest to ethnographers of language and literacy and how to log data in those areas to explore patterns across domains: including individual and group language development, socialization, and identity distinctions, change in structure and use of modes, discourse and narrative, and social theories and language and literacy use.*

*How a new ethnography is part of a history of ongoing research and conversations – their own and with others (through texts and dialogues with the ethnographers).*

By extracting key concepts that Heath & Street’s (2008) made visible to Molly, the novice

ethnographer, and thus to readers, we foreground key ontological, theoretical and epistemological perspectives guiding their collaborative logic-of-inquiry that they inscribe by drawing on their individual histories. By extracting these concepts and premises guiding their perspectives on ethnography, we sought to make transparent how we understood their arguments, what their arguments focused us on and how this process enabled us to address the questions posed by the editors that we bring forward now, given that this text now serves as an anchor for our response.

**Question 3:** In the prologue of the wide-known book *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Shirley Brice Heath (1983) reported an in-depth ethnographic research she had carried out in Roadville and Trackton communities. In the text she wrote things such as:

“In the years between 1969 and 1978, I lived, worked, and played with the children and their families and friends in Roadville and Trackton.” (p. 5).

“I spent many hours cooking, chopping wood, gardening, sewing, and minding children by the rules of the communities.” (p. 8).

It is clear, at least to us, that Heath informed her research on the essentials of ethnography *per se*, the method adopted by anthropologists in their investigations. **In your opinion, is it possible to adopt the *same method* – ethnography – in educational research, as Heath did? Why?**

By (re)constructing the core concepts that Heath and Street inscribed and described as the processes of ethnography, what became is that they made transparent the *logic-of-inquiry* that they as ethnographers engage in to examine *the ways members of social groups create symbolic structures in and through their local and situated talk, actions, and multimodal texts*.

In their concluding argument, they frame an argument that is often overlooked when single studies are considered -- a **new ethnography is part of a history of ongoing research and conversations – their own and with others (through texts and dialogues with the ethnographers)**. In framing this intertextual web, they provide a frame for understand that ethnography is not a method but rather a way of knowing, understanding and engaging with others (local and future) through their studies that are guided by particular ontological, theoretical and epistemological processes.

In framing the dynamic and ongoing range of decisions and actions, and the necessity of *reflexivity* of different kinds, they also make visible how the studies of a local context and their

experiences in that context for a foundation for constant comparative processes between and among events, configuration of actors as well as over time processes and practices. Their argument about returning to the literature also makes visible how a local study can inform and be informed by past research and can frame new insights and core concepts guiding common processes across studies. Their processes also provide understandings of ways in which language and social processes are a basis for exploring how participants in particular educational settings and contexts within setting structure the symbolic systems that constitute cultural processes and practices, meanings and material resources of a social group (e.g., Gee & Green, 1998).

Based on our (re)construction of these actions, decisions, reflexive processes and non-linear, abductive ways of thinking and taking action ethnographically, we answer the question of the editors in the affirmative—*yes*, Heath's (and Street's) logic of inquiry can inform research on language and discourse for the fields of teaching and learning in different educational settings. However, what will differ is the ways of entering, engaging in the events being constructed, and ways of interacting with students and teachers, given the bounded nature of classrooms and educational contexts of youth and adults.

Additionally, as indicated in our (re)construction of their conceptual framework, their approach, and that of others who adopt their perspective, will seek to engage in an ethnographic study to deconstruct dichotomies, a process that involves (re)engaging with literature from other ethnographic studies as well as studies that frame *grand narratives* about teaching and learning. Therefore our answer to this question is also a caution for readers as they seek to understand what it means to take an *ethnographic perspective* (Green & Bloome, 1997), and which ethnographic perspectives will guide their own research.

In the next section, we introduce briefly the concept of microethnography through the work of David Bloome and colleagues (Bloome, Carter, Christian, Otto & Stuart-Faris, 2005). Our selection of Bloome et al's work is based on the fact that our perspective, *interactional ethnography*, is available in Portuguese in Brazilian journals (Castanheira, Green, & Dixon, 2007; and in a book Castanheira, 2004)<sup>19</sup>. Additionally, Brian Street wrote the preface to that volume in which he makes visible how micro-ethnography relates to and entails consideration of macros ethnographic areas of concern.

---

<sup>19</sup> For published articles in Portuguese and in Brazilian contexts, see: Castanheira, Green & Dixon, 2007; Freitas & Castanheira, 2008; Neves, Gouvea & Castanheira, 2011; Castanheira, Street & Carvahlo, 2015; Castanheira, Neves & Gouvea, 2013; Castanheira, 2013.

## Anchor text 4

### Revisiting the editors questions on language and ethnography

In this section, we return to the question that the editors posed for this interview to address the areas focusing on language and discourse in the fields of Teaching and Learning in Education:

**Question 2:** And, how can ethnography inform research on language and discourse in the fields of teaching and learning children and adults in schools and universities?

Before turning to an exploration of the micro-ethnographic approach of Bloome et al, (2006), we (re)engaged with Green & Bloome (1997) to examine what they identified as *theoretical understandings* of what was then known through ethnographic research about the study of language in educational contexts. In their analysis of the different areas of concentration, they identified the following common conceptual understandings and areas of focus across traditions:

- Regardless of the particular topic, the research examining classroom language has a common set of concerns-- the social and cultural dynamics of the classroom.
- In ethnographic studies of classroom language in general, issues of language are not separated from social and cultural issues.
- Social organization issues have also framed ethnographic studies of language in the classroom.
- Researchers, to construct their conceptual frameworks, ground their studies in a variety of fields: “anthropology, education, linguistics, psychology, and sociology”
- Ethnographic studies have focused on exploring multiple languages in classrooms
- Of prominent concern in the study of multiple languages in the classroom has been questions of how choice of language - by the school, teacher, and students – structures social relationships between the student and the school and provides or denies access to academic knowledge and achievement.

By (re)engaging with Green & Bloome (1997), we followed Brian and Shirley’s process of re-examining the literature base to frame our further exploration of the editors’ question about how ethnography can inform studies of discourse and language in the study of teaching and learning in

educational contexts.

What these summary findings by Green & Bloome (1997) identified is that the answer to what constitutes studies of language in educational settings, both from an ethnographic perspective and from related studies of language, depends on the theories guiding the particular study and how those theories implicate particular epistemological processes as well as inter-relationships between and among social and linguistic processes. This conceptual understanding will be made visible in the next section focusing on the relationship of *discourse analysis* and microethnography.

### **On the Relationship of Discourse Analysis and Microethnography**

In the introduction to *Discourse Analysis and the Study of Language and Literacy Events*, Bloome et al frame their goals as:

The purpose of this book is to provide a description of an approach to the discourse analysis of classroom language and literacy events. The approach can be described as a *social linguistic* or *social interactional* approach. It combines attention to how people use language and other systems of communication in constructing language and literacy events in classrooms with attention to social, cultural and political processes. For convenience, we label this approach a *microethnographic approach*.

Following this conceptual framing of the approach and goals for the volume, they turn to a review of literatures on social and linguistic theories as recommended by Heath and Street in their *principles of conduct* (as cited in Green & Bridges, 2018). The following areas are identified as sources for their theoretical perspective to discourse analysis as an epistemological process, not a method. The theoretical traditions that they drew on are:<sup>20</sup>

Sociolinguistic ethnography (also known as the *ethnography of communication*)  
Related discussions of language and culture, including  
*Humanistic linguistics*  
*Linguistic anthropology*  
*Anthropological studies of narrative and poetics*  
*The New Literacy Studies*  
*Ethnomethodology*  
And those literary discussions of language that evolved from the work of Bakhtin and Volosinov  
As well as those that evolved from the work of Benjamin (1969), Williams (1977), Dubois (1980), and deCerteau (1984, 1997).

They also stated that “we build on the work of educational researchers who have been

---

<sup>20</sup> Citations are omitted, given that each area has multiple citations. We are willing to send these when requested if the book is not available to readers.

engaged in discourse analysis from similar perspectives and who have established their own histories.” (p. xv). This latter analysis led them to frame this research in the following way:

As Bloome (2003a), and Green & Bloome (1997), and others have argued, educational researchers have created their own history of research on the use of language in classrooms that is distinct from but complements that in the disciplines of anthropology, linguistics, sociology, and social psychology. We discuss the intellectual and disciplinary foundation of our microethnographic approach at length in Chapter 1. (p. xv)

In this introduction, as recommended by Heath and Street as represented in the principles above, they frame their view of both microethnography to situate their approach.

Microethnographic approaches foreground the daily life of classrooms. We take a strong view that the daily life of teachers and students in classrooms is not to be taken for granted, homogenized under broad generalizations, or collapsed into deterministic processes of social and cultural reproduction. For us, classrooms are complex places where teachers and students create and re-create, adopt and adapt, and engage in a full range of human interactions. Teachers and students are viewed as active agents. Although teachers and students must act within the events, contexts and settings in which they find themselves, and although they must react to the actions of others and the social institutions of which they are a part, they nonetheless act on the worlds in which they live. (p. xvi)

In this excerpt, they frame their perspective in opposition to normative approaches or approaches that position teacher and students in particular ways. They create their own perspective that will guide their study, an approach that formulates roles and relationships as well as actions of teachers with students and students with others within *events*, *contexts* and *settings*. In this way, they frame the social context, how they view these from the perspective of participants engaged with each other in the events, contexts and settings.

These three distinctions also frame different levels of analysis—the event being engaged in, the context of that event, and the social and political setting (a school). This process is what Bloome framed earlier in this interview as a laminated process (See Bloome et al, 2018, in the section on *ethnography of education*). They then present their view of language which they conceptualize as:

At the center of what happens in classrooms is language: the language used by teachers and students, the language of texts and textbooks, the language of school and school district policies, the language of parents and children as they interact with each other and with educators, and myriads other use of language. Language is both the object of classroom lessons (e.g., learning to read, write, and use academic discourse) as well as the means of learning (e.g., through classroom discussions and lectures, reading and writing). Thus, language not only is the object of study in research on classroom language and literacy events but it is also the means through which the research occurs. It is through language that researchers conduct interviews and develop coding and other means of analyzing observations, videotapes, and other data, and it is through language that researchers conceptualize, write up, and report their research. Given the central role of language in people’s lives, in the construction of classroom events, and in the conduct of research, understanding and attending to language as people and researcher use it is crucial to the microethnographic approach we describe here. (p. xvi)

In framing language in this way, they make visible different forms of *reflexivity* that are related to Heath & Streets (2018) arguments.

They further frame their perspective on language when they introduce their approach to microethnographic analysis of classroom language and literacy events, which they state is

Informed by our continuously evolving understanding of language, literacy and classrooms. For us, language is not a “transparent” vehicle for the communication of information. Any use of language (spoken, written, electronic, etc.) involves complex social, cultural, political, cognitive, and linguistic processes and contexts all of which are part of the meaning and significance of reading, writing, and using language. (p. xvii).

While Bloome et al. continue defining their microethnographic approach, we have elected to focus on one final distinction, the relationship of theory and method that is related to the arguments of Heath & Street (2008) and to our perspective on *ethnography as a logic-of-inquiry*:

We do not separate methodological issues and procedures from theoretical or epistemological issues. Indeed, we use the term *methodology* to refer to the integration of theoretical and methodological issues, reserving *method* for the techniques, tactics and strategies of data collection, analysis, and reporting. The separation of theory from methods results in researchers engaging in unreflected actions and holding magical beliefs; that this, they conduct research without questioning why they do what they do or how their actions are connected to understandings of knowledge, people, or language. Gee & Green (1998) argued similarly about the relationship of theory and method. They quoted Birdwhistell (1977) about the danger of separating theory and methodology and argued for the importance of articulating a logic-of-inquiry: “The interdependence of theory and methodology can be hidden by exclusive focus upon either philosophy or technique. Once separated, only the most sophisticated can reconstitute them into investigatory practice” (p. 120). Birdwhistell saw the separation of theory from method as widespread over the previous 25 years, and Gee and Green argued that this was still the case. Although Birdwhistell and Gee and Green were specifically directing their comments at observational, ethnographic and discourse analysis research, we believe their comments extend broadly. (p. ix)

In this excerpt, they further frame the need for *transparency* in decisions that were raised previously by Heath & Street (2008) presented above, and in the AERA (2006) call for transparency in reporting research processes.

While these authors elaborate further their underlying perspective, we stop here to frame one final set of issues. While some would see microethnography as too focused on a particular phenomenon in a single setting, Street (2005) in his introduction to this volume framed microethnography as entailing a more complex process:

The authors build upward and outward from the participants in events in which they participate. They argue that we can only claim a “warrant” to draw larger inferences when research is “grounded in the setting itself.” But this does not mean that they are focused only on the “micro.” However critical they may be of approaches that impose outside ideas and concepts on the immediate and the local, their larger aim is to help us understand “macros level contexts”—or rather “to address the relationship between microlevel contexts (specific events and situations) and macros level contexts.” Their worry is that the interests in the

latter, especially that in “grand narratives,” fails to take account of the importance of specific events, an approach that denies participants’ agency and even awareness of the constraints they operate within. In the authors’ view, people continually construct relationships between events, including those that are not immediately present: “They are not unaware that there are broader contexts and dynamics that influence and are influenced by what they do in their daily lives...Furthermore, people can and do take actions based on their understanding of broader contexts and dynamics. (p. x)

In framing these issues, Street (2005) provides validation for their theoretical perspective, a perspective that overlaps his own work. He further ties this work to a perspective from anthropology that has guided his own research as well as collaborative work he has undertaken with David Bloome (Sheridan, Street & Bloome, 2000). This perspective is visible in his citation to the work of Mitchell (1984) who framed the issue of *analytic induction*.

While he continues to frame analytic induction and how it relates to not only his work as well as the work of Bloome et al. (2005), we have elected to stop here, given the excerpts above provide a rich dialogue with the Bloome et al, (2005) as well as Street (2005). Also, by including these excerpts, we have followed the practice of Heath & Street (2008) as captured previously in which they argued for

*Embedding different kinds of texts (e.g., fieldnotes or dialogue) within the expected theoretical or explanatory narratives about concepts underlying an ethnographic perspective, and to*

*Interrupt the flow of text at times to provide an interactive space, not only for their own exploration of ideas using texts from the field, but also for readers.*

In providing the excerpts from the introductions and preface to Bloome et al. (2008), we sought to make visible how we engaged with the arguments in this text but also how Bloome et al. (2005) and Street (2005) also engaged in a common process to make visible the *reflexive iterative, recursive, and non-linear processes* of ethnography.

## **A Closing and an Opening**

In framing this interview, the editors asked us to respond to the following question:

***Is the concept of ethnography as a logic of inquiry a good example of what Anderson-Levitt means by “philosophy of research”? Why?***

In this section, we address this question by once again (re)engaging with Anderson-Levitt’s

inscription of this process in her chapter in 2006 that the editors' cited and in a second chapter, "World Anthropologies of Education" published in *The Companion to Anthropology of Education* (Levinson & Pollack, 2010). In the introduction to her chapter on "Ethnography", in the *Handbook of Complementary Methods of Education Research* (Green, Camilli & Elmore, 2006), Anderson-Levitt (2006) frames ethnography as follows:

Ethnography is an approach to studying people that developed in anthropology and is used as well in sociology, educational research, and other fields. It is the study of people in everyday settings, with particular attention to culture—that is, how people make meaning of their lives. Ethnography is really a philosophy of research rather than a specific method; it depends primarily on the two broad methods of participant observation and open-ended interviewing.

This conceptual argument is expanded in her conclusion to this chapter:

Ethnography is an approach to the study of people in everyday life. It focuses on culture, that is, on people making and sometimes contesting the meaning of their experiences, but without ignoring the material, economic, and political contexts of that meaning making. Ethnography requires a dual perspective: understanding the insiders' points of view to grasp the logic of their actions, but stepping back to take the outsiders' distanced perspective that makes visible what insiders would otherwise take for granted. Ethnography is really a philosophy of research rather than a specific method; it depends primarily on the two broad methods of participant observation and open-ended interviewing.

To further explore our growing understanding of what she includes in her view of ethnography as a philosophy of research, we (re)engaged with her arguments about anthropology and ethnography in her chapter on "World Anthropologies of Education" in the *Companion Reader to Anthropology of Education* (Levison & Pollack, 2010):

Anthropologies and ethnographies of education vary not only because of language but also because they have evolved from multiple disciplinary sources and hence refer to different canons of literature and different constructions of key research topics. The term "anthropology" itself actually points to a whole family of disciplines. In the United States and Great Britain, it includes the study of human beings in biological as well as social and cultural terms, although few anthropologists take the opportunity to pursue the implications of human learners as primates (Herzog 1984). Even anthropology understood strictly as a social science includes different threads of research, each expressed in a different kind of anthropology of education. (Anderson-Levitt, 2010, p. 1)

These two definitions made visible how she frames this body of work that Bloome et al. (2018) framed as *anthropology of education*.

While we share her overall goal of engaging in the study of everyday life of people in particular social contexts, we draw on different theoretical, ontological and epistemological perspectives to guide us in examining the role and consequences of classroom discourse studies on teaching learning processes to develop theoretical understandings of how they inform work on

teaching and learning processes in different educational contexts (Markee, 2015). Thus, by engaging in the processes of *intertextual* and *theoretical reflexivity*, we developed understandings of how our *logic-of-inquiry* was consistent with as well as differed from her argument that ethnography is a philosophy of research.

Additionally, by (re)engaging with Bloome et al. (2018) and their distinctions between anthropology *of*, *in* and *for* education, we gained further insights into what these different approaches in the developing field of anthropology and education support. For instance, in their discussion of anthropology *in* education, they argue that researchers engaging in anthropology *in* education have framed new fundamental concepts in education.<sup>21</sup> As framed in Anchor Text 2, studies within anthropology *in* education,

The redefinition of core education terms involves a shift from the individual as the locus of education to the social and cultural processes and practices, from autonomously constituted to contextually and ideologically constituted, and from discrete skills to repertoires of practice. Redefining key concepts includes reconceptualizing classrooms as “cultures.”

In their discussion of work within this developing program of research, they foreground the following shift:

Although what teachers and students do in classrooms reflects the culture of their schools and the dominant society, classrooms also develop distinct ways of using language, thinking, valuing, acting, and constructing learning. It is in this sense that the term “classroom culture” is defined.

Classroom teaching and learning are reconceptualized as cultural processes (Green & Castanheira, 2012). That is ... teaching and learning are conceptualized as a part of the cultural processes in which teachers and students construct and give meaning to their lives together.

In framing these goals for studies *in* education, Bloome et al. (2018) provide insights into how to understand the goal of studies *in* education—to construct theories of teaching and learning processes that can inform educators and others about the role of language and discourse in the social construction the opportunities for learning constructed by teachers with students.

---

<sup>21</sup> For volumes that make visible how different theoretical perspectives on language and discourse-in-use see Green & Harker, 1988; Heap, 1991; 1995; Cole & Zuengler, 2007; Spolsky & Hult, 2007; Pea, Goldman, Goldman, & Derry (2010); Markee, 2015; Newell, G., Bloome, D., Hirvela, A (2015), and the three volumes of the *Encyclopedia of Language and Education* (Corson, 1997; Hornberger, 2008; and May, 2018; See also volumes on Discourse by Davies & Corson, 1997; Martin-Jones & de Meija, 2008; and Wortham, Kim & May, 2018)

In making visible these goals, they also demonstrate how studies of *ethnography in education* have addressed the call by education philosophers Smith & Ennis (1961) for the (re)formulation of fundamental concepts in education in the face of the changing worlds of education in the Post World War II society of the 1960s. In their book *Language and Concepts in Education*, Smith & Ennis, 1961 called for

Exploring the dimensions of educational terminology in order to gain a clearer understanding of the relationships between thought, language and reality, and thus to broaden the basis upon which we ground our beliefs about reality and our convictions of value” (p. 5 of Preface).

One area foregrounded in this call was “The Language of Teaching” in a chapter by M.J. Aschner (1960; 1961). At the center of Aschner’s conceptual argument was the critical need for focusing on *language in operation in particular classes (classrooms)*, a philosophic argument based on the work of Wittgenstein (1958), that “... *the speaking of language is part of an activity, or a form of life*” (As cited in Aschner, 1961, p. 117; 1960). This argument led Aschner to conceptualize the inter-relationships among teaching-learning-activity processes, which is captured in the following: “*For just as an act of teaching, however else defined, is an effort to induce learning, so is the language of teaching a taproot for learning.*” (p. 117).

In bringing these two calls together in this closing, we make visible why we framed this section as a *closing and an opening*. By (re)engaging with Bloome et al.’s, (2018) findings from their review of anthropology *in education* and Smith & Ennis’ (1961) calls, we make visible how the call by Smith & Ennis (1961) is as relevant today as it was six decades ago, given the changing social, cultural, linguistic and academic worlds of the 21<sup>st</sup> C.

Additionally, by framing this distinction between *anthropology of education* and *anthropology in education*, as well as *for education*, Bloome et al. (2018) provide insights into what the differing logics-of-inquiry guiding these different programs of research have provided that can inform studies of teaching and learning across levels of education in classrooms, schools and community settings. These different programs of research, when view contrastively, provide a broad set of core concepts that make visible shifts in understanding of the linguistic, cultural, social and academic challenges facing students and their teachers today across levels of schooling and community settings (McCarty, 2005; 2014; Markee, 2015; Green & Bridges, 2018; Kelly, 2016a; b; Kelly & Green, 2019, among others)

In this interview, we have proposed processes for engaging in *theoretical* and *intertextual* reflexivity (Heath & Street, 2008) as well as *interpersonal reflexivity* central to an ethnographic



perspective. In this way, we sought to introduce to readers ways of stepping back from what we/they assume is known, in order to explore the range of traditions that have the potential for *informing research on language and discourse in the fields of teaching and learning children and adults in schools and universities* that is at the center of the questions posed to us by the editors.

Our hope is that this interview will be an opening of further discussion with readers of this journal in formal and informal contexts in the future. We want to thank Adail Sebastião Rodrigues-Júnior and Clézio Roberto Gonçalves, the *Editors-in-chief* of this journal for this rare opportunity to address their insightful questions for this field of study.

## References

- American Educational Research Association (AERA) Standards for Reporting on Empirical Social Science Research. (<https://www.aera.net/Publications/Standards-for-Research-Conduct>).
- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, NY: HarperCollins.
- Agar, M. (2005). Culture: Can you take it anywhere? *The International Journal of Qualitative Methods*. DOI: 10.1177/160940690600500201
- Agar, M. (2006). Culture: Can you take it anywhere? Invited lecture presented at the Gevirtz Graduate School of Education, University of California at Santa Barbara. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1-16.
- Agar, M. (2006b). An ethnography by any other name... *Forum: Qualitative Social Research*.. 7(4),
- Anderson-Levitt (2006) Ethnography. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods of Education Research*
- Anderson-Levitt (2010). "World Anthropologies of Education" in Levinson & Pollack, Eds., *The Companion to Anthropology of Education*
- Anderson-Levitt, K M. 2012a. "Introduction: Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide." In *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of A NTHROPOLOGY OF, IN, AND FOR EDUCATION Learning and Schooling*, edited by Kathryn M. Anderson-Levitt, 1–28. New York: Berghahn Books.
- Anderson-Levitt, Kathryn M., ed. 2012b. *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York: Berghahn Books.
- Anderson-Levitt & Rockwell (2017), *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education across the Americas*, published by the American Educational Research Association (AERA).
- Andrade, L.T. & Castanheira, M.L. (2016). Lendo o texto de História do livro didático: construindo práticas de leitura e narrativas históricas.. *EDUCAÇÃO EM FOCO*, v. 29, p. 35-60, 2016.
- Arthur, J., Warning, M. Coe, R. & Hedges, L. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. London: SAGE.
- Aschner M. J. (1960). The language of teaching. *Teachers College Record* Volume 61 Number 5, 1960, p. 242-252
- Aschner, M. J. (1961). The language of teaching. In B.O. Smith & R.H. Ennis (Eds.), *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*. (pp.112-126). Chicago: Rand McNally and Company (reprinted from TC Record, 1960)
- Atkinson, P. 1990. *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. London: Routledge
- Atkinson, P. Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2001). *The Handbook of Ethnography*. London: SAGE.
- Baker, D. & Green, J. (2007). Limits to certainty in interpreting video data: Interactional ethnography and disciplinary knowledge. *Pedagogies: An International Journal*, 2(3), 191- 204.
- Baker, D., Green, J. & Skukauskaite, A. (2008). Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. In G. Walford (ed.), *How to do Educational Ethnography*. London, UK: Tufnell Press.
- Baker, W. D. & Daumer, E. (2015). Designing interdisciplinary instruction: Exploring disciplinary and conceptual differences as a resource. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 38-53, DOI: [10.1080/1554480X.2014.999776](https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999776)
- Bakhtin, M. M. (1979/1986). *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press.
- Beach, D., Bagley, C. & Marques da Silva, S. (2018). *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Birdwhistell, R. (1977). Some discussion of ethnography, theory, and method. In John Brockman (ed.), *About Bateson: Essays on Gregory Bateson*. (pp. 103-144). New York: E.P. Dutton.
- Bloome, D. & Beauchemin, F. (2016). Linguaging everyday life in classrooms. In *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*. Vol. 62, 152-165.
- Bloome, D., Beauchemin, F., Brady, J., Buescher, E., Kim, M., & Schey, R. (2018). Anthropology of education, anthropology in education, and anthropology for education. In H. Callan (ed.) *The International*



- Encyclopedia of Anthropology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (DOI: 10.1002/9781118924396.wbiea2140)
- Bloome, D., Carter, S., Christian, B., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events A Microethnographic approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bloome, D., Castanheira, M., Leung, C., & Rowsell, J. (Eds.) (2019) *Re-Theorizing literacy practices*. New York: Routledge.
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A., (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), 304-333.
- Bloome, D., & Green, J. (In press). Ethnography. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bloome, D. & Green, J. (1992). Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 49-70.
- Bloome, D., & Hong, H. (2013). Reading and intertextuality. In C. Chapelle (Ed.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Bloome, D., & Kim, M-Y. (2015). The social and linguistic turns in literacy theory: A retrospective and prospective view. *Korean Language Education Research Journal*, 36, 495-533.
- Bloome, D., Puro, P. & Theodorou, E. (1989). Procedural display and classroom lessons. *Curriculum Inquiry*, 19, 3, 265-291.
- Callan, H. (ed.) *The International Encyclopedia of Anthropology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (DOI: 10.1002/9781118924396.wbiea2140)
- Carter, Stephanie Power. 2007. “‘Reading All That White Crazy Stuff’: Black Young Women Unpacking Whiteness in a High School British Literature Classroom.” *Journal of Classroom Interaction* 41 (2): 42–54.
- Castanheira, M. L.. (2004). *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Castanheira, M.L. (2013). Indexical signs within Local and Global Contexts: Case Studies of Changes in Literacy Practices across generations of Working Class Families in Brazil. In: Judy, Kalman; Brian Street. (Org.). *Literacies and Numeracies in Latin America: Local Perspectives and Beyond*. New York and London: Routledge, v., p. 95-108.
- Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N., & Green, J. L. (2000). Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400. doi: 10.1016/s0898-5898(00)00032-2
- Castanheira, M. L., Green J. L. & Dixon, C.N., (2007). Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, p. 07-36.
- Castanheira, M.L., Street, B.V., Carvahlo, G.T. (2015). Navigating across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. *Pedagogies (Mahwah, N.J.)*, v. 1, p. 1-16,
- Castanheira, M.L., Neves, V.F.A., & Gouvea, M.C.S., (2013). Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. *Cadernos CEDES (Impresso)*, v. 33, p. 91-107.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching: Third edition* (pp. 432-463). New York: Macmillan.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C. B. (2017). *Communicative competence, classroom interaction, and educational equity: The selected works of Courtney B. Cazden*. New York, NY: Routledge.
- Cazden, C., John, V., Hymes, D. (eds). (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. (eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Cochran-Smith, M. (1984), *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex
- Cole, K. J., & Zuengler, J. (Eds.). (2007). *The research process in classroom discourse analysis: Current perspectives*. New York: Taylor & Francis.
- Cook-Gumperz, Jenny, ed. (1986) 2006. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Corsaro, W. & Heise, D. R. (1999), event structure models from ethnographic data c. Clogg (ed.), *Sociological Methodology: 1990* (Cambridge, MA: Basil Blackwell), pp. 1-57.
- Corson, D. (1997), *Encyclopedia of Language and Education*, Dordrecht: Springer Science
- Cunningham, C. M., & Kelly, G. J. (2017). Epistemic practices of engineering for education. *Science Education*, 101, 486–505. doi.org/10.1002/sce.21271.
- Davies, B. & Corson, D. (1997), *Oral Discourse and Education*, Dordrecht: Springer Science.
- Delamont, S. (2011). *Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Edward Elgar
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (Eds.) (1998). *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (eds.) (1998). *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ellen, R.F. (ed.) (1984). *Ethnographic research: A guide to general conduct*. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1982). Taught cognitive learning in its immediate environment: A neglected topic in the anthropology of education. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(2), 149-179.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods on research on teaching. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching: Third edition* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Evertson, C., & Green, J., (1986). Observation as theory and method. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching: Third edition* (pp. 162-214). New York: Macmillan.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 269-293.
- Floriani, A. (1993). Negotiating what counts: Roles and relationships, texts and contexts, content and meaning. *Linguistics and Education*, 5 (3&4), 241-274.
- Flood, Heath and Lapp (1997) *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*: NY: McMillan.
- Freitas, C.A. & Castanheira, M.L. (2008). Talked Images: Examining the Contextualised Nature of Image Use. *Pedagogies (Mahwah, N.J.)*, v. 2, p. 151-164
- Gilmore, P. & Glatthorn, A. (eds). *Children in and out of school*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Gee, J. P. & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*. 23, 369-391.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- Green, J. (1983). Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. *Review of Research in Education*, 10, 151-252. (b)
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. In J. Flood, S. Heath and D. Lapp (Eds.) *A Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. (pp. 181–202). New York: Simon and Shuster Macmillan.
- Green, J., & Bloome, D. (in press). Video documentation and analysis in literacy studies. In C. Chapelle (Ed.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Green, J. L. & Bridges, S. (2017). Interactional Ethnography. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. Goldman & P. Reimann, *International Handbook of the Learning Sciences* NY: Routledge/ Taylor & Francis
- Green, Camilli & Elmore, 2006(Eds.), *Handbook of Complementary Methods of Education Research*
- Green, J. L., and Castenheira. M. L., (2012). “Exploring Classroom Life and Student Learning: An Interactional Ethnographic Approach.” In *Understanding Teaching and Learning: Classroom Research Revisited*, edited by Baljit Kaur, 53–67. Rotterdam: Sense.
- Green, J., Castanheira, M.L., & Yeager, B. (2011). Researching the opportunities for learning for Students with learning difficulties in classrooms: An ethnographic perspective. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds), *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Green, J., Castanheira, M.L. Skukauskaite, A. & Hammond, J. (2015). Developing a Multi-Faceted Research Process: An Ethnographic Perspective for Reading Across Traditions, In. N. Markee (Ed.), *Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, (pp. 26-43). Oxford: Wiley-Blackwell
- Green, J. L. & Bridges, S. (2017). Interactional Ethnography. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. Goldman



- & P. Reimann, *International Handbook of the Learning Sciences* NY: Routledge/ Taylor & Francis
- Green, J., Chian, M., Stewart, E, with Brooks, L.A., Saveri, A., Couch, S., Stewart, A. & Yeager, B, (2017). What is an ethnographic archive an archive of? A telling case of challenges in exploring developing interdisciplinary programs in higher education. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Lithuania, Klaipeda University.
- Green, J., Dai, Y., Joo, J. ,Williams, E., Liu, A., & Lu, C-Y. (2016). Interdisciplinary Dialogues As A Site For Reflexive Exploration of Conceptual Understandings of Teaching-Learning Relationships Pedagogies: An International Journal, DOI: 10.1080/1554480X.2014.999777
- Green, J., Dixon, C., & Zaharlick, A. (2003). Ethnography as a logic of inquiry. In J. Flood, D. Lapp & J. Squire (Eds.) *The Handbook for Research in the Teaching of the English Language Arts*. Mahwah, NJ: LEA.
- Green, J. L. & Harker, J. O. (Eds.). (1988). *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Green, J. & Heras, A.I., *Identities in Shifting Educational Policy Contexts: Languages, One Community to English Only*, In G. Lopez-Bonilla & I. Englander (Eds.), *Discourses and Identities in Contexts of Educational Change* (pp.155-194). Peter Lang Publishing
- Green, J., Skukauskaite, A. and Baker, B. (2012). Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. In J. Arthur, M. I. Waring, R. Coe, L. V. Hedges (Eds.), *Research Methodologies and Methods in Education* (pp. 309–321). London: Sage. Ltd.
- Green, J. & Wallat, C., (Eds.) (1981). *Ethnographic and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex
- Grenfell, M., Bloome, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, & J., Street, B. (2012). *Language, ethnography, and education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. New York: Taylor & Francis.
- Gumperz, John J. 1981. "Conversational Inference and Classroom Learning." In *Ethnography and Language in Educational Settings*, edited by Judith L. Green and Cynthia Wallat, 3–24. Norwood, NJ: Ablex.
- Gumperz, J. (1986). *Interactional Sociolinguistics*. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The social construction of literacy*. (pp. ). New York: Cambridge
- Gumperz, J., & Hymes, D. (eds). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Gutierrez, K., (1993). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education*. 5 (3&4), 335-366.
- Hasan, R. (1994). 'Situation and the definition of genre', In *What's Going on Here: Complementary Studies of Professional Talk*, edited by Allen D. Grimshaw. Norwood, N J: Ablex
- Heath, S. B. (1982). *Ethnography in education: Defining the essential*. In P. Gilmore & A.Glatthorn (eds). *Children in and out of school* (pp. 33-58). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Heath, Shirley. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B.(2012). Heath, Shirley. 2012. *Words at Work and Play: Three Decades in Family and Community Life*. New York: Cambridge University Press
- Heap, J. (1991). Ethnomethodology, cultural phenomenology, and literacy activities. *Curriculum Inquiry*. 21(1), pp. 109-117.
- Heap, J. (1995). The status of claims in "qualitative educational research. *Curriculum Inquiry*. 25 (1), pp. 271-292.
- Heath, Shirley. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B., & Peters, S., (1984) *Ethnography and education: An uneasy union?* *Reviews in Anthropology*, 52-57.
- Heath, S. B. & Street, B. with Molly Mills. (2008). *On Ethnography: Approaches to language and literacy research*. NY: Teachers College Press
- Heras, A. (1993). The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom. *Linguistics and Education*. 5 (3&4), 275-300.
- Heras, A.I. & Green, J. *Identities y politicas publicas educativas. Las consecuencias de cambiar de una comunidad bilingue a ingles como unica lengua de instruccion*, In G. Lopez Bonilla y Carmen Perez Frago, *Discursos e identidades en contextos de cambio Educativo*. Mexico: Plaza y Valdez Hornberger & Corson,



200x;

- Hornberger, N. (2008). *Handbook of Language and Education*. The Netherlands: Springer.
- Hymes, D. (1982). What is ethnography? In P. Gilmore & A. Glatthorn (eds). *Children in and out of school* (pp. 21-32). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*. 30(4). 535-548.
- Kaur, B. (Ed.). (2012). *Understanding teaching and learning: Classroom research revisited*. The Netherlands: Sense Publishing.
- Kelly, G. J. (2006) Epistemology and educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore, (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 33–55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelly, G. J. (2008). Inquiry, activity, and epistemic practice. In R. Duschl & R. Grandy (Eds.) *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (pp. 99-117; 288–291). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kelly, G. J. (2008). Learning science: Discursive practices. In A.-M. de Meija & M. Martin-Jones (Eds.) *Encyclopedia of language and education, Vol. 3: Discourse and education* (pp. 329–340). New York: Springer.
- Kelly, G. J. (2016a). Methodological considerations for the study of epistemic cognition in practice. In J. A. Greene, W.A. Sandoval, & I. Braten (eds.) *Handbook of epistemic cognition* (pp. 393-408). New York: Routledge.
- Kelly, G. J. (2016b). Learning science: Discourse practices. In S. Wortham, & D. Kim, & S. May, (Eds.) *Encyclopedia of language and education, Vol. 3: Discourse and education* (pp. 1–15). New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-02322-9\_29-1
- Kelly, G. J. & Green, J. L. (Eds.). (2019). *Theory and methods for sociocultural research in science and engineering education*. New York: Routledge.
- Kelly, G. J., & Licona, P. (2018). Epistemic practices and science education. In M. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching: New research perspectives* (pp. 139–165). Springer: Dordrecht. DOI: 10.1007/978-3-319-62616-1\_5. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-62616-1\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-62616-1_5)
- Kelly, G. J., Luke, A., & Green, J. (2008). What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assessment, and curriculum. *Review of Research in Education*, 32, vii–x.
- Kuhn, T. S., (1962), *The structure of the scientific revolution*. Chicago, Ill: University of Chicago.
- Lakatos, I. Falsification and the methodology of scientific research programs. In Lakatos and A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Lemke, J. (1990), *Talking science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Levinson, Gonzalez, and Anderson-Levitt (2015). Anthropological Approaches to the Study of Education: The United States and Beyond. In Smelser & Baltes (ed). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*.
- Levinson & Pollack, 2010. (Eds.) *The Companion to Anthropology of Education*
- Lin, L. (1993). Language of and in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*. 5 (3&4), 2367-410
- Luke, A., Green, J., & Kelly, G. J., (2010). What counts as evidence and equity? *Review of Research in Education*, 34, vii–xvi.
- McCarty, Teresa. 2005. “Indigenous Epistemologies and Education: Self Determination, Anthropology, and Human Rights.” *Anthropology & Education Quarterly* 36 (1): 1–7.
- McCarty, T. (2014). Ethnography in Educational Linguistics. In *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315797748.ch2>
- Markee, N. (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Martin-Jones, M. & de Meija, A.-M. (Eds.). (2007). *Discourse and Education* (Vol. 3), *Encyclopedia of Language and Education*. The Netherlands: Springer.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University



Press.

Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage Publications.

Mitchell, C. J. (1984). Producing Data. In R. F. Ellen (Ed.), *Ethnographic research: A guide to general conduct* (pp. 213-293). New York: Academic Press.

Neves, V.F.A., Gouvea, M.C.S, Castanheira, M.L. (2011). A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 37, p. 121-140, 2011.

Newell, G., Bloome, D., Hirvela, A., with VanDerHeide, J., Wynhoff Olsen, A., & Lin, T-J. (with Buescher, E., Goff, B., Kim, M., Ryu, S., Weyand, L.). (2015). *Teaching and Learning Argumentative Writing in High School English Language Arts Classrooms*. New York: Routledge.

Philips, S. (1983). Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation. In C. Cazden, V. John & D. Hymes, *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Pea, R., Goldman, Barron, R, Derry, S., (Eds.) (2010), *Contribution to Video Research in the Learning Sciences*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Poveda, David. 2003. "Paths to Participation in Classroom Conversations." *Linguistics and Education* 141: 69-98.

Rockwell, Elsie. 2005. "Indigenous Accounts of Dealing with Writing." In *Language, Literacy and Power in Schooling*, edited by Teresa McCarty, 5-28. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Scribner, Sylvia, and Michael Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Santa Barbara Classroom Discourse Group (Green, J., Dixon, C., Lin, L., Floriani, A., & Bradley M., Paxton, S., Mattern, C., & Bergamo, H.), *Constructing literacy in the classroom: Literate action as social accomplishment*. In H. Marshall (Ed.), *Redefining learning: Roots of Educational Change*, Pp. 119-151. Norwood, NJ: Ablex

Scribner, Sylvia, and Michael Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

(2005). Shuart-Faris, N., & Bloome, D. (Eds.). *Intertextuality and Research on Classroom Education*. Greenwich, CT: IAP.

Smith, L. (1990). Critical introduction: Whither classroom ethnography? In M. Hammersly, *Classroom ethnography* (pp.1-12). Milton Keynes, UK: Open University Press.

Smith, B. O. & Ennis, R. H. (1961). *Language and Concepts in Education*. Chicago: Rand McNally.

Spindler, G. (ed.) (1982). *Doing the ethnography of schooling: Educational Anthropology in action..* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spindler, G. (2000). (ed.) *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: A Spindler anthology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spindler, G., & Spindler, L. (1982). Do anthropologists need learning theory? *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 2, 109-124.

Spindler, G., & Spindler, L. (1983). Anthroethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 14 (3), pp. 191-194.

Spindler, George. 2000. "Previews." In *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000: A Spindler Anthology*, edited by George Spindler, 25-48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spindler, George, and Louise Spindler. 1987. "Issues and Applications in Ethnographic Methods." In *Interpretive Ethnography of Education*, edited by George Spindler and Louise Spindler, 1-7. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spradley, J., (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spolsky, B. & Hult, F. (2007). *Handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell.

Street, Brian V., ed. 1993. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1993). The new literacy studies. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97.

Street, B. (ed.) (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Street (2005)

Street, Brian V. 2013. "Anthropology in and of Education." *Teaching Anthropology* 3 (1): 57-60.

Strike, K.A. The expressive potential of behaviorist language. *American Educational Research Journal*, 1974,



Spring, 11, pp 103- 120.

- Strike, K. (1979) An Epistemology of Practical Research. *Educational Researcher*, Vol. 8, No. 1 , pp. 10-16
- Strike, K. A. (1989). Liberal Justice and the Marxist critique of education. New York: Routledge. p. 6.
- Rockwell, Elsie. 2005. "Indigenous Accounts of Dealing with Writing." In *Language, Literacy and Power in Schooling*, edited by Teresa McCarty, 5–28. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schieffelin, Bambi B., and Perry Gilmore, eds. 1986. *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sheridan, D., Street, B., & Bloome, D. (2000). *Writing Ourselves: Mass-Observation and Literacy Practices*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Smith, B. O. & Ennis, R. H. (1961). *Language and Concepts in Education*. Chicago: Rand McNally.
- Toulmin, S. *Human understanding*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1972
- Walford, G., (Ed.) (2012). *How to do educational ethnography*. London: The Tufnell Press.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations* (3<sup>rd</sup> ed.). (G. E. M. Anscombe, Trans.). New York: Macmillan Publishing.
- Wortham S., Kim, D. & May, S. (Eds.). (2017). *Discourse and Education* (Vol. 3). *Encyclopedia of Language and Education*. The Netherlands: Springer.
- Wyatt-Smith, C., & Cummings, J. (Eds.) (2000). Examining the literacy-curriculum relationship. *Linguistics and Education*, 11(4), 295-312.
- Wyatt-Smith, C., Elkins, J., & Gunn, S. (Eds.). (2011). *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*. London: Springer.
- Yeager, Castanheira & Green, in press
- Zaharlick, A. & Green, J. (1991). Ethnographic Research. In J. Flood, J.S. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds.), *Handbook on teaching the English language arts*, (pp. 205-226). New York: MacMillan

**[RECEBIDO: abril de 2019]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## CRENÇAS DE DUAS PROFESSORAS DE UM CURSO DE LETRAS A RESPEITO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

### *BELIEFS OF PROFESSORS IN THE COURSE OF LETTERS REGARDING EDUCATIONAL APPROACHES TO THE SKILL OF ENGLISH LISTENING COMPREHENSION*

**Clarita Gonçalves Camargo**  
clarita\_camargo@yahoo.com.br  
**Denise Cristina Kluge**  
deniseckluge@gmail.com.br

**Resumo:** Este trabalho busca investigar as crenças de duas professoras de Letras sobre as abordagens de ensino e aprendizagem da compreensão oral em língua inglesa. O estudo propõe levantar as crenças das professoras e as relações com suas práticas de sala de aula. Enfoca-se contexto de formação inicial de professores que tem por base teórica as contribuições como as de Barcelos (2001, 2004, 2006) e Silva (2000, 2001), direcionadas para crenças, e as de Field (2008) e Nunan (2000), relacionadas com compreensão oral. Para base metodológica, optou-se por um estudo qualitativo, especificamente um estudo de caso YIN (2009). Os instrumentos usados para coleta de dados foram questionários e observações das aulas. Os resultados mostraram que a consonância entre crenças e práticas das professoras volta-se aos aspectos de abordagem comunicativa com foco no sentido pragmático ao uso da linguagem. Com relação à oralidade, essa consonância assume papel importante para o ensino do inglês e também para a necessidade de engajar os alunos em práticas sociais

**Palavras-chave:** Crenças; Compreensão Oral; Língua Inglesa.

**Abstract:** This paper presents data from a pilot doctoral research that aims to investigate the beliefs of two teacher in Letters Course context from the teaching and learning English listening approaches perspective. The study proposes to raise teachers' beliefs and relationships with their classroom practices. This article is part of a research carried out in the context of initial teacher training that is based on theoretical contributions such as: Barcelos (2001, 2004, 2006) and Silva (2000, 2001) directed to the beliefs, and those of Field and Nunan (2000) in listening comprehension. For methodological basis, we chose a qualitative study, specifically the case study methodology (YIN, 2009). The instruments used for data collection were questionnaires and classroom observations. The results showed that there is consonance between the beliefs and practices of the teachers turns to the aspects of communicative approach with a pragmatic focus on the use of language. With regard to orality, it assumes an important role in teaching English as well as the need to engage students in social practices.

**Keywords:** Beliefs; Listening Comprehension; English Language.

### **Introdução**

Este artigo tem por objetivo um olhar para as crenças de duas professoras de Letras, com o propósito de verificar a relação entre suas crenças e práticas de ensino da habilidade da compreensão oral (CO) em Língua Inglesa. Sabe-se que estudos voltados à aprendizagem da oralidade têm tido pouco trabalhos em contextos acadêmicos, se comparados com outras habilidades linguísticas

(CAMARGO, 2012). Já o estudo sobre crenças<sup>22</sup> direcionados à formação de professor, mostra-se recorrente, como é possível perceber em Gimenez (1994), Barcelos (1995, 2004, 2006, 2007), Silva (2000, 2001), Pires, (2007), Tucato (2012), Cruz (2013), Monteiro (2013), entre muitos outros, embora apenas dois trabalhos relacionados na última década<sup>23</sup>. Um deles, de Veloso (2007) referente a crenças de professores em formação inicial na língua italiana; outro de Tonetti (2007), que não utilizou o termo crenças, mas buscou verificar a percepção dos alunos em formação inicial de inglês sobre o uso de filmes nas aulas. Por serem poucas as pesquisas nessa área, propõe-se um estudo que ajude a preencher a lacuna de pesquisa em crenças que seja direcionada à oralidade, mais especificamente à compreensão oral.

Neste artigo as crenças são entendidas como “o conjunto de ideias, imagens, memórias e interpretações que o indivíduo tem a respeito de algo” (ROCHA; COSTA; SILVA, 2006, p.88) ou também como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos [...]” (BARCELOS, 2006, p.77). Seguindo essa perspectiva, este estudo permitirá levantar as crenças como forma de verificar as opiniões ou percepções dos professores sobre o processo de ensino da habilidade da compreensão oral e também comparar possíveis relações com suas práticas em sala de aula. Propõe-se um levantamento significativo para o contexto de formação de professor, uma vez que é possível acessar qual é o impacto das crenças na aprendizagem.

Desse modo, opta-se por olhar as crenças e as práticas, levando em conta o contexto, já que uma abordagem contextual permite mais detalhamento das condições sociais que interferem na aprendizagem e que podem ser fator importante para a complexidade que pode existir entre as crenças e as ações do professor. Isto é, “[...] os fatores contextuais são muito fortes e podem exercer maior influência do que as crenças (BARCELOS, 2001, p.121).” Richardson (1996) também concorda que as crenças direcionam as ações, mas o ambiente de atuação também exerce muita intervenção. Para o autor, a relação das crenças com a prática pode ocorrer de três maneiras: uma quando a crença influencia na prática, outra quando ambas são influenciadas ao mesmo tempo e, por último, quando o contexto exerce influência tanto nas crenças quanto nas ações. As crenças, aqui, assumem um papel essencial para perceber como a aprendizagem é influenciada pelas crenças dos professores.

## 1.1 Correlação do estudo em crenças para ao ensino e aprendizagem

<sup>22</sup> Há alguns autores que mostram levantamentos de estudos referentes às crenças no Brasil voltadas ao ensino, como exemplo, em trabalhos de Barcelos (2007) e Silva (2007, 2015).

<sup>23</sup> Esse levantamento foi feito no portal da CAPES, na busca de dissertações e teses que tinham como título “Crenças de Professores sobre o ensino da habilidade de Compreensão oral.

Segundo Silva (2007), o estudo em crenças, direcionado ao ensino e à aprendizagem são importantes, porque (a) oportuniza os professores a terem mais consciência sobre suas próprias crenças; (b) possibilita observar possíveis obstáculos ou implicações contextuais que ocorrem no processo de aprendizagem e (c) oportuniza um momento em que o professor pode refletir sobre as próprias crenças e, assim, significá-las. Para o autor, o estudo em crenças deveria ser “o ponto de partida para as teorizações” (SILVA, 2007, p.259) no sentido de ser um importante material para pesquisa, pois retrata com mais proximidade os conflitos que podem estar implícitos na profissão docente. Por sua vez, pode-se ainda entender que pelo fato de as crenças serem amostras das decisões, das percepções e das opiniões que os professores têm sobre a aprendizagem, considera-se que pode haver desencontros no momento da prática, quando os motivos desses desencontros podem ser justificados por fatores contextuais (BERCELOS, 2007). Vejamos um exemplo abaixo:

Suponhamos que um professor de inglês considere fundamental o uso dessa língua como meio de instrução e comunicação com os alunos (*English as a means of instruction*), mas, na prática, não assume tal posição, pois acredita que os alunos não o entenderiam o suficiente e que a aula se tornaria um fracasso. (XAVIER, 2011, p.20)

A autora explica que, em muitos momentos, o professor não consegue transferir suas crenças para a prática de ensino, devido à mudança de percepção que ele assume quando está diante do agir e que a reflexão seria um momento importante para atribuir mais maturidade profissional. O problema é que muitas das ações pedagógicas são irrefletidas, destoando, em alguns casos, das concepções teóricas de aprendizagem ou do próprio entendimento do professor que, muitas vezes, não consegue dar explicações para suas práticas.

Levando em consideração os aspectos mencionados acima, os estudos direcionados às crenças dos professores são “importantes subsídios para se repensar a formação acadêmica e continuada do professor, com vistas a melhorar a qualidade da educação escolar” (PAIVA; DEL PRETTE, 2009, p.84). Além disso, as crenças na linguística aplicada (LA) trouxeram um olhar para o processo de ensino e não somente para o produto final; o aprendiz e o professor apareceram como parte significativa nesse contexto (BARCELOS, 2004), pois estão diretamente influenciando e sendo influenciados por diversos fatores, como por exemplo, a concepção de língua pelos alunos e professores, as tendências pedagógicas, o currículo, os fatores emocionais, entre outros.

Segundo Barcelos (2004), uma das pioneiras nesse estudo, a pesquisa em crenças sobre

aprendizado de línguas começou por volta de 1985, utilizando um instrumento chamado (*o BALLI*<sup>24</sup> - *Beliefs About Language Learning Inventory*), apoiada por Horwitz (1985) como forma de levantar as opiniões de professores em diversos aspectos como: “atitudes em relação a LE, dificuldades de aprendizagem de LE, a natureza de aprendizagem de LE, estratégias de aprendizagem e comunicação, motivação” (BARCELOS, 1995, p.55). O problema desse início foi referente a uma metodologia centrada em questionários fechados, não dando conta de explicar fenômenos contextuais que impactaram nos dados investigados. Nessa época, segundo a autora “havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ações” que “eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham” (BARCELOS, 2006, p.18). No Brasil, por volta de 1990 é que surgiram os primeiros indícios de autores como Leffa (1991) que investigou conceitos que alunos tinham sobre a língua e a aprendizagem; Almeida Filho (1993) observou a influência de aspectos sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas e definiu conceito de *abordagem* ou *cultura de aprender*<sup>25</sup>. Já Barcelos (1995) que usou o mesmo termo apresentado por Almeida Filho para investigar as crenças dos alunos em formação inicial de Letras sobre princípios daquilo que eles acham que deve aprender sobre aspectos necessários a seus aprendizados e também atitudes que tomaram ou não durante o processo. Outros estudos também aparecerem depois no contexto brasileiro, como o de André (1997); Silva (2000,2001); Conceição (2000), Barcelos (2004, 2006, 2007), entre muitos. Não cabe aqui levantar todos os estudos que envolvem a temática, mas é importante mencionar que esses trabalhos foram importantes para o campo da Linguística Aplicada, por se tratar de uma reflexão sobre os muitos conflitos que abarcam os processos que envolvem crenças e aprendizagem.

## 1.2 Complexidade do ensino da compreensão oral em Língua Estrangeira (LE)

O ensino da compreensão oral já foi visto como uma habilidade passiva devido à crença de que, ao ouvir uma informação, o indivíduo se colocava numa posição receptiva da mensagem. Entretanto, isso é criticado por autores como Anderson e Lynch (1988), Almeida Filho (2002), Field (2008), entre outros, que reconhecem a função ativa da habilidade, uma vez que pertence ao ouvinte a função de construir o significado daquilo que ouve. Sendo assim, percebeu-se que, além dessa

---

<sup>24</sup> Segundo Silva (2006, p.111), esse instrumento “tinha como o objetivo de eliciar as crenças mais fortes em cada grupo pesquisado e entrevistas semiestruturadas, como um complemento para a validação dos dados obtidos pelo referido instrumento.

<sup>25</sup> Segundo Barcelos (1995, p.35), esse termo é “ usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, de concepções e de mitos sobre aprendizagem de línguas. ”

habilidade ser ativa, é também muito complexa (CAMARGO, 2012) e pouco compreendida no sistema de ensino. Uma das suas complexidades está atrelada à parte cognitiva, ou seja, à percepção, à atenção, e à memória, que são fatores que influenciam no desempenho do aprendiz, já que as dificuldades ao manipular essa habilidade podem estar relacionadas à limitação em recuperar uma informação na memória, de lidar com o processamento de muitas informações novas ao mesmo tempo ou de simplesmente não perceber itens específicos, devido à restrição do próprio nível da capacidade atencional do indivíduo (VANPATTEN, 1996, 2007; SKEHAN, 1996). Em outras palavras, em estágios iniciais, os alunos não automatizaram o conhecimento e isso dificulta lidar com o conteúdo linguístico.

Dada a natureza da habilidade, outra complexidade está relacionada com as funções pragmáticas, envolvendo desde as intenções dos falantes até o propósito comunicativo (FLOWERDEW, 1994), ou seja, o ouvinte não tem domínio da mensagem que ocorre em tempo real, dificultando que se retorne ao discurso ou crie espaços para repensar sobre o que foi dito. Por sua vez, há também as restrições do sistema linguístico de uma língua estrangeira que exige conhecimento das características fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas (NUNAN, 2000) que envolve a oralidade.

De acordo com Walker (2014), o discurso oral possui elementos sociolinguísticos que também podem dificultar o ensino da CO, pois a falta de conhecimentos tanto no nível lexical (gírias, expressões idiomáticas), como das diferenças culturais e dos conhecimentos de mundo, podem contribuir para os erros de compreensão, uma vez que, tanto o aluno quanto o professor podem não interagir em muitos contextos em que o inglês é falado.

Outra dificuldade, no ambiente de aprendizagem, reside nos tipos de atividades propostas em sala de aula (perguntas e respostas), que não refletem como o aprendiz irá lidar com situações comunicativas externas a sala de aula. Muitos formatos exigem informações antecipadas sobre o assunto, o que não acontece na vida real, dificultando desenvolver a demanda cognitiva exigida numa interação natural em LE/L2 (FIELD, 2008).

Para concluir, na literatura há quatro principais abordagens para compreensão oral: (1) abordagem por compreensão, que, segundo Field (2008), é o mais usado em sala de aula, pois envolve ouvir um áudio e depois elencar perguntas de compreensão e interpretação; (2) abordagem por sub habilidade que compreende algumas taxonomias no treino de micro capacidades, como, por exemplo, “reter fragmentos da língua”, “discriminar sons”, “reconhecer padrões de acentuação”, entre outros (BUCK, 2001); (3) abordagem por estratégias em que o professor guia os alunos no uso de estratégias

para ajudar nas suas dificuldades, sendo elas: estratégias cognitivas, de memória, metacognitivas, entre outras (OXFORD,1990); e (4) abordagem por tarefas que envolve propósitos comunicativos com foco no significado cuja interação recai sobre a tarefa e não sobre o conteúdo. (XAVIER, 2004).

## 2.1 Decisões metodológicas e contexto da pesquisa

Este artigo parte de um estudo qualitativo, mais precisamente um estudo de caso, (YIN, 2009), cujo objetivo é interpretar um fenômeno específico, relacionado às crenças de duas professoras do curso de Letras, nomeada por questão ética de P1 e P2, no ensino da língua inglesa, de uma Universidade pública, na região de Curitiba/PR. O contexto da pesquisa situa em disciplinas de graduação nos níveis básicos de inglês. Para esta pesquisa, optou-se por abordagem de crenças pelo viés contextual, que, segundo Barcelos (2001) considera o contexto como parte importante para análise dos dados, uma vez que oferece melhor compreensão dos significados.

A pesquisa contou com a participação de duas professoras, P1 formada em Letras e em História, com mestrado em Linguística, que atua como professora de instituição pública de ensino superior desde 2011; P2, graduada em Letras, com doutorado em Estudos Linguísticos, professora de instituição pública de nível superior desde 2012.

As aulas aconteciam em dois encontros na semana e cada uma com 1h30, totalizando 64 horas. A pesquisa ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2017. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário contendo oito perguntas fechadas, com três opções de marcação relacionadas à frequência: (às vezes; frequentemente; sempre; nunca) e um questionário contendo onze perguntas abertas. Um outro questionário foi elaborado com 10 perguntas abertas para aprofundar as posições dos informantes tanto referente ao primeiro questionário quanto em relação as suas práticas. Esses instrumentos tiveram por objetivo levantar as crenças em relação aos tipos de abordagens de ensino direcionadas à compreensão oral. Além disso, foram observadas 8 horas de aula de P1 e 10 horas de P2. Optou-se pelo trabalho com os diários de campo<sup>26</sup>, em observações descritivas pela pesquisadora, como forma de acessar as práticas das professoras. Esses diários ajudam a descrever e a refletir sobre os acontecimentos (FALKMBACH,1987).

---

<sup>26</sup> O diário de campo, muito utilizado em estudos antropológicos, é um instrumento muito complexo, que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se de um detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos ou ambientes estudados que podem sofrer interferência pela ótica da pesquisadora (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

### 3.1 Análise e discussão dos dados

Para a análise dos dados, dividimos o levantamento das crenças em quatro seções com diferentes temáticas: (1) Crenças sobre as abordagens de ensino direcionadas à compreensão oral de P1 e P2; (2) Práticas de ensino de compreensão oral de P1 e P2; (3) Relação entre as crenças e práticas de ensino de P1 e P2, seguida de conclusão.

#### 3.1.2 Crenças sobre as abordagens de ensino direcionadas à compreensão oral de P1 e P2:

Ao analisarmos as crenças das duas professoras, percebeu-se que tanto P1 quanto P2 valorizam uma proposta com foco comunicativo. P1 menciona “sou fã do comunicativo e tenho muita facilidade para adequá-lo” e P2 “acredito ser essencial no mundo globalizado o enfoque comunicativo” (excerto questionário 1). Essas afirmações denotam que o foco dessa abordagem é no engajamento com o uso da língua pelo viés social, ou seja, “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1998, p.36).

Ao verificarmos que os participantes defendiam o ensino comunicativo, buscou-se entender como a compreensão oral era percebida dentro dessa proposta, na tentativa de levantar crenças mais específicas relacionadas à habilidade. No questionário 2, foi possível levantar que tanto P1 quanto P2 confirmaram que frequentemente propõem exercícios com objetivos na compreensão de informações gerais e específicas de um texto oral por meio de perguntas de interpretação em contextos comunicativos. Ao observarmos as aulas, verificou-se a recorrência dessas atividades, que também foram justificadas pelos seguintes motivos:

P1: Eu acho importante as atividades de <i>listening</i> que possam trabalhar com perguntas porque expõe o aluno a dar uma resposta oral a mensagem[...] P2: Eu gosto de atividades de <i>listening</i> porque é uma forma de saber se eles estão entendendo e também oportuniza a verificarem seus entendimentos.
---

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do que foi exposto, verifica-se que as atividades ancoradas na abordagem por compreensão, a qual significa aplicar exercícios voltados a diagnosticar o entendimento do texto oral, são entendidas pelas informantes como uma forma de acompanhar o desempenho dos alunos. Para Field (2008) essa abordagem pode não ser capaz de trabalhar as dificuldades dos aprendizes, uma vez que apenas verificar os acertos não leva a uma melhora no desempenho. Esses exercícios, para o autor, servem mais para preparar o aluno a lidar com testes internacionais de proficiência do que melhorar a compreensão. Por outro lado, acredita-se que essas atividades propõem a exposição dos

alunos a amostras autênticas do uso da língua, familiarizando o aprendiz com o discurso oral e com situações comunicativas necessárias a aprendizagem.

Outro aspecto notado nas crenças dos professores foi que itens mais gramaticais devam ser tratados separados do momento da compreensão do conteúdo da mensagem, ou seja, primeiramente o objetivo do insumo é trabalhar o significado e só depois os aspectos mais formais da língua. Vejamos:

**Você acha que o professor deve aplicar uma abordagem que proponha desenvolver alguns aspectos da língua?**

P1 – Sim, acho que sim, porque os testes internacionais todos cobram[...] Sou adepta de trabalhos específicos com inferência e intencionalidade. Há itens mais linguísticos que precisam ser trabalhados após o *listening*.

P2 – Acho que no momento do *listening* o foco deva ser na mensagem. Caso o professor queira trabalhar pronúncia ou outro aspecto, seria interessante usar algumas partes depois da atividade. (Excerto do questionário 1)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que P1 e P2 opinaram que a compressão oral é uma habilidade em que o professor deve trabalhar tanto o foco na forma (estrutura) quanto no significado (conteúdo) desde que o sejam em momentos diferentes. De acordo com Xavier (2004, p.119), o foco no significado é prioridade em contextos comunicativos, da mesma forma que “o foco na aprendizagem não está no conteúdo pré-determinado pelo professor, mas na interação gerada pela tarefa”. Isso é importante para que não somente a mensagem seja compreendida, mas também tenha significado para o ouvinte. Nesse quesito, tanto P1 quanto P2 mencionaram que os insumos orais devem condizer com a turma, já que P1 remete que “o professor deve trazer insumos, de acordo com o interesse ou situações vivenciadas pelos alunos” e P2 “insumos que despertem motivação” (trecho do questionário 1). Field (2008) menciona que algumas rotinas que o aluno já faz em língua materna podem ser aplicadas em língua estrangeira, como forma de familiarizar-se com situações conhecidas e com propósitos reais em eventos específicos, já que quanto maior for a prática de uma determinada habilidade, melhor será o resultado. Em suma, o insumo numa abordagem comunicativa deve propor situações de interação entre os alunos e o professor, de forma propositada.

Na sequência da análise, foi possível verificar algumas crenças relacionadas ao uso de estratégias. Vejamos:

**Você acredita que o professor deva ensinar estratégias que ajudam os alunos a melhorarem o desempenho em CO? Você ensina ou já ensinou?**

P1: Sim, eu sou adepta a esta prática. Costumo insistir em *drills, drawing song, making up crazy conversation*[...]

P2: Sim, como previsão, entender o contexto, entender pontos específicos, usar seu conhecimento prévio – basicamente estratégias semelhantes à leitura. (Excerto 2 do questionário 2)

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, conforme o excerto acima, que ambas as professoras acreditam que o uso de estratégias deva ser aplicado em sala de aula, uma vez que elas podem ser facilitadoras na aprendizagem (CHAMOT, 1987). Isso demonstra uma sensibilidade das professoras em acreditar que as estratégias podem ajudar os alunos a controlarem o processo do aprendizado. Ao questionarmos da importância ao uso das estratégias P1 mencionou que “elas ajudam na autonomia do aluno com a aprendizagem” e P2 disse achar importante, porque “os alunos podem ter mais consciência sobre o que estão aprendendo” (ambos trechos do questionário 1). A preocupação de alguns autores em relação às estratégias é referente ao tratamento similar aplicadas às habilidades de leitura e de compreensão oral, sem considerar que ambas possuem diferentes especificidades, principalmente referente ao discurso da oralidade em detrimento da leitura (FLOWERDEW; MILHER, 2005)

Durante a análise dos dados, foi possível também verificar crenças relacionadas ao direcionamento do insumo nas práticas de compreensão oral, a P1 apresentou preocupação com o insumo do falante nativo mais do que P2. Vejamos:

P1: Eu trago diversos insumos orais, mas priorizo o nativo nas produções dos alunos, pois eles vão ser professores[...] P2: Eu gosto de trazer vários insumos e não só do nativo porque eles precisam ter esse contato, não existe um único modelo. (Trecho do questionário 2)
---

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o insumo tem papel importante no ensino da compreensão oral e que as informantes consideram importante preparar os alunos para a exposição de uma variedade de falantes de inglês, que contemplem diversas nacionalidades. Isso vem sendo muito discutido na literatura com estudos em língua franca (LF), como por exemplo, os estudos de Jenkins (2000, 2011), que retrata a língua inglesa como uma língua internacional, na tentativa de haver rupturas ao modelo nativo.

Ao finalizar essa seção, procurou-se discorrer a respeito das crenças sobre aspectos de pronúncia relacionada à prática da compreensão oral. Vejamos os discursos abaixo:

P1. Para mim, o papel da CO é fundamental para que o aluno se sinta seguro para investir na produção oral. Eu a considero mais importante do que a produção escrita [...] P2. Acredito que a compreensão oral seja essencial no mundo globalizado que deve preparar para lidar com diferentes discursos[...]. Costumo dar um grau de importância semelhante as habilidades [...] (Excerto Questionário 2)
--

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que P1 considera de grande importância a habilidade da compreensão oral, já faz parte de práticas comunicativas, colocando a escrita numa posição secundária. Já P2 atribui o mesmo grau de importância a todas as habilidades linguísticas decorrentes da necessidade para um mundo

globalizado. Em suma, pode-se verificar que as crenças apresentadas denotam que a oralidade assume importante papel para aprendizagem do inglês e que o ensino de estratégias, aspectos semânticos e linguísticos da língua são desenvolvidas em práticas comunicativas necessárias nas abordagens com compreensão oral. Na sequência, abordamos as práticas de P1 e P2 respectivamente:

### 3.1.3 Práticas de sala de aula de P1 E P2

No intuito de verificar como a compreensão oral era desenvolvida em sala de aula, analisa-se P1 e na sequência P2:

No trecho abaixo do diário de campo da pesquisadora da aula do dia 20/09/2017, podem-se verificar as seguintes informações:

A professora inicia sua aula em **conversão na língua alvo** e segue criando um momento de interação com os alunos[...] segue apresentando o conteúdo de forma contextualizada e engajada. P1: “*Remember, what did you learn last class? What did you talk? Yes, We talked about love history[...] Who were the characters? What was the time we use?* Ela dá os **comandos das atividades em língua alvo** e os alunos parecem compreender as instruções, pois não há interferência decorrente de qualquer dificuldade com a compreensão.[...] A professora passa um *script* no quadro no qual há um diálogo e pede para os alunos lerem algumas vezes com **foco na pronúncia** e só depois coloca um áudio do texto. Logo, os alunos sentam em pares para **reproduzirem os diálogos** mais uma vez. Num segundo momento, a professora coloca outro **áudio, por 2 vezes, e depois segue conversando com os alunos sobre informações do discurso[...] resolve algumas atividades de compreensão[...]**

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se na narrativa acima que a compreensão oral ocorre desde o início da aula, devido às instruções de P1 em língua alvo e isso é importante, porque “a língua assume, portanto, papel social, funcional ideológico e propositado na interação” (XAVIER, 2004, p.23), isto é, é por meio dessa prática que os sentidos vão sendo construídos pelos alunos em tempo real. Percebe-se também que ocorrem atividades com foco na forma, no caso a “pronúncia”, mas é trabalhado separado da compreensão do conteúdo da mensagem, ou seja, existem atividades que são direcionados em melhorar algum componente o linguístico. A preocupação em desenvolver a pronúncia é um fator importante para compreensão, já que a percepção do som é uma etapa do processo de compreensão oral (ROST, 2001).

No próximo trecho do diário de campo da pesquisadora, P1 demonstrou prioridade à pronúncia, colocando atividades com propósitos de desenvolver somente esse aspecto. Vejamos:

A professora coloca trecho de áudio do livro didático por duas vezes e traz uma lista de palavras isoladas para prática de pronúncia e depois coloca exercícios. P1: *Classify these verbs according to their final (ed)[...] repeat: moved; liked, decided,[...] repeat again[...].* (Excerto do diário de campo em 27/09/2017)

Fonte: Dados da pesquisa

Observado o fragmento acima, também é possível perceber que o insumo oral trouxe amostras

autênticas da oralidade com foco apenas em desenvolver a percepção do som. Essas atividades que na sequência expõe uma lista com palavras isoladas para prática da pronúncia ocorreram com frequência durante o semestre. É importante mencionar que esses exercícios eram do livro didático e faziam referência ao falante nativo. Ao observar as aulas, pode-se também perceber que esse modelo era priorizado pelo professor, já que em nenhum outro momento houve a imersão de outros tipos de insumos. Os estudos mais recentes de Jenkins (2011) têm mostrado crítica ao ensino ancorado ao do falante nativo devido à comunicação em inglês envolver muito mais comunidades “multilíngues”.

Na sequência, observou-se que as atividades de compreensão, embora tivessem um engajamento comunicativo, seguiam propostas de desenvolver a compreensão das informações gerais e específicas do texto oral, em formato de questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou mesmo de lacunas, exigindo do aluno atenção às informações que eram transmitidas por meio do áudio. Os alunos mostravam-se acostumados com esses modelos de exercícios, já que não havia muitas perguntas que demonstrassem dificuldades, seja pelo formato das questões ou pelo próprio insumo. Isso pode decorrer de muitos fatores como, por exemplo, a adaptação do material ao nível do aluno, a contextualização feita pela professora ou o fato de o insumo ser facilitado pelo livro didático. Vejamos trecho do diário em 16/10/17:

[...] a professora conversou com os alunos sobre o contexto de um diálogo entre duas pessoas que os alunos iriam ouvir. Depois colocou um áudio repetido por 2 vezes [...] a professora resolveu oralmente as atividades [...]. No segundo momento, a professora solicitou pares para os alunos discutirem sobre o assunto[...] Não foi possível identificar dificuldades dos alunos nas atividades. (Excerto do diário de campo)

Fonte: Dados da pesquisa

É possível perceber que a professora se preocupou em contextualizar o assunto e que as atividades de compreensão oral foram trabalhadas com a participação dos alunos em pares ou grupos, o que denota engajamento em práticas comunicativas. No entanto, o fato de o professor resolver as atividades de compreensão, com a ajuda de alguns dos alunos, pareceu facilitador, pois não exigiu de todos uma participação em conjunto, impossibilitando saber se os que ficaram em silêncio tiveram ou não dificuldades. Vale alertar que segundo Field (2008), é importante diagnosticar os problemas de compreensão dos alunos, para que eles possam se tornar melhores ouvintes.

Passando a análise da prática de P2, esboçamos o trecho abaixo para discussão referente à observação da primeira aula em 18/09/17

A professora inicia a aula em comunicação oral na língua alvo, formando grupos para resolução de atividades do livro didático referente às características de alguns países[...] a professora ilustra com imagens esses lugares e conversa sobre pontos turísticos[...] P2: “Where is this place? Is this a famous place? Why?”. Os alunos parecem gostar da proposta e do material *flash cards*[...] a professora passa um vídeo “Atlanta Vacation” e faz oralmente

a discussão[...] P2: “*What are there in this place? Do you like it? Why?*”. Os alunos participavam[...] Ela passa trechos de áudio de outros países contendo informações, para que os alunos adivinhem o lugar em questão[...] a docente passa outro áudio por 2 vezes para interpretação de informações mais específicas sobre esses países que logo são respondidos pelos alunos e por último, 1 vez do mesmo áudio para percepção da pronúncia[...] ela traz outras figuras ilustrativas para sala de aula, todas referentes a lugares turísticos mencionados nos países envolvidos no vídeo. (Trecho do diário de campo)

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se pode perceber, P2 trouxe imagens e vídeo como material de apoio à compreensão oral. Isso, segundo Ur (1984), ajuda os alunos a facilitar a compreensão, pois os recursos extralinguísticos podem oferecer pistas para o entendimento da mensagem. Além disso, a troca de informações entre os alunos promoveu interação e participação, o que faz o momento de aprendizagem ser significativo. Verificou-se que, após o trabalho da professora com a compreensão do áudio pelo conteúdo da mensagem, houve foco na forma e na percepção da pronúncia, o que denota preocupação da professora em trabalhar primeiramente o conteúdo da informação e depois o tratamento gramatical. Vejamos outros momentos em que isso ocorre em 23/10/17:

A professora usa o livro didático para falar de nacionalidades e resolve as atividades com os alunos [...] passa vídeo “*one boy in the city*” e trabalha comparativos entre os alunos [...] P2: “*This book more interesting than another one. Does everybody agree?*”[...] P2 volta a usar o livro que traz atividades com foco na pronúncia, usando estratégia de repetição[...] P2 usa o áudio do livro para percepção da pronúncia e da entonação[...] ela segue com a leitura do exercício antes do próximo áudio que traz a interpretação de expressões mais específicas[...] todas as atividades são explicadas aos alunos o que parece aumentar sua confiança entre os alunos. (Fragmento do diário de campo)

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar que P2 gosta de explicar o modelo das atividades ao aprendiz, o que pode ser uma estratégia facilitadora na aprendizagem. Robinson (2001) concorda que familiarizar os alunos com um tipo de tarefa pode ajudá-los a melhorarem seu desempenho. Notou-se, também, mais uma vez, que houve foco na pronúncia em momentos separados da compreensão de informações específicas do texto, embora não houvesse ligação entre as atividades propostas pelo vídeo com aquelas desenvolvidas posteriormente do livro. O assunto, tanto gramatical quanto de conteúdo, não foi o mesmo. Isso ocorreu em outros momentos e pode ser decorrente ao pouco tempo que o professor tem nas aulas de inglês, não dando conta de o tempo todo conseguir contextualizar. Vejamos mais um trecho da aula em 30/10/17:

[...] A professora usa o áudio do livro didático para trabalhar com pronúncia “*past tense*”[...]; usa o segundo áudio para preenchimento de lacunas “*indefinitive pronouns*”[...] coloca outro áudio de diálogo entre duas pessoas[...]; estabelece tempo para os alunos resolverem as atividades de compreensão geral e específico[...]; faz a correção dos exercícios[...] (Diário de Campo)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, acima, que P2 divide momentos de atividades com foco no significado e com foco

na forma e atribui importância do ensino da compreensão oral nas aulas, já que em todas as aulas houve discussões orais, vídeos ou áudios que, de alguma forma, atribuíram à oralidade um papel importante no ensino do inglês. Para finalizar, observou-se que P2 é preocupada também com a compreensão dos alunos nas suas instruções e também nas atividades propostas, pois usa estratégias como: uso de imagem, gestos e vídeo e, até mesmo, uso da fala em língua materna ou fala modificada, quando explica pontos do aprendizado, parecendo ser uma forma de tornar o insumo compreensível, o que, para Krashen (1985) é fator importante para a aquisição de LE/L2.

#### 4.1 Relação entre as crenças e práticas de P1 e P2

De acordo com o levantamento das crenças e das práticas de ensino de duas professoras (P1 e P2), discutimos essas relações separadamente. Começamos com P1.

A professora demonstrou consonância entre suas crenças e práticas no que se refere à abordagem comunicativa, pois sempre criava momentos para envolver os alunos nos temas propostos e nas atividades desenvolvidas, oportunizando um espaço de negociação e de interação autêntica com propósito discursivo. Isso é percebido, neste trecho: “Começo logo de cara falando em inglês e vou trazendo todos perto de mim” e quando observado em 20/09/17 “A professora inicia sua aula em conversão na língua alvo e segue criando um momento de conversação com os alunos [...]” (exceto do diário de campo). Outro ponto de convergência entre crenças e práticas refere-se à opinião sobre valorizar a oralidade em sala de aula, pois em todas as aulas observadas houve muito enfoque na compreensão e na produção oral. Além disso, observou-se que P1 trabalha tanto com aspectos de compreensão do conteúdo do insumo quanto com itens linguísticos, mais especificamente com pronúncia. A pronúncia do falante nativo foi percebida tanto nas suas crenças quanto nas práticas, como forma de haver um padrão linguístico. Vejamos o trecho do questionário 2:

P1: Eu faço muitas atividades que exigem do aluno algumas respostas, posicionamentos, porque é uma forma de preparar para situações reais[...]. É claro que a gramática é importante e no caso da pronúncia tem que haver um modelo a ser seguido. (Questionário 2)

Fonte: Dados da pesquisa

Para finalizar, notou-se que P1 mencionou no questionário 1 que as estratégias de ensino são importantes, porém nas aulas observadas, não houve propostas da orientação por essa abordagem. Isso foi melhor justificado no questionário 2, quando P1 afirma que “nem sempre é possível definir quais estratégias seriam pertinentes para uma dada situação” (Questionário 2), mostrando que embora haja uma taxonomia de estratégias ainda não é muito fácil colocá-las em prática. Observou-se,

também que P1 não demonstrou muitas lacunas entre suas crenças e suas práticas, no que se refere à importância do conhecimento gramatical da língua, já que se tratava de um contexto de formação de professor. Vejamos: “os alunos precisam de uma explicação metalinguística, porque serão futuros professores[...]” (Questionário 2).

Passando a analisar os dados de P2, verificou-se que há consonância principalmente no que se refere à abordagem comunicativa, valorizando o foco no significado da mensagem, pois se diz gostar “de discutir sobre o assunto da mensagem” (Questionário 2), o que coloca P2 engajada com os alunos nos temas propostos e nas tarefas de ensino. Isso foi percebido em todas as suas práticas pedagógicas e o foco na forma (conteúdo linguístico) ocorria em práticas separadas. Quando P2 focava em atividades de pronúncia, não se preocupava com o significado, pois eram práticas distintas. Essa posição dialoga com suas crenças, o que coloca P1 a desenvolver o trato dos itens gramaticais numa abordagem mais estrutural, ou seja, exercícios direcionados somente a itens gramaticais foram percebidos. Por último, as atividades do livro didático com perguntas de conhecimentos gerais e específicos do insumo foram trabalhadas em vários momentos e segundo P2 isso é importante, porque considera amostras autênticas ao uso comunicativo. Vejamos no discurso:

P2: Eu acho importante as atividades de compreensão e interpretação, pois é uma forma de trazer assuntos que possam promover interação dos alunos e despertar interesse para uma prática reflexiva[...] (Trecho Questionário 2)

Fonte: Dados da pesquisa

Para encerrar, P2 mostra-se aberta à oralidade e traz para sala de aula atividades que envolvem as quatro habilidades linguísticas, de forma conjunta. Foi possível perceber que a CO assume papel importante na aprendizagem e que a sala de aula é um espaço para propor tarefas que tenham engajamento com o mundo real, mas também com foco pedagógico cuja intenção é aprimorar itens da língua. Para P2, as crenças na pronúncia, destacada no ensino da compreensão oral ora demonstravam importante o insumo contemplar diferentes falantes, ora enfatizavam a oralidade do nativo, justificada no questionário 2: “eu acho importante o contato com o não nativo e coloco materiais no *moodle*, na sala de aula é pouco tempo e acabo trazendo o que tenho dos materiais de ensino”. Essa postura denota que mesmo havendo um discurso mais atual de reconhecer as variedades do inglês pelos não nativos, ainda no trato do ensino, na sala de aula, há a preocupação com o modelo padrão, já que foi o mais percebido na sala de aula.

## 5 Considerações Finais



Neste trabalho, procurou-se refletir sobre as crenças de duas professoras de um curso de Letras sobre as abordagens de ensino da compreensão oral. Pode-se notar que há crenças de que o ensino da compreensão oral é importante e que as práticas ocorrem decorrente de uma abordagem comunicativa, por considerar o ensino engajado em práticas sociais. No entanto, houve momentos de foco na estrutura linguística, devido aos professores considerarem importantes para o contexto dos alunos como futuros professores. Parece haver preocupação entre os docentes em ensinar a gramática. Nesses momentos, o foco é quanto à forma. O ensino da pronúncia em atividades de compreensão oral foi recorrente, o que demonstrou que essas atividades têm impacto em melhorar a percepção do som, importante componente da habilidade.

Outrossim, notou-se que os docentes tinham a preocupação de refletir nos alunos temas como concepções de língua implícitas nas atividades, modos metodológicos de ensino, tipos de abordagem que influenciam a prática do professor e no que se refere à compreensão oral, aspectos da produção do som, ou seja, uma conscientização fonológica. No entanto, algumas dificuldades no trabalho das professoras ocorreram pela falta de tempo, já que foram observadas muitas atividades direcionadas via *moodle*, que o professor não conseguiu resolver em sala. Em suma, as crenças das professoras levam a pensarmos que ainda é difícil trabalhar holisticamente aspectos linguísticos da gramática numa abordagem comunicativa, já que geralmente o trato da forma ocorreu em momento separado.



## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP – Pontes 1998.
- \_\_\_\_\_. *Compreensão da linguagem oral no ensino de língua estrangeira*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v.01, n.01, Brasília, 2002.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988
- BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004
- \_\_\_\_\_. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil*. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.
- BUCK, G. *Assessing listening*. Cambridge: University Press, 2001
- CAMARGO, C.G. *O desempenho de alunos de inglês em práticas repetida de tarefa de compreensão oral apoiada em vídeo*. Dissertação de mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2012.
- CHAMOT, A. U. *The learning strategies of ESL students*. In: WENDEN, A. and CRUZ, L. T. DA. *Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: Reflexões e perspectivas de ação*. Mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- FALKEMBACH, Elza Maria F. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24
- FIELD, J. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008
- \_\_\_\_\_. *Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening*. In: ELT Journal, 57/4, 325-333, 2002
- FLOWERDEW, J MILLER, L. *Second language listening: theory and practice*, Cambridge: CUP, 2005.
- GERHARDT, E. T., SILVEIRA, T. D. *Métodos de Pesquisa*. Editora UFRGS, série educação a distância, 2009.
- HIRATA, V. *Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Instituição de Ensino Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, 2012.
- INKPIN. S. C. *Enfrentando as dificuldades da compreensão do inglês falado: uma pesquisa na sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.
- JENKINS, J. *Phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Accommodating (to) ELF in the international university*. In: Journal of Pragmatics, v. 13, n. 4, p. 926-936, March 2011.
- MONTENEGRO, PAULA CAROLINA FERNANDES. *A relação entre crenças de futuros professores de inglês, suas práticas no contexto de atuação e suas experiências anteriores*. Mestrado em Estudo em Linguagem da Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2000.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PAIVA, M.L.M.F; DEL FRETTE, Z.A.P. *Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online] vol.13, n.1, 2009.
- PIRES, ANA PAULA DA SILVA. *Crenças de graduandos de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de pronúncia: atitudes, valores e mitos*. Mestrado em Linguística aplicada do Instituição de Ensino: UFRJ: Faculdade de Letras. 2008.



- PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. In: READ, J. A. S. (Ed.). *Trends in language syllabus design*. Cingapura: SUP, p. 272 – 280, 1984.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- RICHARDSON, V. *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2.ed.). New York: Macmillan, 1996. p.102-119.
- ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K.A. *Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 79-111, 2006.
- RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice- Hall International, 1987. p. 71-83
- SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n.1, p. 235-271, jan./jul, 2007.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*. v. 17, n. 1 p. 38-62, 1996.
- TONETTI, A. C. S. *A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática*. Mestrado em Linguística Aplicada PUCSP, 2007.
- TURCATO, A. C. *Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas.* Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: MACKENZIE, São Paulo, 2012.
- UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction*. New York: Ablex, 1996.
- VELOSO, F.S. *Crenças sobre a compreensão oral em língua estrangeira de alunos concluintes de um curso de licenciatura em Letras*. Dissertação de mestrado pela UNESP, São Paulo, 2012.
- XAVIER, P.X. *O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas*. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.1, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino do inglês*. Editora Copyright. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre, Bookman, 2009.
- WALKER, N. *Listening: the most difficult skill to teach*. *Revista de investigacion en la clase de idiomas*, p. 167-175, 2004.

**[RECEBIDO: julho de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## UMA NOVA COMPREENSÃO DE ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS

### UNE NOUVELLE COMPREHENSION DES STRATEGIES DE MOTIVATION

Maria Clara Matos  
matos\_mariaclara@yahoo.com.br  
Eder Barbosa Cruz  
ebarbosacruz@hotmail.com  
Walkyria Magno e Silva  
walkyriamagno@gmail.com

**Resumo:** Desde o início deste século, o Paradigma da Complexidade tem sido uma das influências para o surgimento de uma nova fase no estudo da motivação, denominada de sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Nesse contexto, emerge a necessidade de se refletir sobre as estratégias motivacionais voltadas para a aprendizagem de línguas adicionais, propostas por Dörnyei (2001). Este artigo tem como objetivo examiná-las, em consonância com os pressupostos teóricos que caracterizam a motivação dinâmica e complexa. Para tanto, exploramos noções de motivação, revisitamos algumas estratégias e tecemos reflexões acerca da sua operacionalidade em face de um entendimento mais recente do construto. Entre outros achados, nosso estudo indica que essas estratégias alcançam uma interligação maior com a realidade do estudante, quando acrescidas de reflexões pautadas no pensamento complexo.

**Palavras-chave:** Motivação; Fase Sociodinâmica; Estratégias Motivacionais; Língua Adicional.

**Résumé:** Depuis le début de ce siècle le Paradigme de la Complexité permet l'émergence d'une nouvelle phase dans l'étude de la motivation, appelée socio-dynamique (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Dans ce contexte, il émerge le besoin de réfléchir sur les stratégies de motivation pour l'apprentissage des langues additionnelles proposées par Dörnyei (2001). Cet article a le but d'examiner ces stratégies en ligne avec les hypothèses théoriques qui caractérisent la motivation dynamique et complexe. De cette façon, nous explorons les notions de motivation, reviendrons sur certaines stratégies et nous y réfléchissons à propos de leur fonctionnement d'après une compréhension plus récente de ce construct. Parmi d'autres résultats, notre étude indique que ces stratégies permettent une plus grande interconnexion avec la réalité de l'élève lorsque des réflexions supplémentaires sont basées sur la pensée complexe.

**Mots-clés:** Motivation Socio-dynamique; Stratégies de Motivation; Langue Additionnelle.

## 1 Introdução

De modo geral, entende-se que a motivação é imprescindível para energizar qualquer tentativa de se alcançar algo, de forma bem sucedida (USHIODA, 1996; DÖRNYEI, 2000; TAIPA; FITA, 2003; PINK, 2010). Assim, faz-se crucial também à área de Letras, voltada à formação de professores e estudantes de línguas adicionais, avançar no seu conhecimento para que um ambiente de ensino e de aprendizagem motivador seja favorecido com mais eficiência. Na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, esse tema é um dos componentes do programa da disciplina “Aprender a aprender uma língua estrangeira” ofertada no primeiro

semestre, bem como desde 2008 tem sido investigado em projetos de pesquisa<sup>27</sup>, em dissertações de Mestrado (DANTAS, 2008; MATOS, 2011) e em tese de doutorado (MATOS, 2019). O estudo que aqui expomos é um dos frutos dessa trajetória.

Nela, apreendemos que a discussão em torno da motivação voltada para a aprendizagem de línguas adicionais ganha novo fôlego a partir do ano 2000, por meio de duas fases de estudos: a processual e a sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). A primeira inova ao ressaltar a dimensão temporal da motivação. Isso implica considerar que o comportamento motivacional não é um produto estável, e sim um processo dinâmico, flutuante e mutável (DÖRNYEI, 2000). Entra em cena o Modelo Processual de Motivação para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (MPM) (DÖRNYEI, 2000). Logo depois, com base nesse modelo, Dörnyei (2001) elabora estratégias motivacionais para que o professor possa lidar com a motivação nas suas diferentes fases: pré-acional, acional e pós-acional. A segunda, a sociodinâmica, é mais recente e desenvolve-se na medida em que são mais valorizados os impactos da dimensão social<sup>28</sup> na motivação do estudante de Língua adicional (LAd) e são percebidas incompletudes no quadro teórico-metodológico para interpretá-los (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). É então que se recorre a outros arcaísmos teóricos em uma tentativa de melhor compreender a influência desses aspectos, analisando-os de forma integrada a situações reais de aprendizagem. Nessa fase de estudo, o processo motivacional é concebido como dinâmico e complexo (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; PAIVA, 2011; BAMBIRRA, 2017; MATOS, 2019; MORHY, 2017; CASTRO, 2018, 2019).

Tendo em vista esse novo enfoque, defendemos a ideia de que as estratégias motivacionais, ainda organizadas em consonância com o modelo processual, precisam ser examinadas, para que possam acompanhar a evolução dos estudos da motivação.

Diante desse panorama, o objetivo deste artigo é revisitar as estratégias motivacionais pensadas por Dörnyei (2001) e refletir de que maneira elas seriam colocadas em ação no âmbito da fase sociodinâmica.

Para tanto, primeiramente, tratamos do entendimento do processo que levou à compreensão

<sup>27</sup> “Caminhos da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: o papel da motivação” (2008-2011); “Aconselhamento linguageiro visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras” (2011-2013); “Aprendizagem de línguas estrangeiras como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro” (2013-2015); “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade” (2015- 2016); “Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento” (2017 - ). Todas estas pesquisas foram coordenadas pela professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

<sup>28</sup> Compreendida como os múltiplos agentes, contextos e fenômenos, bem como as múltiplas identidades que interagem em um sistema, os quais retomaremos posteriormente neste texto.

da motivação como um construto dinâmico e complexo. Em seguida, expomos algumas estratégias motivacionais (DÖRNYEI, 2001) descritas no MPM (DÖRNYEI, 2000). Logo depois, baseando-nos no arcabouço teórico que apresentamos, discutimos como estratégias motivacionais podem ser operacionalizadas, com uma compreensão da complexidade. Por fim, tecemos alguns comentários finais a respeito dessas questões.

## 2 Rumo à Motivação Sociodinâmica

Nos anos 2000, Dörnyei (2000) propõe o MPM, ressaltando a influência da qualidade dinâmica e temporal no processo motivacional de aprendizagem de LAd, posto que, em sendo uma atividade de longo prazo, sabe-se facilmente que a motivação flutua e passa por fases bastante diversificadas. Nesse modelo, baseando-se em estudos anteriores de Heckhausen e Kuhl (*apud* HECKHAUSEN; DWECK, 1998), o autor corrobora o pressuposto de que, durante a aprendizagem, há motivação em construção e modificação, do mesmo modo que prioriza o perfil mutável do fenômeno ao enquadrá-lo em três fases: a pré-acional, a acional e a pós-acional<sup>29</sup>.

O MPM expande os estudos da motivação não só pelo diálogo de diversas teorias entre si, tais como a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1996) e a Teoria da Atribuição de Weiner (*apud* WILLIAMS; BURDEN, 1999), mas também porque esclarece as diferentes forças motivacionais características de cada uma das fases e, ao mesmo tempo, destaca que, uma vez ativada, a motivação não está garantida para energizar um processo de longo prazo como a aprendizagem de LAd.

No entanto, apesar de reconhecer que o MPM representou um avanço nos estudos motivacionais, Dörnyei e Ushioda (2011, p.7) assumem que “os seres humanos são sociais e que suas ações estão sempre incorporadas em diversos contextos físicos, culturais e psicológicos que afetam, de forma considerável, as realizações, a cognição e o comportamento de uma pessoa<sup>30</sup>”. Dessa forma, vários processos motivacionais podem ocorrer de forma simultânea. Assim, no início do século XXI, Dörnyei (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 70) assume as lacunas no MPM, ao afirmar que:

foi realmente uma questão de tempo até que eu percebesse que a colcha de retalhos de relações de causa-efeito intertecidas realmente não fazia justiça à complexidade do sistema

<sup>29</sup> Para uma compreensão mais detalhada, ver Dörnyei (2000; 2011).

<sup>30</sup> “Humans are social beings and human action is always embedded in a number of physical, cultural and psychological contexts, which considerably affect a person’s cognition, behaviour and achievement.”

motivacional e, assim, uma reformulação mais radical fazia-se necessária.<sup>31</sup>

Com essa constatação, o autor ressalta que, apesar de ser concebido dentro de um paradigma orientado para o processo, o modelo ainda é caracterizado por relações lineares de causa e efeito que não refletem o caráter mutável e imprevisível da motivação.

Outra reflexão, relacionada à admissão dessas lacunas, reside no fato de que nesse mesmo modelo é possível delimitar cada fase da motivação, sem a interferência de outras fases ou processos com os quais o estudante possa estar engajado. Sob o novo olhar do autor, isso só seria real, por exemplo, em uma experiência de laboratório. Porém, em uma sala de aula é impossível delimitar quando o processo de aprendizagem tem início ou chega ao seu termo e quando vários processos podem estar ocorrendo simultaneamente, sobrepostos uns aos outros ou interagindo uns com os outros.

Essas inquietações fomentaram a busca por uma abordagem que contemplasse “o desenvolvimento orgânico da motivação, em interação dinâmica com uma multiplicidade de fatores internos, sociais e contextuais”<sup>32</sup> (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.72), que culmina com a emergência da fase de investigações que tem sido denominada de sociodinâmica. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), ela foi desencadeada pela evidência das incompletudes no MPM, salientadas pelo próprio Dörnyei, e por três novas abordagens conceituais: (1) a visão relacional da pessoa em contexto; (2) a proposta do Sistema Motivacional Auto Identitário de Língua Estrangeira; e (3) a compreensão da motivação enquanto um sistema dinâmico complexo (SDC).

Em (1), Ushioda (apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.78) enfatiza a importância de se considerar a complexa individualidade inerente aos seres humanos e entender que ser um estudante de LAd é apenas uma parte da identidade de uma determinada pessoa e que suas outras identidades podem desempenhar um papel fundamental no seu processo motivacional. Essa autora afirma que “[...] onde a motivação no desenvolvimento de uma língua está em ação, nós precisamos entender os estudantes como pessoas reais, as quais estão, necessariamente, situadas em contextos culturais e históricos específicos e são moldadas por estes contextos<sup>33</sup>”.

Em relação à (2), Dörnyei (2005) explora as projeções da imagem futura de um estudante

<sup>31</sup> “[...] it was really a matter of time before I realized that such a patchwork of interwoven cause-effect relationships would not do the complexity of the motivation system justice and therefore a more radical reformulation was needed”.

<sup>32</sup> “[...] its organic development in dynamic interaction with a multiplicity of internal, social and contextual factors [...]”

<sup>33</sup> “[...] where L2 motivation is concerned we need to understand second language learners as real people who are necessarily located in particular cultural and are shaped by these contexts”.

para energizar ações geradoras e protetoras da motivação no presente. Tendo isso em vista, são estabelecidas distinções entre a concepção do falante de LAd que ele deseja se tornar e a concepção do estudante que ele precisa ser para alcançar tal objetivo. A primeira concepção conta com a descrição dos atributos que ele deseja possuir na LAd estudada, e a segunda abrange a descrição dos atributos que ele precisa desenvolver para alcançar suas expectativas e afastar os caminhos que levem a resultados negativos.

No que concerne à (3), sob o Paradigma da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), Dörnyei e Ushioda (2011) identificam no processo motivacional características de um Sistema Dinâmico Complexo (SDC), a saber: **(a) a não linearidade**, ou seja, não há relação direta entre causa e efeito. Assim, um dado estímulo pode tanto causar um grande efeito ou nenhum; **(b) a dinamicidade**, porque a motivação muda com o tempo, apresenta um comportamento que emerge da interação dos vários elementos que compõem o sistema; **(c) a sensibilidade às condições iniciais** do sistema, porque qualquer alteração nelas pode desencadear diferentes acontecimentos; **(d) a abertura**, havendo constante troca de energia nas suas fronteiras e **(e) a adaptabilidade**, devido à sua capacidade de auto-organização, ou seja, após uma perturbação, os agentes se rearranjam, formando uma nova ordem, diferente da anterior, podendo, em algum momento, como resultado, estabelecer-se em um padrão de comportamento preferido, chamado de **atrator**, para onde o sistema tende a se mover.

A fase sociodinâmica, é marcada, principalmente, por uma visão da motivação que envolve a interligação entre o seu aspecto dinâmico e a sua dimensão social, do eu e do contexto, sendo que este último deixa de ser visto em termos estáticos, como mero pano de fundo, e passa a ser concebido como um processo em desenvolvimento, no qual os indivíduos estão envolvidos e são moldados pelo meio ao mesmo tempo que exercem influência sobre ele. Nela, o ser humano é visto, ele mesmo, como um SDC e, portanto, as diferenças individuais são intrinsecamente ligadas à noção de que os atributos humanos são resultado da relação entre uma série de elementos de naturezas diversas. Em se tratando de diferenças individuais, é importante frisar que esse ponto de vista complementa uma orientação já presente no MPM: a ênfase no respeito pelas diferenças individuais dos estudantes como parâmetro que justifica a alteridade das trajetórias na aprendizagem da língua-alvo presente no MPM (DÖRNYEI E USHIODA, 2011).

A partir de então, o foco está nas relações entre os componentes de sistemas, como os seus agentes, fenômenos e processos. Nessa perspectiva, tais relações se apresentam complexas, ou seja, imprevisíveis, não lineares e únicas, posto que cada ser humano e cada contexto são também únicos.

Assim, a complexidade da motivação começa a ser, de fato, considerada.

É o conjunto dessas reflexões que lança possibilidades inovadoras para se compreender o desenvolvimento da aprendizagem de uma LAd, ficando claro que “[...] nenhum fenômeno comportamental tem uma única explicação<sup>34</sup>” (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p.99), mas importa em uma confluência de fatores que devem ser levados em conta quando o objetivo é compreender a motivação que desencadeia tanto a escolha e a execução de determinada ação, quanto o engajamento e a persistência nela investidos.

### 3 As Estratégias Motivacionais baseadas no Modelo Processual

Com o intuito de conferir um caráter prático a seu MPM e orientar o professor a lidar com a motivação, Dörnyei (2001) elabora estratégias motivacionais. Nesta seção apresentamos algumas delas.

Para Dörnyei (2001), estratégias motivacionais são ações que podem transformar os padrões motivacionais de modo a beneficiar a aprendizagem de LAd. As estratégias elaboradas por ele coadunam-se com aquelas pensadas por outros autores, tais como, Burden (2000) e Pink (2010), na medida em que para eles, o estudante que não está suficientemente motivado, não está suficientemente envolvido e, mesmo apresentando habilidades notáveis, talvez não consiga atingir seus objetivos. No entanto, as sugestões elaboradas por Dörnyei diferenciam-se do que propõem os outros autores, porque elas atentam para as três fases do processo motivacional previstas no seu modelo (DÖRNYEI, 2000), servindo tanto para o despertar da motivação dos estudantes quanto para a sua proteção e manutenção.

Para gerar a motivação inicial, o professor poderá tentar as seguintes estratégias: **(a)** falar do seu percurso para aprender uma LAd, dos benefícios e das consequências dessa aprendizagem, bem como das repercussões para a sua situação cotidiana mais imediata, como no uso da *internet* ou na leitura de textos em LAd, para a sua situação financeira, repercussões em sua carreira ou status social, mas, sobretudo, no que concerne ao seu posicionamento em um mundo altamente competitivo e globalizado; permitir que os estudantes façam o mesmo e que tenham oportunidades de ouvir aqueles mais experientes falarem da sua trajetória de aprendizagem; **(b)** saber como o estudante se imagina enquanto um falante de LAd proficiente; quais os atributos, deveres e obrigações esperados de alguém

---

<sup>34</sup> “[...] no behavioral phenomenon has a single explanation”.



que tenha essa aspiração e, discutindo em sala essas concepções por meio da comunicação persuasiva, fornecer ao estudante direcionamento acerca do que é realmente necessário fazer para ser um falante de LAd competente, e **(c)** criar agendas paralelas de estudo, a serem trabalhadas concomitantemente às metas coletivas, nas quais cada estudante elege metas individuais que visam ao aprimoramento da aprendizagem, o que também é sugerido por Benson (2001).

Na fase acional o professor poderá: **(a)** permitir gradualmente que a organização espacial da sala de aula vá adquirindo identidade com a colaboração dos estudantes e negociar procedimentos para tal; **(b)** dar retornos regulares aos aprendizes sobre as atividades e sobre seu desempenho, reforçando o entendimento do propósito e da utilidade das tarefas, para que seja possível percebê-las como uma oportunidade que se encaixa com seus objetivos de curto e longo prazo e **(c)** investigar quais estratégias (de estudo e de motivação) já são usadas pelos estudantes, saber quais foram bem sucedidas e apresentar a eles novas sugestões a esse respeito, incentivando-os a adotá-las. Nessas discussões, incluir temas de interesse comum, incentivando-os, por exemplo, a compartilhar estratégias de que lançam mão para conseguir cumprir tarefas de estudo em casa.

Nos momentos de pós-avaliação ou da conclusão de qualquer atividade, é proposto ao professor: **(a)** concentrar as atenções no progresso alcançado, no esforço e na persistência do estudante, para que ele perceba melhor sua trajetória de aprendizagem e entenda suas dificuldades para depois buscar caminhos a fim de saná-las; **(b)** orientar o estudante, para que ele seja capaz de realizar autoavaliação, demonstrando formas de executá-la e ao mesmo tempo conscientizando o estudante de sua importância, para que, posteriormente, procedimento semelhante seja autonomamente adotado e **(c)** esclarecer os pontos fortes e fracos do estudante, ajudando-o a perceber em que parte ele está em relação às suas metas, reforçando sua capacidade de alcançá-las, dando demonstrações de que está monitorando seus progressos e suas atitudes.

Ao final dessas sugestões, Dörnyei (2001) afirma que elas só são validadas quando exercidas com o engajamento de professores e de estudantes. Isso inclui, principalmente, o respeito pelas diferenças individuais e o incentivo à aprendizagem autônoma<sup>35</sup> – aspectos ainda raramente presentes ou valorizados nas metodologias mais tradicionais.

## 4 Discussão

---

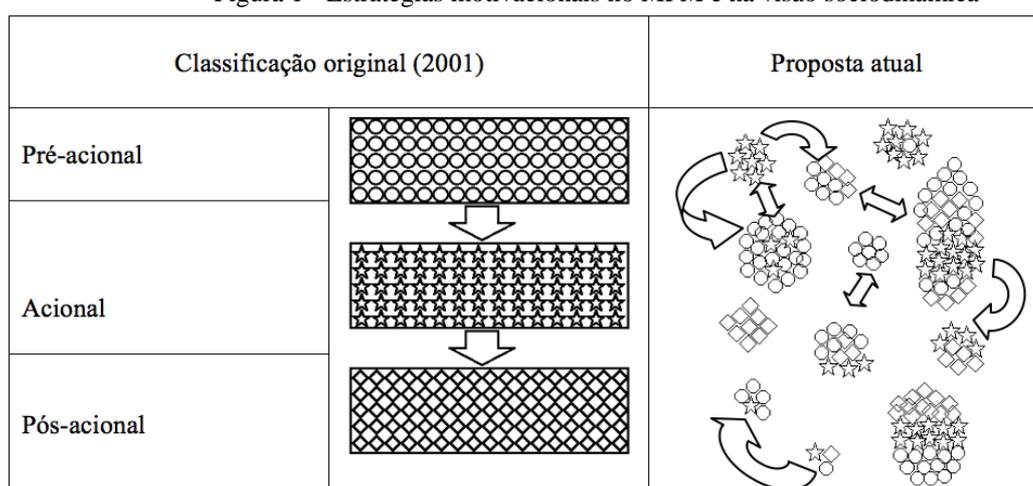
<sup>35</sup> Para uma compreensão mais detalhada, ver Benson (2001).

Nesta seção, refletimos sobre as estratégias motivacionais propostas por Dörnyei (2001) à luz da motivação sociodinâmica.

Ao retomar as estratégias apresentadas na *seção 3*, logo verificamos o fato de elas se encontrarem agrupadas, condicionadas e delimitadas a determinadas fases do MPM (DÖRNYEI, 2000). Relembrando, essas fases levam à geração da motivação inicial (fase pré-acional), à sua manutenção e proteção (fase acional), e ao encorajamento da autoavaliação retrospectiva positiva para a realização de novos planos (fase pós-acional).

Ao entender a motivação como um SDC, vemos como problemático esse arranjo, uma vez que ele assume um caráter ordenado e estanque que, conforme abordamos na *seção 2*, pouco contempla a realidade complexa da motivação. Atentos a esse aspecto, pensamos na implementação de estratégias que, segundo o MPM, deveriam ser apenas utilizadas para gerar motivação inicial, tornarem-se eficazmente empregadas, por exemplo, para mantê-la. Com isso, as sugestões de Dörnyei (2001) para a fase pré-acional, vistas na *seção 3*, poderiam continuar sendo empregadas na fase acional para manter e proteger a motivação. Por sua vez, as previstas para a fase acional, poderiam servir para consolidar reflexões acerca do desfecho de uma etapa de aprendizagem, bem como para fomentar novos planos. Disso resulta o nosso pensamento de que as estratégias motivacionais poderiam estar em fluxo dinâmico durante todo o processo motivacional na aprendizagem de uma língua e que não há configuração de fases lineares, mas de estados atratores compatíveis com as diferenças individuais, nos quais algumas dessas estratégias se tornam intercambiáveis, ou seja, podem ser empregadas em diversos níveis, conforme apresentamos na figura abaixo.

Figura 1 - Estratégias motivacionais no MPM e na visão sociodinâmica



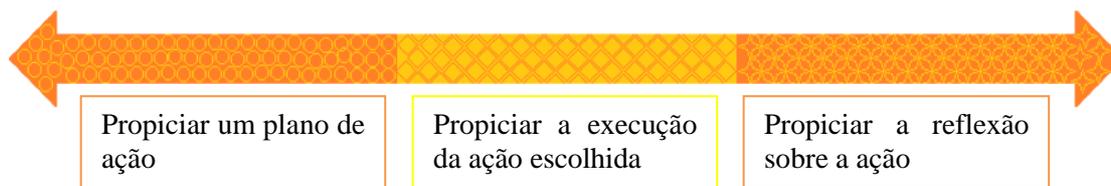
Outra inquietação nossa, advém do fato de não estar explicitado nas estratégias que

mencionamos algum cuidado mais específico para não generalizá-las. Isto é, para não aplicá-las em sala, a todos os estudantes, sem contemplar a interação constante e dinâmica com uma série de subsistemas de cada estudante, interligando diferentes agentes e fenômenos à sua situação de aprendizagem.

Partindo dessas duas observações, vemos que embora sob o olhar sociodinâmico do autor (DÖRNYEI, 2001) o emprego de estratégias motivacionais dependam do engajamento de professor e de cada estudante, elas também dependem de energia advinda de uma rede de relações muito mais ampla que deve ser considerada para lidar realisticamente com os padrões motivacionais que emergem no processo de aprendizagem de LAd.

Com essas ideias em mente veremos, agora, na figura abaixo, os temas centrais nos quais se encontram inseridas as estratégias que mencionamos na *seção 3*, pensando-os não como situados em um sistema classificatório e, portanto, operatório fixo, mas em um *continuum* no qual podem oscilar entre um ponto central e dois pontos periféricos:

Figura 2 - *Continuum* comportamental para as estratégias motivacionais na visão sociodinâmica



Nesse caso, a posição que uma determinada estratégia pode ocupar nesse *continuum* está em função das diferenças individuais do estudante situado em um processo motivacional específico. Portanto, as estratégias motivacionais que se inserem nesses temas, não podem ser isoladas em um ponto fixo do *continuum*, já que elas têm a propriedade de oscilar, de acordo com o contexto e com as múltiplas influências que interagem com o estudante, justamente, o que o torna único.

Sob esse entendimento, pensamos em um repertório de estratégias flutuantes, orientadas pelas concepções que fundamentam a motivação na fase sociodinâmica apresentadas na *seção 2*. Com esse repertório, almejamos também contemplar a não linearidade das trajetórias de nossos estudantes, abrangendo o conhecimento cada vez maior da realidade complexa de cada um, das suas múltiplas identidades, dos seus afazeres presentes, bem como dos seus desejos para o futuro, de modo que possam coexistir e beneficiar-se mutuamente. Esperamos, assim, que tal esforço instigue a reflexão acerca das atitudes voltadas à agenda de trabalho e a sua relação com a motivação em ação para

aprender uma LAd.

Baseando-nos nessas premissas, repensamos as estratégias de Dörnyei (2001), compreendendo-as como estratégias de natureza pessoal, social e técnica que, de modo interligado, contribuam para lidar com a motivação enquanto um fenômeno dinâmico e complexo.

**As estratégias pessoais** são aquelas construídas a partir das diferenças individuais dos estudantes visando a personalizar a abordagem à motivação. As **estratégias sociais** são aquelas que se servem da rede de relações de sistemas interligados ao ambiente de aprendizagem para fomentar e proteger a motivação. Já **as estratégias técnicas** são construídas a partir do quadro teórico da motivação que oferece um leque de sugestões para lidar com o processo motivacional em geral. São exemplos dessas estratégias, as reflexões acerca dos sucessos e dos fracassos pessoais de experiências de aprendizagem e suas atribuições, compreendidas como pré-determinantes na motivação de ações atuais e futuras (WEINER apud WILLIAMS; BURDEN, 1999); o cuidado com as crenças e com as atitudes voltadas à automotivação (USHIODA, 1996), bem como a possibilidade de se explorar o Sistema Motivacional Autoidentitário para aprendizagem de Língua Estrangeira (DÖRNYEI, 2005), vendo possíveis mudanças efetuadas nas projeções e nas tarefas relacionadas à identidade futura do estudante, enquanto falante de LAd para então ajudá-lo a fazer novos planos, já visando às próximas metas de aprendizagem.

Com isso, o foco continua sendo aquele lançado por Dörnyei (2001), ou seja, lidar com diversos fatores que influenciam o processo motivacional. Todavia, a novidade é que as estratégias não mais se dirigem a uma fase específica do processo, podendo ser utilizadas ao longo do seu desenvolvimento, observando os diversos acontecimentos ocorrendo concomitantemente e as múltiplas perspectivas dos contextos relacionados à sala de aula, dinamizando a motivação dos estudantes.

Nessa proposta, atenta à complexidade da motivação, pode haver estratégias híbridas, que mobilizam, a um só tempo, componentes **pessoais, sociais e técnicos**. Por exemplo:

Pedir aos estudantes que investiguem o percurso de aprendizagem de LAd não só de colegas mais experientes, mas também de outras pessoas próximas, da escola ou da comunidade (componente social). Levar esses relatos para a sala de aula desde o início de um ciclo de aprendizagem na forma de entrevistas, narrativas escritas, gravadas ou filmadas, ou ainda com a participação do próprio entrevistado, em um momento da aula, previamente agendado, o que poderá favorecer a percepção da diversidade de caminhos para se aprender uma LAd e seus possíveis percalços, bem como dos passos imprescindíveis e comuns a todos eles. Com isso, os estudantes também terão um panorama

mais realista das atitudes que poderão adotar na construção de tarefas para a sua agenda pessoal (componente pessoal).

Aproveitar essas primeiras conversas para iniciar o processo de conhecimento das condições iniciais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) de cada estudante da turma, no ciclo de aprendizagem atual. Isso pressupõe tomar conhecimento dos diferentes subsistemas e de seus componentes interligados à situação de aprendizagem, que participam de alguma forma da tomada de decisão de aprender uma LAd. Essa sondagem acerca da “bagagem” que os estudantes trazem à sala de aula pode ajudar o professor a entender a motivação inicial que eles manifestam (componentes pessoais e sociais), configurando-se, também, como ponto de partida para que se possa mapear posteriormente a sua flutuação e considerá-la no plano de ação para lidar com a motivação (componente técnico).

Ajudar o estudante a elaborar sua agenda com planos de estudos que contemplem as suas múltiplas identidades, em vez de tratar apenas da organização de tempo para atividades exclusivamente escolares (componentes sociais e pessoais). Essa abordagem, mais holística, poderá contribuir para tranquilizar o estudante em relação ao fato de que ele não precisará isolar a aprendizagem de LAd de outros momentos de sua vida. É uma atitude agregadora, ressaltada por Dörnyei e Ushioda (2011) como imprescindível para tornar a aprendizagem mais significativa e, portanto, mais motivada. É nesse momento, também, que podemos tomar a iniciativa para ajudar o nosso estudante a construir e/ou consolidar a sua identidade futura enquanto falante de LAd, lançando mão do Modelo Motivacional Autoidentitário de Dörnyei (2005), com olhares para as múltiplas direções, para os múltiplos fazeres e agentes que atuam tanto para beneficiar, quanto para delimitar ou impedir a realização de sonhos (componente técnico). As informações acerca dessas atividades ficam disponíveis na agenda do estudante que pode ser revisitada a qualquer momento, inclusive para fazer os ajustes necessários ocasionados por movimentações inesperadas no sistema de cada um (componente pessoal).

Continuar com atividades que permitam estudantes e professores se conhecerem melhor, mantendo contato com outros agentes dentro e fora da sala de aula, fomentando a expansão de suas redes de interações, diversificando as oportunidades de experiências de aprendizagem positivas, contribuindo para a manutenção e proteção da motivação (componentes sociais e técnicos).

Ver possíveis mudanças efetuadas nas projeções e nas tarefas relacionadas à identidade futura do estudante enquanto falante de LAd para então ajudá-lo a fazer novos planos, já visando às próximas metas de aprendizagem (componentes técnicos e pessoais).

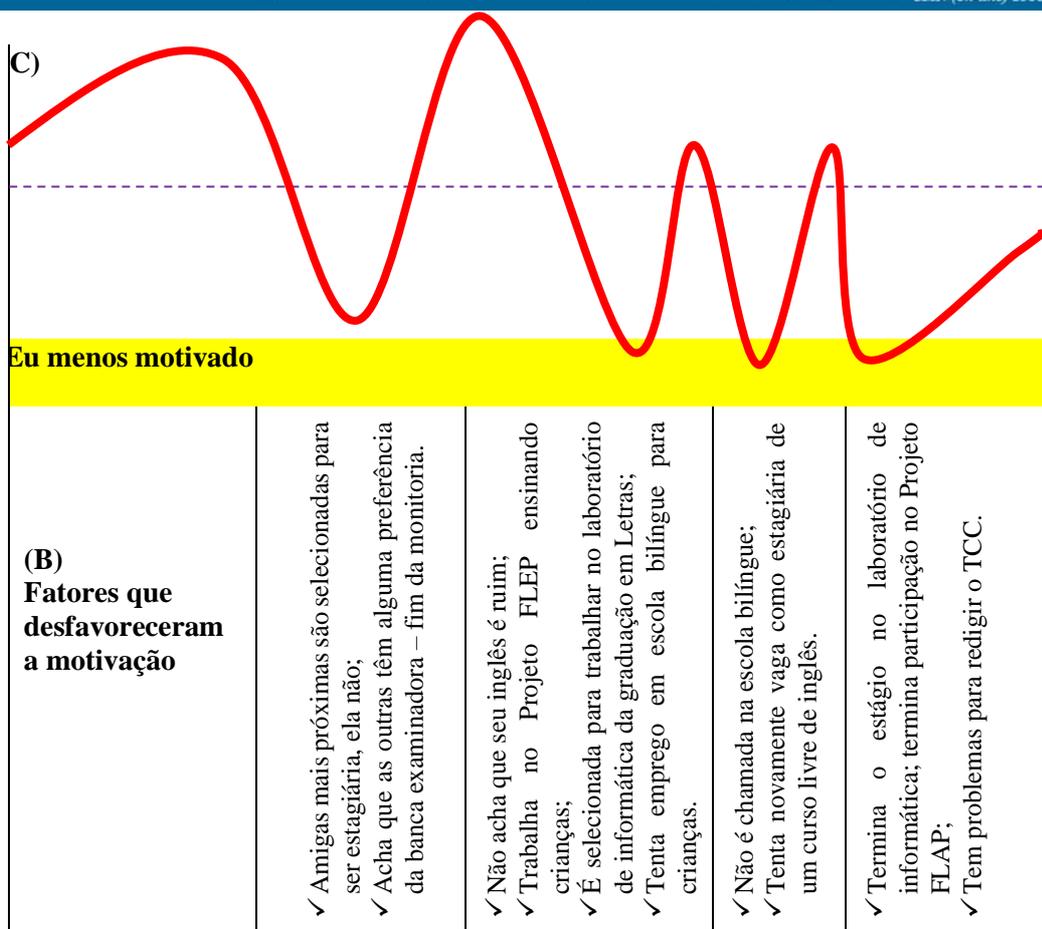
É importante destacar que os três componentes propostos servem, na verdade, para orientar os professores quanto à qualidade das estratégias que se deseja contemplar e quanto à articulação do seu funcionamento para lidar com o processo motivacional. A partir desse quadro, o professor pode selecionar as que se mostrem mais adequadas às necessidades de seus estudantes, com a percepção de que uma mesma estratégia, construída a partir de diferenças individuais, relações sociais e técnicas, pode servir a múltiplos estados motivacionais, sem fronteiras fixas e ao mesmo tempo, com propriedades compartilhadas.

Outra possibilidade, de natureza híbrida, que sugerimos para lidar com a motivação sociodinâmica, é criar mapas motivacionais ao longo das aulas. Esse recurso é construído por meio de notas, desenhos ou outro instrumento ilustrativo, chamando atenção para a flutuação da motivação interligada ao processo de aprendizagem, à abertura do sistema e à constante troca de energia que resulta em influências e comportamentos inesperados. A figura abaixo expõe um modelo para tal, ilustrado com dados de um aconselhado, um estudante de LAd com dificuldades no processo de aprendizagem<sup>36</sup>.

Figura 3 – Exemplo de Mapa Motivacional

<b>MAPA MOTIVACIONAL</b>					
<b>(A) Fatores que favoreceram a motivação</b>	✓ Busca o aconselhamento para melhorar pronúncia;		✓ Escutar músicas;	✓ Falamos em inglês no aconselhamento;	✓ Praticamos entrevistas
	✓ Torna-se monitora em um curso livre de inglês; deseja ser selecionada como estagiária.		✓ Praticar shadowing em diálogos.	✓ preparamos juntas as tarefas da graduação.	✓ Buscamos modelos de entrevistas.
<b>Eu mais motivado</b>					

<sup>36</sup> Incluído no projeto de pesquisa “Aprendizagem de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro”, coordenado pela professora Doutora Walkyria Magno e Silva no período de 2013 a 2014.



A partir do preenchimento do mapa e da análise do seu conteúdo, propomos que sejam exploradas estratégias (de estudo e de motivação), construindo-as em parceria com o estudante no desenvolvimento das atividades, aproveitando as condições propícias para isso que vão emergindo a cada momento, atentando para as suas variações temporais e contextuais. Assim, pode ser que o estudante descubra quais são as mais adequadas aos diferentes momentos de aprendizagem, sem interpretá-las como únicas ou definitivas, mas sim como flutuantes e abertas à energia propiciada pelo contexto.

Por meio da evolução do uso desse instrumento, voltamos a atenção do estudante ao fluxo motivacional mapeado, desenvolvido com informações desde as condições iniciais. Assim, vamos realizando um balanço geral, agora sob um olhar retrospectivo, interpretando de que modo a motivação foi beneficiada ao se prestar mais atenção às influências contextuais. Nesses momentos de retorno das atividades, aproveitamos para também usufruir dos mapas motivacionais que vão sendo elaborados, para que o estudante perceba melhor os momentos de coadaptação entre os elementos de seu sistema, bem como os de formação de atratores (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) nem

sempre favoráveis à motivação para a aprendizagem de LAd. Também nos servimos deles para incentivar momentos de autoavaliação sobre a eficácia ou não das atitudes tomadas, para identificar e mitigar a ocorrência de coadaptações e da formação de atratores desfavoráveis ocorridas na trajetória dos estudantes durante uma certa fase da aprendizagem. Almejamos, com estratégias desse tipo, ajudar o estudante a identificar conglomerados de fatores internos e externos influenciando os altos e baixos de sua motivação, em vez de atribuir essa oscilação a um único fator. Assim, é possível que ele esteja mais atento à rede de interligações que pode ou não beneficiar a aprendizagem desejada. Outro desdobramento disso é ajudá-lo a lidar com a interferência de fatores imprevisíveis, para não paralisar a trajetória de aprendizagem.

Com essa atividade, que chamamos de mapa motivacional<sup>37</sup>, pretendemos exercitar em parceria com professores que decidem lidar com a motivação, a capacidade de perceber essa realidade que chamamos de complexa, como fonte geradora de oportunidades para agir em prol da aprendizagem e, concomitantemente, ‘perturbar’ comportamentos preferidos dos sistemas dos estudantes. Afinal, diante da interpretação sociodinâmica da motivação tudo está interligado.

Por meio do conjunto de atividades sugeridas, buscamos mais integração entre contextos e agentes, tornando a aprendizagem multidimensional, pois ela se estende para fora das páginas de livros e se distancia de situações abstratas, passando a conviver com o mundo do estudante, com sua identidade presente e futura também. O foco não é atuar em uma fase de motivação pré-concebida, como sugerem as estratégias de Dörnyei baseadas no MPM, e sim, no estado motivacional em que o estudante realmente se encontra na sua trajetória. Isso porque não é o fato de já estar em sala de aula estudando, que o estudante já tem metas claras ou que já possui condições de iniciá-las depois de planejá-las.

## 5 Considerações finais

Este artigo discutiu subsídios para a compreensão da motivação enquanto um SDC voltado para a aprendizagem de LAd e posteriormente analisou estratégias motivacionais implicadas no MPM à luz desse novo paradigma.

A exposição e a discussão a respeito dos preceitos da motivação sociodinâmica (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) nos permitem concluir que se desejamos estratégias motivacionais alinhadas com

---

<sup>37</sup> No anexo apresentamos o modelo do mapa motivacional que elaboramos e um guia para o seu preenchimento.



o entendimento da motivação na fase sociodinâmica, espera-se que as sugestões apresentadas abarquem ações que considerem como inseparáveis as relações entre os indivíduos envolvidos na aprendizagem de LAd e a dimensão social de seus sistemas. Sob essa perspectiva, defendemos que o estudante poderá perceber-se, cada vez mais, como integrante de um sistema em interação constante com outros sistemas, bem como participante de um processo integrado a outros processos que se influenciam mutuamente. Essa percepção holística pode ajudá-lo a tomar decisões para lidar com a sua motivação com maiores probabilidades de sucesso.

Sob este ponto de vista, torna-se incoerente a classificação de estratégias em fases, uma vez que cada estudante impõe uma identidade própria ao seu sistema e incita a não linearidade do seu desenvolvimento. Assim, reconhecemos que as estratégias motivacionais requerem mobilidade para acompanhar a mutação da motivação. Corroborando essa noção, podemos pensar que há o começo de processos e há a sua evolução que, na perspectiva desta proposta, é imprevisível. Portanto, lidar com estratégias motivacionais exigirá estar atento a tal realidade.

## Referências

- BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil. *Linguagem em (dis)curso*. v. 17, p. 215-236, 2017.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson, 2001.
- BROWN, J. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> edition. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1997.
- BURDEN, P. R. *Powerful classroom management strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2000.
- CASTRO, E. *Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English*. In: *System*, v.74, jun 2018, p. 138-148. Disponível em <https://System Volume 74, June 2018, p. 138-148>. Acesso em: 5 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Motivational dynamics in language advising sessions: A case study*. *Studies*. In: *Self-Access Learning Journal*, 10(1), mar. 2019. p. 5-20. Disponível em: <http://sisaljournal.org/archives/mar19/castro>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- DANTAS, L. *Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia*. 2008. Belém. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2008.
- DECI, E.; RYAN, R. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. New York, v. 8, n. 3, p.165-184, 1996. Disponível em: [www.updatednet.net/.../1/.../selbestimmung](http://www.updatednet.net/.../1/.../selbestimmung). Acesso em: 10 de jan. 2011.
- DÖRNYEI, Z. (2000) Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: Barcelos, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236.
- \_\_\_\_\_. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, London, v.70, p. 519-538, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- \_\_\_\_\_. *The psychology of the language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- \_\_\_\_\_; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2011.
- GARDNER, R. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 1-20.
- HECKHAUSEN, J.; DWECK, C.S. *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge Press, 1998. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 5 maio 2010.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2008.
- MATOS, M. *Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro*. Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2019.
- \_\_\_\_\_; MORHY, S. Estados Atratores em trajetórias de Aconselhamento Linguageiro na aprendizagem de línguas Estrangeiras. In: *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016, p. 199-222.
- \_\_\_\_\_. *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. 2011. Belém. Dissertação de Mestrado em Linguística - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.
- PAIVA, V. M. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.
- PINK, D. *Motivação 3.0*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- WILLIAMS, M; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.



## APÊNDICE A

### GUIA PARA MAPA MOTIVACIONAL

A respeito do período de ....., preencha a figura abaixo. No **espaço A**, escreva quais fatores favoreceram sua motivação para a aprendizagem. No **espaço B**, escreva aqueles que desfavoreceram-na. Depois, no **espaço C**, considerando o que você colocou nos espaços A e B, desenhe como você vê a flutuação da sua motivação quando esteve mais e menos motivado.

Agora, reflita acerca das atitudes tomadas nos diferentes estados da sua motivação.

MAPA MOTIVACIONAL						
(A) Fatores que favoreceram a motivação						
Eu mais motivado						
(C)						
Eu menos motivado						
(B) Fatores que desfavoreceram a motivação						

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]



## A CULTURA SURDA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - MONTAGEM DE CURSO PARA PROFESSORES E LICENCIANDOS

### *THE DEAF CULTURE IN UNIVERSITY EXTENSION – DESIGNING A COURSE TO TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS*

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki  
angelabaalbaki@hotmail.com

Mariana Schwantes Marinho Rainford  
marischwantes@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar as etapas de elaboração de um curso de extensão e seus possíveis benefícios para graduandos e profissionais da área de educação que lidam com alunos surdos. O curso foi ministrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e teve como objetivo principal a instrumentalização de professores, de forma a muni-los com informações pertinentes aos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, buscando refletir sobre como a experiência visual, associada a elementos que reafirmem a identidade surda, podem auxiliar, em especial, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.

**Palavras-chave:** Cultura surda; Literatura surda; Língua de sinais; Ações extensionistas.

**Abstract:** *The present study presents the steps in designing an extension course and its benefits to undergraduates and professionals in Education who deal with deaf students. The course took place at Rio de Janeiro State University and its main goal was to provide relevant information regarding linguistic and cultural aspects related to the deaf community, focusing on the discussion on how visual experience - associated to elements which reassure the deaf identity - can facilitate the learning process of Portuguese as a second language.*

**Keywords:** *Deaf culture; Deaf literature; Sign language, Extensional actions.*

### **Introdução**

No Brasil, a educação de surdos passou por várias etapas que, em geral, desprestigiavam sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda e de instrução para aprendizado de conteúdos escolares e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua, constata-se uma necessária mudança no processo educacional do aluno surdo. Mudança que deve estar pautada tanto do ponto de vista da qualidade do ensino quanto em relação ao quantitativo de alunos surdos a serem beneficiados com novas metodologias de ensino.

Verifica-se que os fazeres na área de Educação Bilíngue para surdos apontam para uma imperativa investigação de caráter teórico-prático que atenda às necessidades linguísticas desse grupo discente. Especificamente, o ensino de Língua Portuguesa destinado a esses alunos constitui-se como

tarefa desafiadora aos profissionais do ensino regular, já que a maioria destes não possui qualquer formação acadêmica para a execução desse trabalho. Tal contexto se impõe como um obstáculo à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (LP2): os professores, em geral, não sabem Libras – língua de modalidade espaço-visual da comunidade surda brasileira – e desconhecem práticas de ensino da modalidade escrita da LP2.

A pesquisa de Fernandes (2006, p. 1) indica que os resultados insatisfatórios obtidos pela maioria dos alunos surdos no processo escolar decorrem da falta de uma metodologia de ensino adequada. Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), somente 3% dos surdos brasileiros concluem o ensino médio. Acrescenta-se a esse panorama questões relacionadas à produção e à adequação de materiais didáticos que estabeleçam a transposição didática de conteúdos relacionados à modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Para que uma real educação bilíngue para surdos ocorra, são necessárias constantes atualização e reflexão por parte do corpo docente das escolas de Educação Básica. Destarte, também cabe à universidade, *locus* privilegiado para a formação de professores de línguas, desempenhar o papel de desencadear e de auxiliar na reversão do quadro de exclusão do “mundo letrado” em que ainda vivem muitos alunos surdos. Além de evitar restrições de diferentes ordens de acesso dos pesquisadores ao “modo de viver do surdo” (PERLIN, 2002), pretende-se incentivar, por meio de ações extensionistas, a consolidação da integração com a cultura surda.

## **1. A extensão universitária no contexto da UERJ**

O presente artigo é resultado de uma das ações extensionistas do projeto “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos”, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2012. O projeto de extensão visa abordar questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) destinado à comunidade surda e propõe estabelecer metodologias de ensino através da produção de materiais didáticos que auxiliem os discentes surdos a desenvolver o letramento em LP. Além disso, pretende-se contribuir com a formação docente do ensino de Português, uma vez que o projeto, voltado à práxis pedagógica, destina-se a suscitar questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem do Português em perspectiva bilíngue. Assim sendo, o objetivo geral do projeto é instrumentalizar o futuro professor de Língua Portuguesa a lidar com as singularidades linguísticas da comunidade surda pelo viés da transposição didática, com a elaboração, a aplicação e a avaliação de propostas didáticas direcionadas

a alunos surdos.

Tendo em vista que a extensão universitária é caracterizada pelo atendimento ao público externo à universidade, como alunos surdos e professores de Língua Portuguesa, projetos como esse possibilitam a discussão de tópicos tão necessários à formação docente, construindo, assim, conhecimento sobre novas metodologias e estratégias didáticas que vão além dos muros universitários. O desenvolvimento de tais atividades permite que se faça o levantamento de dados quantitativos e qualitativos acerca das estratégias e metodologias adequadas ao ensino de LP2 para alunos surdos.

## **2. Cultura surda e seus artefatos culturais**

Com o avanço dos Estudos Culturais, a questão das identidades surdas vem sendo amplamente debatida, proporcionando um novo olhar sobre a comunidade surda. No entanto, devido à falta ou à reduzida divulgação dessa perspectiva, perdura, no bojo das relações com ouvintes, a ideia que os sujeitos surdos devam se adequar, ou melhor, ser “ajustados” à cultura ouvintista.

Ainda se deve registrar que a língua funciona como um elemento de identificação do sujeito. Por meio dela ele compartilha seus valores, seus sentimentos e transmite sua cultura. A Libras proporciona ao sujeito surdo o seu direito de voz perante a sociedade e o reconhecimento. “A língua de sinais é uma das principais razões de encontro entre os surdos, pois é através da experiência de compartilhar uma língua de modalidade gestual-visual que eles têm oportunidades de trocar experiências, conversar, aprender” (KARNOPP, 2010, p.157). Em suma, a Libras é uma marca de identidade surda.

A Cultura Surda, segundo Salles (2004), é entendida a partir da diferença, do reconhecimento político. Apesar de ser caracterizada como multicultural e partilhar com a comunidade ouvinte alguns hábitos e costumes, também é constituída por histórias de vida e pensamentos diferenciados, já que a percepção visual do mundo pelo surdo gera valores, comportamentos e tradições sócio-interativas. Nesse contexto, como afirma Skliar (1998), torna-se fundamental o acesso de crianças surdas a processos culturais e a produtos elaborados pela comunidade surda, como o teatro, a poesia visual, a literatura em Língua de Sinais, entre outros.

A esse respeito, podemos destacar a importância da Cultura Surda para o fortalecimento da identidade cultural dessa comunidade. Como nos aponta Karnopp (2006), são escassos os materiais que abordam a diversidade cultural e apresentam outras visões sobre a imagem do surdo. Para



preencher essa lacuna, surge, por exemplo, a Literatura Surda, que tematiza a importância da língua, da cultura e da identidade surda e que busca representar o surdo a partir da sua forma de conceber o mundo por meio do visual, da luta pela legitimidade de sua língua e dos produtos culturais dessa comunidade. Dessa forma, a Literatura Surda se apresenta como um desejo de reconhecimento: busca afirmar tradições culturais e recuperar histórias reprimidas da comunidade surda (cf. KARNOPP, 2006).

O contato de crianças surdas com processos culturais e produtos elaborados pela comunidade surda, como a Literatura Surda, permite discussões sobre a diversidade cultural e a construção de identidade desses sujeitos. Contudo, é preciso que haja um espaço destinado a essas reflexões. A sala de aula, então, surge como uma possibilidade de discussão desses tópicos, visto que tais elementos podem ser incorporados à aula, sendo utilizados como recursos de apoio no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. No entanto, Leite & Cardoso (2009) já apontam para a problemática que envolve o uso de tais recursos em sala de aula: há poucos materiais disponíveis para uso nas escolas e, em muitos casos, os profissionais de educação desconhecem a existência de tais recursos. Há, ainda, relatos de graduandos e profissionais da Educação, que atuam com alunos surdos em sala de aula, que reforçam esse panorama deficitário na capacitação de professores (BAALBAKI, 2016).

Assim sendo, buscando criar meios que possam servir de apoio a professores em formação (inicial e continuada) e demais profissionais da área, pensou-se em um curso de extensão destinado a debater questões pertinentes à educação do aluno surdo. O curso pretendeu abordar questões ligadas à cultura e à literatura surda. O objetivo geral do curso foi o de instrumentalizar o professor a lidar com as singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda pelo viés da transposição didática, com a elaboração, a aplicação e a avaliação de propostas didáticas direcionadas a esses alunos. Ao longo do curso, buscou-se compreender como a experiência visual, amplamente defendida pelas pesquisas na área de educação de surdos, pode corroborar não só com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, mas também com a inserção do sujeito surdo na sociedade letrada.

Nessa perspectiva, o curso procurou atender principalmente às necessidades do professor de línguas, com destaque para a Língua Portuguesa, da educação básica. Foram empregados recursos digitais para expor às necessidades visuais dos discentes surdos, buscando tematizar o seu “*modus vivendi*”. Outro aspecto importante foi o destaque dado à cultura e à literatura surda. Para a realização do curso, foi possível contar com a participação especial de Aulio Nóbrega, pedagogo bilíngue e apresentador da TV INES, que realizou uma oficina de contação de história em Libras. Aproveitamos

para registrar nosso agradecimento a esse profissional, uma vez que tratar da temática sobre cultura surda nos coloca como condição *sine qua non* inserir a presença dessa comunidade.

### 3. Descrição da metodologia do curso

O curso de extensão intitulado “Aspectos da Cultura Surda” buscou atender não apenas os alunos da graduação e pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) mas também ao público externo como profissionais da área de educação e estudantes de outras instituições. Pensado e produzido pelos integrantes do projeto de extensão “Recursos e Materiais de Português como segunda língua para alunos surdos”, o curso foi delineado de forma a oferecer temas que pudessem contextualizar o atual panorama da comunidade surda em sala de aula, trazendo aspectos pertinentes à cultura e à identidade, além de apresentar o que é entendido como Literatura Surda. Para Karnopp (2010, p. 157), “marcar a diferença linguística e cultural das pessoas surdas significou trazer a discussão para o campo político, por meio de uma afirmação da cultura surda, capaz de congrega pessoas em torno de uma proposta política”.

Em relação à metodologia, o curso englobou quatro eixos temáticos, cujas especificidades se basearam em propor a criação de recursos e metodologias de caráter inovador visando às necessidades linguísticas da comunidade surda, a saber: 1) divulgação da Libras e da cultura surda; 2) compreensão das especificidades da produção cultural e literária dos surdos; 3) estudo e análise das produções culturais dos surdos; 4) elaboração de atividades utilizando produções culturais surdas. O primeiro eixo, voltado à difusão da Língua de Sinais e suas especificidades, propôs oferecer informações essenciais sobre a língua de sinais e os aspectos culturais dos surdos. O segundo eixo destinou-se à discussão das especificidades das produções culturais surdas. Pretendeu-se, a partir de análise das produções, verificar o papel da Libras e da experiência visual. No terceiro eixo, que contemplou o estudo e a análise da produção cultural da comunidade surda, propôs-se um trabalho baseado no uso de diversos recursos literários. O quarto eixo, voltado ao planejamento das propostas pedagógicas baseadas em produções literárias surdas, dedicou-se a repensar as práticas e oferecer aprimoramento às ações educacionais.

Estruturado para ser ministrado em dez dias, com duração total de 30 horas, o curso foi dividido em dez oficinas, as quais tiveram como objetivo abarcar os eixos temáticos supracitados.

As temáticas desenvolvidas nas oficinas foram:

(1) Cultura surda I.

- (2) Cultura Surda II.
- (3) Índio Surdo.
- (4) Literatura Surda.
- (5) Literatura Infanto-juvenil.
- (6) Fábula surda.
- (7) Piada surdas.
- (8) Contação de histórias em Libras.
- (9) História em quadrinhos.
- (10) Poesia surda e Literatura Brasileira traduzida para Libras.

Cada aula contou com recursos específicos que pudessem levar à reflexão dos participantes acerca da importância da experiência visual no processo de aprendizagem do aluno surdo. A seguir, comentamos o desenvolvimento de cada uma das oficinas.

- Oficinas 1 e 2

A primeira e a segunda aulas compartilharam o mesmo tema: ambas tiveram como objetivo promover a reflexão acerca da cultura surda e suas especificidades. Falou-se sobre o que é a identidade surda, focando-se nos aspectos linguísticos que distinguem o universo ouvinte e o universo surdo.

No campo dos Estudos Culturais, a cultura determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo. Os estudos culturais têm por objetivo compreender o funcionamento, as construções, suas identidades e a organização das diversas culturas em âmbito individual e coletivo.

O que se pode compreender por *Cultura Surda*? É a maneira de o surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. Ela é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilham algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos (STROBEL, 2008). Os sujeitos surdos tiveram seus direitos linguísticos suprimidos durante muitos anos. Mediante tantas opressões, a cultura surda, mesmo cercada por uma gama de dificuldades, conseguiu sobreviver e está a cada dia ganhando mais espaço em nossa sociedade. Seus artefatos culturais reforçam, a cada instante, o poder que a cultura surda tem em influenciar de forma positiva a vida de sujeitos surdos e ouvintes.

Considerando o exposto, foram apresentados alguns estudos que versam sobre surdez,

desmitificando seu aspecto medicalizado. Apresentaram-se alguns artefatos culturais, como o teatro, as artes visuais e mesmo os aparelhos eletrônicos que podem facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. De uma forma geral, buscou-se contextualizar como se dá a comunicação dos surdos e, sobretudo, desmistificar o fato de que surdos seriam menos capazes por disporem de uma comunicação visual gestual ao invés da oral-auditiva utilizada por ouvintes. Além disso, foram debatidos aspectos concernentes à educação bilíngue e como o fato de conhecer a cultura surda pode auxiliar o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Como um dos recursos para elucidar o tema, foram apresentados trechos do filme francês “A família Bélier”, lançado em 2014. A obra narra a história de Paula, uma adolescente cujos pais e irmão são surdos. Ela tem um papel essencial na administração da fazenda e como intérprete da família, que serviu de base para discussões sobre o papel da família e da escola na vida do surdo, além de ressaltar a importância da língua de sinais.

- Oficina 3

A terceira aula foi elaborada com o objetivo de identificar os elementos culturais que constituem a identidade de índios surdos e analisar os contextos em que os sinais linguísticos surdos relacionados às culturas indígenas se legitimam e se entrelaçam com a Libras. Para tal, buscou-se fornecer informações acerca das produções acadêmicas que têm como foco o índio surdo no Brasil. Foram apresentados os estudos de Darcy Ribeiro, “Diários Surdos – Os Urubus Kaapor”, além de se trabalhar aspectos de sinais indígenas emergentes (VILHALVA, 2009). Dentre os estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre essa questão, destaca-se Lucinda Ferreira Brito (1995; 1993). A referida linguista registrou a existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) que se desenvolveu na Floresta Amazônica (Maranhão) por uma comunidade indígena de vários índios surdos e índios ouvintes. Brito (1995) averiguou que a Língua de Sinais dos Urubu-Kaapor era uma legítima língua de sinais dos surdos, a qual foi criada pelos próprios índios Urubu-Kaapor.

Recursos, como vídeos, foram utilizados para mostrar índios utilizando a língua kaapor de sinais e, dessa forma, mostrar as diferenças que as línguas gesto-visuais podem apresentar. Mostrou-se, também, como se dá a organização da cultura surda em algumas tribos indígenas e quais os projetos e escolas indígenas que buscam promover o letramento de índios surdos (VILHALVA, 2006; 2007). Tratou-se do *Projeto Índio Surdo* que, em articulação com SEESP e SECADI, tinha como principal meta, em 2007, elaborar um Projeto Nacional para atendimento ao Índio Surdo no Brasil. Há necessidade de continuar as atividades com empenho de identificar a existência dos alunos índios surdos nas escolas indígenas.

- Oficina 4

A quarta aula foi destinada à introdução da Literatura Surda, buscando destacar que tal literatura é aquela que os surdos produzem por meio da língua de sinais e tem como tema principal a experiência das pessoas surdas. Podemos compreender melhor do que se trata de Literatura Surda, retomando as palavras de Karnopp (2006). Para a referida autora,

A expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2006).

Consideramos, portanto, que a Literatura Surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões linguísticas e artísticas advindas da experiência visual. A proposta da oficina 4 buscou elucidar a questão pertinente às diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes, trazendo para o foco do debate a importância da língua de sinais para a comunidade surda. Debateu-se sobre a necessidade de utilizar em sala de aula recursos e materiais em que as características viso-gestuais da língua de sinais fossem ressaltadas. A Literatura Surda foi, então, debatida como instrumento de reconhecimento cultural pela comunidade surda, que traz representações acerca da vivência dos surdos. Buscou-se levar ao público as formas de produção surda, sendo elas traduzidas ou produzidas por surdos. Com essa oficina, intentou-se trabalhar a importância de se ter produções que representem o surdo como foco da história, e não como sujeito subordinado à visão medicalizada. Além das produções traduzidas, adaptadas e criadas pela comunidade surda, apresentaram-se outros recursos, como a contação de histórias e o teatro. Assim como Karnopp (2006) afirma, é importante analisar os registros surdos que evidenciem suas diferenças culturais e linguísticas, ou seja, materiais que evidenciem a surdez como presença e não ausência de algo se torna essencial no movimento de reafirmação da cultura surda em contextos escolares. Registramos, assim como Karnopp (2010) que

É possível encontrar formas de registrar as histórias que traduzam a modalidade visual que os surdos utilizam para narrar suas histórias de vida, piadas, mitos, lendas..., sem perder o movimento que as mãos produzem, as expressões corporais e faciais que vão construindo e desvendando o enredo, as personagens, o cenário. (KARNOPP, 2010, p.161)

- Oficina 5

Já a quinta aula foi destinada à Literatura Infanto-Juvenil, cujo objetivo era o de discutir a

questão da produção literária para crianças surdas. Seu principal objetivo foi contribuir para a discussão da produção de uma literatura surda, vinculada às discussões sobre cultura e identidade. “Em geral, [...] há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais etc...” (KARNOPP, 2006, p.99)

Nessa aula, priorizou-se a discussão de dois livros: “Rapunzel Surda” e “Cinderela Surda” - duas histórias que fazem uma releitura dos clássicos da literatura e apresentam aspectos da língua, cultura e identidade. A apresentação dos textos está numa versão bilíngue, ou seja, as histórias estão escritas em português e também na escrita da língua de sinais (Sign Writing). As duas histórias adaptadas foram apresentadas aos participantes, os quais debateram os aspectos linguísticos e culturais presentes nessas obras. Foi discutido, também, “Tibi e Joca – uma história de dois mundos”, que narra a história de um menino surdo em uma família com pais ouvintes que começam a usar a língua de sinais. Ainda foi trabalhado “Adão e Eva” - no livro, os autores Lodenir Becker Karnopp e Fabiano Rosa, contam a origem da língua de sinais pela criação do casal feita por Deus. Na história, os dois ficam sem roupa após comerem a maçã e veem-se obrigados a usar a fala, já que as mãos estão ocupadas em esconder a nudez dos seus corpos.

Ao analisar cada obra, preocupou-se em discutir como o surdo era visto e como a língua de sinais auxiliou os personagens ao decorrer da narrativa. Foi possível, ainda, debater como as histórias analisadas atuam como forma de representação da luta de grupos surdos pelo reconhecimento da identidade surda e da legitimação da língua de sinais. Afinal, “a literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa.’” (KARNOPP, 2006, p.100).

Os participantes do curso foram convidados a analisar uma dessas obras, em grupos, e a identificar os elementos que pudessem auxiliá-los em um ambiente escolar. Foram distribuídas fichas de análise de livros e, em seguida, um debate foi aberto. A questão que orientou a todos foi: “qual é a importância da literatura surda de reconhecimento? Afinal, essa literatura tem um lugar e uma prática legitimada. Outras questões, retiradas de Karnopp (2006), orientaram as discussões do grupo: “Quais são os livros que apresentam as narrativas que circulam entre os surdos? Quais histórias são contadas e recontadas em línguas de sinais na comunidade surda? Que representações dos surdos e da surdez estão presentes nessas narrativas?” (KARNOPP, 2006, p.101).

- Oficina 6

Fábula surda foi o tema da sexta aula, que teve como propósito tratar as fábulas como manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e de heranças culturais e linguísticas também em Libras. Vale lembrar que “a fábula é um texto de ficção. As fábulas são narrativas em que os personagens são animais personificados que representam histórias sobre a vida humana. O objetivo final da fábula é realizar um ensinamento por meio de uma lição de moral” (KARNOPP, 2008, p. 18).

Para essa aula, foram apresentadas algumas produções traduzidas para Libras, como as fábulas de Esopo. Também foram apresentadas fábulas adaptadas como a “Cigarra surda e as formigas”, uma história que foi escrita por duas professoras de surdos, uma ouvinte e a outra surda, apresenta como tema a importância da amizade entre surdos e ouvintes. O tema central do livro é importância da amizade entre surdos e ouvintes. Na apresentação do livro, uma das autoras enfatiza que essa história foi fruto do trabalho realizado em sala de aula, onde houve uma apresentação teatral por crianças surdas, em Libras, e também a produção do texto em escrita de sinais (*Sign Writing*) e na língua portuguesa. O livro foi produzido manualmente e as ilustrações foram realizadas por um aluno. Outra história abordada foi “O patinho surdo”. Escrita por Fabiano Souto Rosa e Lodenir Karnopp, a história tem como tema a diferenças linguísticas e importância do intérprete. Por meio da análise dessas obras, buscou-se debater que estratégias de aprendizagem ou atividades poderiam ser utilizadas para auxiliar alunos surdos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa modalidade escrita. As perguntas geradoras foram:

- a) Quais as vantagens de se trabalhar com Fábulas em sala de aula?
- b) Quais aspectos podem ser trabalhados com alunos surdos?
- c) Que estratégias podem ser utilizadas para se trabalhar fábulas com alunos surdos?

A principal atividade foi realizada em grupos. Tratou-se da elaboração de planos de aula, tendo como recurso uma fábula, de modo a pensar em estratégias que possam ser utilizadas com alunos surdos. Sua organização seguiu da seguinte forma:

1. Divisão da turma em 6 grupos de 5 alunos.
2. Sorteio das séries para as quais os grupos terão de elaborar o plano de aula: 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental.
3. Escolha das fábulas.
4. Desenvolvimento de um plano de aula, tendo como base a fábula escolhida.
5. Apresentação do plano de aula produzido.

Por fim, debateu-se sobre a importância das fábulas não apenas como facilitadores de aprendizagem para o surdo, mas também como agentes que atuam na integração entre alunos surdos e ouvintes.

- Oficina 7

O humor pode ser expresso por qualquer língua e cultura. Não seria diferente com a cultura surda e a sua língua, a Libras. Há várias formas de humor que podem ser produzidas: 1) imitações de pessoas, animais, filmes e objetos; 2) brincadeiras com as configurações do alfabeto ou dos números; 3) brincadeiras com o movimento; 4) brincadeiras com temas tabu; 5) anedotas e piadas. Na sétima aula, focou-se nas piadas surdas, com o intuito de promover a recuperação e divulgação da produção literária surda e apreciar as piadas criadas e contadas pelos próprios surdos como material linguístico e sociocultural. Vale destacar que “as piadas que os surdos sinalizam são histórias que passam de mão em mão, geralmente mudando pouco, como mudança de personagem, objeto ou local ou até um desfecho diferente.” (KARNOPP e SILVEIRA, 2014)

Com esse tema, buscou-se trabalhar aspectos pertinentes às formas como a comunidade surda expressa sua cultura, utilizando o humor como forma de mostrar vivências de seu cotidiano. As piadas em Libras são contadas e recontadas em rodas de conversas e têm a surdez, a língua de sinais e a relação surdos/ouvintes como as possibilidades mais recorrentes.

Foram apresentadas, ainda, algumas piadas conhecidas na comunidade surda, como “Árvore surda” e “Tourada”, enfatizando a afirmação de Karnopp e Silveira (2014), de que as piadas sinalizadas acabam adquirindo aspectos de cada sujeito que a interpreta. Outras piadas apresentadas foram “Madeira” e “Dr, Avoz”, retiradas do site da TV INES<sup>38</sup>. Para finalizar a oficina, foi proposta uma análise comparativa sobre cinco versões da piada “O Leão Surdo”. Em grupo, os alunos participantes da oficina destacaram os elementos da narrativa encontrados em todas as versões.

- Oficina 8

Já a oitava aula serviu como troca de experiências ímpar para o curso. Contando com o apoio de Áulio Nóbrega, pedagogo bilíngue e apresentador da TV INES<sup>39</sup>, foram apresentadas algumas técnicas de contação de histórias em Libras. Os participantes do curso tiveram a oportunidade de aprender, por meio das técnicas apresentadas e das experiências compartilhadas, como as vivências

---

<sup>38</sup> Respectivamente, os links são: <http://tvines.com.br/?p=735> e <http://tvines.com.br/?p=737>.

<sup>39</sup> <http://tvines.ines.gov.br/>

podem auxiliar o desenvolvimento de uma sala de aula que aloca tanto alunos surdos como ouvintes.

O professor convidado deu destaque à forma de adaptar a contação de uma história para surdos. Além disso, relatou a experiência com a produção de histórias, mais especificamente práticas pedagógicas em animação produzidas por alunos surdos do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Surdos (INES). Para a referida atividade, foi utilizada a técnica *Stop Motion*<sup>40</sup>.

- Oficina 9

Na nona aula, foram apresentadas Histórias em Quadrinhos (HQ) com o objetivo principal de discutir uma proposta de intervenção junto a alunos surdos, por meio de estratégias pedagógicas, para favorecer a escrita da Língua Portuguesa, utilizando a produção de histórias em quadrinhos. E por que HQs?

Por ser um gênero textual que dá ênfase ao visual, sendo de grande interesse dos alunos, elegemos as histórias em quadrinhos por considerarmos que seu uso é essencialmente importante ao aluno surdo, principalmente nas séries iniciais de ensino, propiciando o fortalecimento do hábito e do prazer de ler e o desenvolvimento da modalidade escrita do português. (GESUELI,; ALMEIDA, 2003, p.7)

Foram apresentadas algumas produções voltadas para o público surdo, em que os personagens principais vivenciam problemas relacionados à comunidade surda. Buscou-se debater como recursos como HQs podem auxiliar o discente surdo em sala de aula, visto que são estratégias que mesclam recursos visuais com a língua escrita. Também se propôs observar como as HQs podem atuar como agente facilitador de aprendizado – como, por exemplo, as tirinhas intituladas “Aquele cara surdo” (That deaf guy), do desenhista norte-americano surdo Matt Daigle. Para a produção de HQs com os alunos, foi indicado um programa, a saber, HagáQuê<sup>41</sup>, que é um editor de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos.

Ao longo dessa oficina, debateu-se a importância de se utilizarem recursos de imagens em sala de aula. Em virtude de o surdo possuir uma comunicação visual gestual, priorizar o uso de imagens possibilita que aluno contextualize e internalize o conteúdo de forma mais facilitada. As ideias centrais foram considerar o letramento visual na educação de surdos e distanciar o ensino da concepção grafocêntrica da escrita, pois o aluno surdo não percorre um caminho pautado na relação

---

<sup>40</sup> “*Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Essas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento.” (Fonte: <http://docslide.com.br/documents/stop-motion-55c099fbd7f4f.html>).

<sup>41</sup> O programa pode ser visualizado em <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/explicacao.php?lang=pt-BR>

da escrita com a oralidade.

- Oficina 10

A última aula foi destinada à poesia surda – produzida em vídeos - e literatura brasileira traduzida para Libras, cujo objetivo foi o de tratar a importância da tradução e da leitura de obras clássicas da literatura brasileira na escolarização de alunos surdos.

De acordo com Sutton-Spence (2005), de um modo geral, não há evidências da existência de poemas em língua de sinais antes de 1960. Por outro lado, registros apresentados em Fischer e Lane (1993) nos informam que existiam poetas Surdos nos séculos XVIII e XIX. Provavelmente, a não especificação de que esses poetas, além de produções escritas tinham, também, poemas em língua de sinais, deva-se pela impossibilidade de registro do poema sinalizado naquele momento, o que levou, após todo o período de negação da língua de sinais, à perda cultural dessa possibilidade de produção e expressão literária. Silveira (2015) assinala que, em suas pesquisas, encontrou

um registro mais antigo de vídeo de poema no site Gallaudet, de uma performance em 1913, com a poetisa americana Mary Williamson Erd1, do poema "Death of Minnehaha"<sup>42</sup> ("morte de Minnehaha"), que talvez seja inspirada no poema épico americano do autor Henry Wadsworth Longfellow, em ASL . O poema fala de uma lenda índia e a temática é muito popular nos Estados Unidos [...]. Vê-se, assim, um poema antigo, numa apresentação de 1913, que mostra que, com mais de 100 anos, a poesia surda não é recente. Só que atualmente existem pesquisas que mostram produções poéticas; também a facilidade de divulgação começou há pouco tempo, com as novas tecnologias, como já falamos. O acesso dos surdos a estes poemas faz com que eles se reconheçam e alguns procurem se expressar de forma poética. (SILVEIRA, 2015, p.4)

Sobre a poesia surda, podemos destacar que, conforme Quadros e Sutton-Spence (2006, p. 112), a “poesia em língua de sinais, assim como a poesia em qualquer língua, usa uma forma intensificada de linguagem [“sinal arte”] para efeito estético”. Em geral, os poetas surdos podem usar algumas das seguintes formas: modificação de sinais; variação de sinais; utilização de componentes não-manuais (expressão corporal e facial); uso de classificadores; recorrência a metáforas; interiorização de personagens com suas características; mudança de papéis para representar diferentes personagens ou situações. Ao longo dessa aula, foram discutidas as formas de expressão que os surdos dispõem o que possibilita a reafirmação da cultura surda. Para tal, foram apresentadas tanto poesias traduzidas para Libras como as produzidas em Libras<sup>43</sup>.

---

42 O vídeo pode ser acessado em <http://videocatalog.gallaudet.edu/?video=18920>.

43 As seguintes poesias foram apresentadas: “O pintor de A a Z (História com o alfabeto sinalizado)”, produzida por Nelson Pimenta; “Árvore de Natal em LSB”, produzida por Fernanda Machado, em 2005; “Feliz Natal”, produzida por

Além da poesia, conversou-se sobre literatura traduzida, ou seja, obras clássicas da literatura brasileira que foram adaptadas e traduzidas para a Libras, possibilitando que alunos surdos tenham acesso a esse conteúdo. Sendo assim, os materiais que se caracterizam como traduções para a Libras de clássicos da literatura “contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços, já que são traduzidos para a língua utilizada pela comunidade surda.” (MOURÃO, 2012, p. 3). Por fim, os participantes foram convidados a debater os aspectos positivos em se utilizar esses tipos de material no processo de aprendizado do aluno surdo.

#### 4. Resultados

Cabe frisar que curso foi oferecido para a comunidade interna e externa da UERJ. Dos 30 participantes inscritos, 22 concluíram o curso. Como forma de inscrição, todos preencheram questionários que incluíam informações como formação e conhecimento sobre Libras e a comunidade surda. Ao analisar as fichas de inscrição, foi possível constatar que 60% dos participantes tinham algum conhecimento sobre a língua de sinais e 36% eram graduandos da UERJ. O público participante tinha como formação a área de Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Serviço Social e Fonoaudiologia.

Ao final da décima oficina, todos os participantes preencheram uma pesquisa de opinião na qual se deveria pontuar de 1 a 5 os seguintes itens: a qualidade do material e da forma como os conceitos foram apresentados; a pertinência das atividades; a eficácia das discussões desenvolvidas; além de um espaço destinado ao registro de observações gerais. Com os resultados obtidos, tornou-se possível averiguar que o curso foi bem-sucedido não só pelos alunos que concluíram satisfatoriamente a programação mas também por ter despertado em todos a importância do trabalho com imagens e da utilização da Libras nesse contexto educacional. Indubitavelmente, o curso foi um espaço de construções e de trocas de experiência entre todos os envolvidos. Certamente, provocou reflexões que serão levadas em conta pela equipe do projeto no planejamento de próximas edições desse curso de extensão.

Um dos desdobramentos dessa realização foi transformar o conteúdo ministrado no curso de presencial em um curso de educação a distância, oferecido à comunidade discente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por meio da plataforma *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*. O

---

Rosani Suzin, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=xeGtxbI7tF4&feature=plcp>; “Presente de natal”, produzida por Claudio Mourão, disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=4fpz6eiaUik>.

curso *Aspectos da Cultura Surda* visa a oferecer tais conteúdos aos graduandos dos cursos de licenciaturas da universidade. Contando com a mesma estrutura do curso presencial, exceto pela contação de histórias, as atividades desenvolvidas implicam oferecimento de formação inicial para graduandos de cursos de licenciatura.

## **5. Considerações Finais**

Apesar do sucesso do curso de extensão, ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que a formação de profissionais capacitados a lidarem com as especificidades linguísticas e culturais do alunado surdo seja eficiente. Sublinha-se que o aperfeiçoamento não se faz fora do eixo ensino, pesquisa e extensão, pois, para refletir sobre as especificidades da educação bilíngue, faz-se necessário ter contato com pesquisas nessa área, como também aplicá-las no cotidiano escolar.

Pretende-se que a continuidade de cursos como esse suscite a discussão e a construção de conhecimento sobre a cultura e a literatura surdas, assim como sobre novas metodologias e estratégias didáticas. Embora se caracterize por ter mais impacto no âmbito da extensão, haja vista o atendimento ao público externo à universidade, as atividades tiveram a finalidade de garantir a execução das funções acadêmicas. A inter-relação com o ensino se expressou pela participação de estudantes da graduação das diferentes habilitações oferecidas pelo Instituto de Letras e demais institutos em questões relativas à educação bilíngue para alunos surdos. Com base de atuação no ensino, o curso envolveu os alunos de graduação oferecendo atividades que poderão ser complementares à sua formação inicial e professores atuantes nas redes municipal e estadual de ensino. No que se refere à pesquisa, o curso ofereceu aperfeiçoamento acadêmico, por meio de orientação de bolsistas de graduação e auxílio a alunos de pós-graduação, visto que também pode servir de campo de investigação a esses alunos. Pretendeu-se, principalmente, realizar levantamentos que gerassem informações qualitativas sobre as estratégias e metodologias adequadas para o ensino de LP2 para alunos surdos.



## Referências

- BAALBAKI, Angela C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, p. 323-342, 2016
- BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes\\_praticas\\_letramentos+surdos\\_2006.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf) Acesso em 23 de maio de 2011.
- GESUELI, Z. M.; ALMEIDA, R. S. As histórias em quadrinhos eletrônicas e o processo de letramento de alunos surdos. In: *Congresso de Leitura do Brasil, 14; Seminário Educação, Políticas Públicas e Pessoas com Deficiência*, IV, 2003. Anais... Campinas: Unicamp, 2003.
- KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, v. 36, p. 155-174, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf> Acesso em 12 abril 2014
- \_\_\_\_\_. *Literatura Surda*. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Literatura surda. ETD: Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, p. 98-109, 2006. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=6529> acesso 16 maio 2015
- KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, C. H. Humor na literatura surda. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p.93-109, 2014.
- LEITE, J. G.; CARDOSO, J. Inclusão Escolar de Surdos: Uma análise de livros de alfabetização. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Champagnat, 2009, p.1-13. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3\\_250\\_1545.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3_250_1545.pdf). Acesso 16 maio 2015.
- MOURÃO, C. H. N. Adaptação e Tradução em Literatura Surda: a produção cultural surda em língua de sinais. In: *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL*, 2012, Caxias do Sul-RS. ANAIS DO IX ANPED SUL 2012. Caxias do Sul/RS: UPPLAY, 2012. p. 1-18.
- PERLIN, G. *História dos Surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SKLIAR, C. (ed.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SILVEIRA, C. H. Poemas em Libras sobre natal – uma investigação sobre poesia surda. In: 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 2015, Canoas RS. Anais 6º SBECE e 3º SIECE Educação, transgressões, narcisimos, 2015, p. 01-16. Disponível em: [http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430071877\\_ARQUIVO\\_TextoSBECE2015ATUAL.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430071877_ARQUIVO_TextoSBECE2015ATUAL.pdf) Acesso 14 de abril 2015
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC. 2008.
- SUTTON-SPENCE, R. *Analysing sign language poetry*. London: Palgrave, 2005.
- SUTTON-SPENCE, R.; QUADROS, R. M. de. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. de. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.
- VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. Dissertação [Mestrado em Linguística]. 124 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2009.
- \_\_\_\_\_. Metas para realização do projeto Índio Surdo no Brasil. *Revista da FENEIS*, v. VII, p. 22 e 23, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *Quais são as produções acadêmicas sobre índios surdos no Brasil?* IV Encontro Regional Sul de História Oral - Culturas, Identidades e Memórias, 2007b. Disponível em <http://www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp> Acesso 17 de abril 2014.

**[RECEBIDO: agosto de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## LINGUÍSTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS DA SAÚDE: UMA ABORDAGEM PARA A EQUIVALÊNCIA TRADUTÓRIA<sup>44</sup>

### *APPLIED LINGUISTICS TO HEALTH SCIENCES: AN APPROACH TO TRANSLATION EQUIVALENCE*

Júlia Santos Nunes Rodrigues

juliasnrodrigues@ufmg.br

Francieli Silvéria Oliveira

francielioliveira@ufmg.br

Kícila Ferregueti

kicilaferregueti@let.grad.ufmg.br

Adriana Silvina Pagano

apagano@ufmg.br

**Resumo:** Este trabalho investiga a equivalência tradutória a partir da análise de agrupamento de características observadas em um texto anotado com categorias do GRUPO VERBAL sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O texto utilizado é um protocolo de avaliação de práticas de autocuidado em Diabetes Mellitus da área das Ciências da Saúde originalmente escrito em inglês e sua tradução e adaptação cultural para o português brasileiro. Uma planilha foi construída para a anotação dos GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS presentes nas orações do instrumento original e do traduzido. A anotação foi importada para o ambiente computacional R (R CORE TEAM, 2018) na forma de uma matriz de contagens, a fim de se realizar uma análise de agrupamento e gerar um dendrograma mostrando o nível de fusão entre as orações anotadas do protocolo original e do traduzido. A análise buscou observar se as orações equivalentes que apareceriam no nível zero no dendrograma indicariam CORRESPONDÊNCIA FORMAL (CATFORD, 1965) e aquelas que apareceriam em níveis diferentes indicariam MUDANÇAS (CATFORD, 1965). Os resultados mostraram que o agrupamento obtido pela técnica estatística permite separar as orações equivalentes que apresentam MUDANÇAS e aquelas que se encontram em relação de CORRESPONDÊNCIA FORMAL.

**Palavras-chave:** Estudos da tradução; Teoria sistêmico-funcional; Equivalência tradutória; Grupo verbal; Linguística Aplicada às Ciências da Saúde.

**Abstract:** This study investigates translation equivalence through cluster analysis of clauses annotated with categories pertaining to the VERBAL GROUP from the perspective of systemic-functional theory (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). The annotated clauses were retrieved from a protocol developed by healthcare scientists to evaluate the self-care practices by public healthcare service users diagnosed with type 2 Diabetes Mellitus. The protocol was originally written in English and translated and cross-culturally adapted into Brazilian Portuguese. A spreadsheet was used in order to annotate categories pertaining to VERBAL GROUPS and COMPLEXES in the clauses of the original and translated protocol. The annotation was imported into the computational environment R (R CORE TEAM, 2018) in the form of a matrix. The aim was to perform a cluster analysis and obtain a dendrogram showing the level of fusion between the original clauses and their translated counterparts. The analysis sought to observe if equivalent clauses at zero level in the dendrogram would indicate FORMAL CORRESPONDENCE (CATFORD, 1965), and those at different levels would point to SHIFTS (CATFORD, 1965). Results showed that cluster analysis can be performed to discriminate equivalent clauses that present SHIFTS from those that stand in relation of FORMAL CORRESPONDENCE.

<sup>44</sup> A análise aqui apresentada é um recorte de um trabalho de conclusão de curso apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de bacharel em Língua Inglesa com ênfase nos Estudos da Tradução, 2014.

**Keywords:** *Translation studies; Systemic functional theory; Translation equivalence; Verbal group; Applied linguistics to Health Sciences*

## 1. Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo contrastivo realizado entre um texto da área da saúde produzido originalmente em inglês e sua tradução para o português brasileiro. O texto em questão é o "*Behavior Change Protocol*" - *5-Step Behavioral Goal-Setting Process* (FUNNEL; ANDERSON, 2004), um protocolo da área das Ciências da Saúde amplamente utilizado no tratamento de pessoas com a condição crônica Diabetes Mellitus tipo II nos Estados Unidos.

O estudo situa-se na interface entre os Estudos Descritivos da Tradução orientados para o produto (HOLMES, 2000) e a Teoria Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e teve como objetivo analisar a equivalência tradutória, a partir da caracterização sistêmico-funcional do GRUPO VERBAL<sup>45</sup> nos textos fonte e alvo, seguindo uma abordagem quantitativa da tradução implementada no ambiente computacional R (R CORE TEAM, 2018).

Este trabalho está localizado no âmbito das pesquisas realizadas no projeto Empoder@, uma parceria entre a Escola de Enfermagem da UFMG, o Laboratório Experimental de Tradução da Faculdade de Letras da UFMG e o Departamento de Estatística do Instituto de Ciências Exatas da UFMG, cujo enfoque principal é desenvolver instrumentos e tecnologias de avaliação do autocuidado visando ao empoderamento do usuário do Sistema de Saúde com alguma condição crônica, a partir de um trabalho interdisciplinar e de aplicação da Linguística a outras áreas do conhecimento, no caso, às Ciências da Saúde.

Além desta Introdução, este artigo é composto ainda por quatro seções. Na primeira seção, é apresentado o Referencial Teórico utilizado, que inclui a localização deste estudo no campo disciplinar dos Estudos da Tradução, a Teoria Sistêmico-Funcional enquanto ferramenta de análise, bem como os principais conceitos, sistemas e funções utilizados durante a anotação e a análise. Na segunda seção, as principais etapas metodológicas, tanto do processo de tradução e de adequação cultural do protocolo, quanto das categorias e dos critérios de anotação dos GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS são detalhadas. Na terceira seção, os resultados da anotação e análise realizadas são

---

<sup>45</sup> No presente artigo, todos os termos teóricos e descritivos da Teoria Sistêmico-Funcional e os termos relacionados aos pressupostos teóricos de Catford (1965) estão grafados em VERSALETE (SMALL CAPS). Além disso, os termos teóricos e descritivos da Teoria Sistêmico-Funcional seguem a tradução proposta por Figueredo (2011).

apresentados e discutidos. Por fim, na seção de Conclusão, é feita uma síntese dos principais resultados e as vantagens e contribuições da metodologia adotada são discutidos.

## 2. Referencial Teórico

### 2.1 Estudos da Tradução

O campo disciplinar Estudos da Tradução foi consolidado pelo pesquisador James Holmes em 1972, a partir do seu trabalho *The name and nature of translation studies*, cuja versão mais atual foi publicada em 2000. Segundo Holmes (2000), os Estudos da Tradução possuem dois objetivos principais:

“1) descrever os fenômenos do ato de traduzir e da (s) tradução(es), como elas se manifestam no mundo da nossa experiência e 2) estabelecer os princípios gerais por meio dos quais esses fenômenos poderão ser explicados e previstos.” (HOLMES, 2000, p. 176)<sup>46</sup>.

Mediante esses objetivos, o autor apresenta uma tipologia em que localiza os tipos de estudos realizados no campo disciplinar Estudos da Tradução. A Fig. 1 a seguir mostra essa tipologia.

---

<sup>46</sup> Nossa tradução para “(1) to describe the phenomena of translating and translation(s) as they manifest themselves in the world of our experience, and (2) to establish general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted.” (HOLMES, 2000, p. 176)

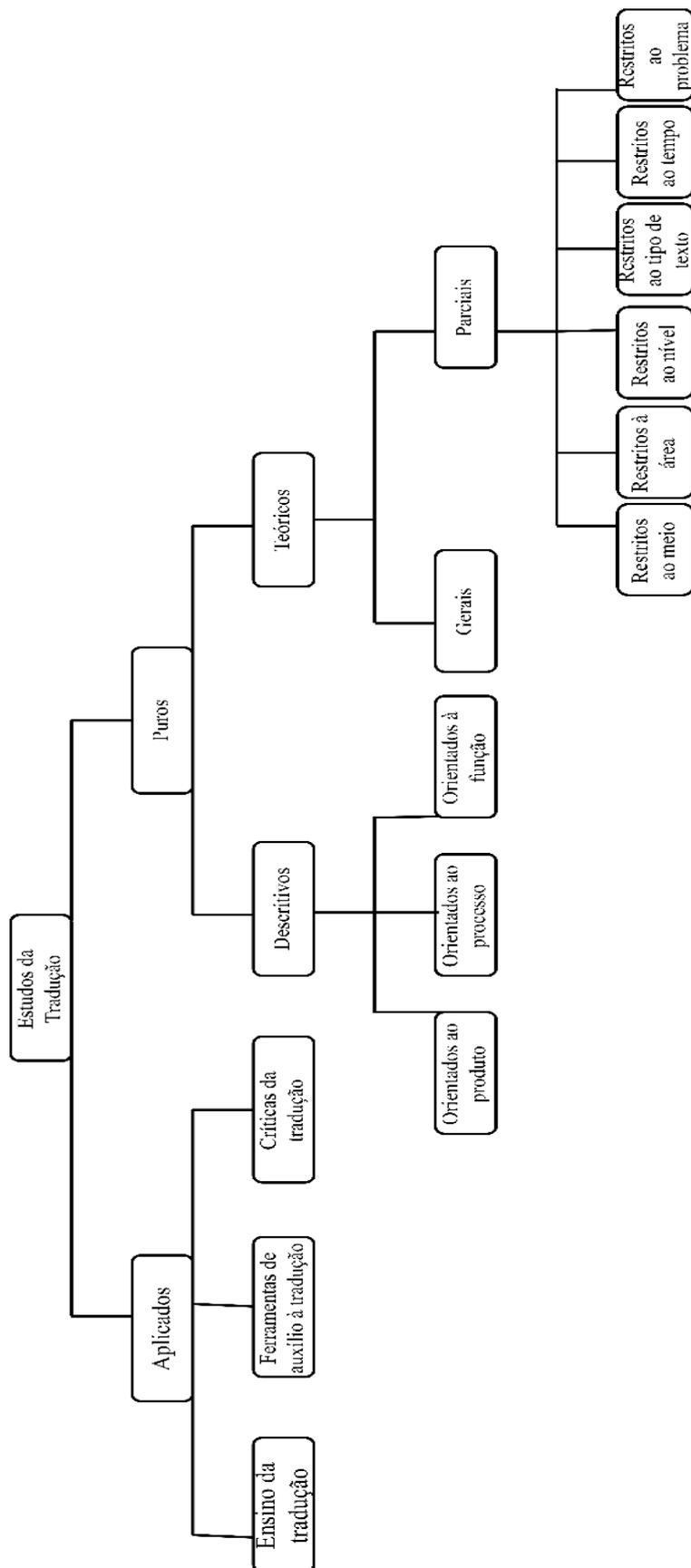


Fig. 1: Tipologia de Holmes para os Estudos da Tradução.

Fonte: Adaptada de Castro (2016)

Holmes apresenta duas possibilidades de estudos no campo disciplinar Estudos da Tradução, os estudos puros e os estudos aplicados. Os estudos puros são divididos em teóricos e descritivos, sendo responsáveis por trabalhos que não visam à aplicação prática, de forma imediata. Os estudos aplicados são responsáveis por trabalhos voltados para a aplicação das pesquisas realizadas.

Os Estudos Descritivos da Tradução, localizados nos estudos puros, encarregam-se de investigar sistematicamente os fenômenos que acontecem na prática tradutória. Nessa categoria, a tradução é considerada uma produção multilíngue e é dividida em três campos: orientada para o produto, orientada para o processo e orientada para a função.

A presente pesquisa se encontra no âmbito dos Estudos Descritivos da Tradução orientados para o produto, uma vez que analisa traduções, a fim de descrever os processos linguísticos envolvidos na atividade tradutória. Os Estudos Descritivos da Tradução orientados para o produto possuem duas fases. A primeira se ocupa do estudo de traduções isoladas ou do estudo de traduções com foco textual. A segunda é responsável por análises comparativas na tradução de um mesmo texto, tanto na mesma língua quanto em línguas diferentes.

A comparação entre línguas é feita pela análise do produto tradutório com o objetivo de investigar os processos linguísticos e extralinguísticos que o envolvem. Catford (1965) afirma que as línguas podem ser comparadas, embora exista a necessidade de uma teoria linguística comum entre elas para realizar essa comparação. Catford (1965) apresenta ainda três categorias para realizar a comparação linguística: EQUIVALÊNCIA TEXTUAL, CORRESPONDÊNCIA FORMAL e MUDANÇA<sup>47</sup>.

A EQUIVALÊNCIA TEXTUAL é uma operação na qual há uma porção de texto na língua fonte, que por métodos de permutação ou pela própria experiência do tradutor, é considerada equivalente na língua alvo (CATFORD, 1965). A CORRESPONDÊNCIA FORMAL é a correspondência entre categorias da língua fonte e língua alvo, ela ocorre quando “uma categoria da língua alvo ocupa, na economia da língua alvo, o “mesmo” lugar que a categoria correspondente ocupa na língua fonte” (CATFORD, 1965, p.35). A MUDANÇA representa a perda da CORRESPONDÊNCIA FORMAL no processo de tradução da língua fonte para a língua alvo, essa perda pode ocorrer mediante à mudança de nível ou à mudança de categoria (CATFORD, 1965).

---

<sup>47</sup> Nossa tradução para TEXTUAL EQUIVALENCE, FORMAL CORRESPONDENCE e SHIFT. Para este trabalho, no entanto, foram analisados os conceitos de CORRESPONDÊNCIA FORMAL e MUDANÇA.

## **2.2 A Teoria Sistêmico-Funcional como ferramenta de investigação nos Estudos Descritivos da Tradução**

Munday (1998, 2002) e Pagano e Vasconcellos (2005) apontam a necessidade de se utilizar nos Estudos Descritivos da Tradução orientados para o produto a Teoria Sistêmico-Funcional (TSF), visto que uma análise textual feita com base gramatical, mas sem o uso de uma teoria é considerada pelos autores uma análise textual de opinião (cf. HALLIDAY, 1994).

Por esse mesmo viés, Munday (1998) afirma que a TSF descreve as relações estabelecidas entre a FONÉTICA e FONOLOGIA, LEXICOGRAMÁTICA, SEMÂNTICA e CONTEXTO pelo conceito de REALIZAÇÃO. Portanto, uma análise do produto tradutório realizada com base sistêmico-funcional possui potencial para investigar como os ESTRATOS LINGUÍSTICOS são construídos tanto na língua fonte quanto na língua alvo e, assim, comparar as línguas (MUNDAY, 1998).

A respeito do estrato do CONTEXTO, Halliday (1978) aponta que ele possui dois níveis de abstração, o CONTEXTO DE CULTURA, sendo o mais abstrato e o CONTEXTO DE SITUAÇÃO, o menos abstrato. O CONTEXTO DE CULTURA diz respeito a todo potencial de significado de uma LÍNGUA que compõe uma CULTURA. O CONTEXTO DE SITUAÇÃO refere-se ao significado construído por uma INSTÂNCIA LINGUÍSTICA (MATTHIESSEN *et al.*, 2010). A análise do CONTEXTO em textos em relação de tradução, texto fonte e texto alvo, constitui uma ferramenta relevante para a verificação da eficácia do produto tradutório (PAGANO; FERREGUETTI; RODRIGUES, 2016).

O estrato da LEXICOGRAMÁTICA possui quatro níveis na ESCALA DE ORDENS, a saber, MORFEMA, PALAVRA, GRUPO/FRASE e ORAÇÃO, sendo a relação entre esses níveis determinada pelo conceito de COMPOSIÇÃO (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A análise de cada nível da ESCALA DE ORDENS é realizada pela análise de SISTEMAS/FUNÇÕES, ou seja, para cada ORDEM, existem SISTEMAS e/ou FUNÇÕES específicos para a análise (HALLIDAY, 2002).

Na presente pesquisa, os sistemas enfocados para a ordem da ORAÇÃO foram: STATUS DA ORAÇÃO, CLASSE DA ORAÇÃO, TIPO DE PROCESSO e TIPO DE MODO. O STATUS DA ORAÇÃO é marcado por duas possibilidades, ORAÇÃO MAIOR e ORAÇÃO MENOR. A CLASSE DA ORAÇÃO também pode ser classificada em duas categorias, orações INDEPENDENTES e DEPENDENTES. O TIPO DE PROCESSO é analisado de acordo com os cinco tipos, MATERIAL, MENTAL, RELACIONAL, VERBAL e EXISTENCIAL<sup>48</sup>. O TIPO DE MODO pode ser classificado como um dos três tipos disponíveis, IMPERATIVO, DECLARATIVO e INTERROGATIVO (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, FIGUEREDO, 2011).

---

<sup>48</sup> Ao contrário do inglês, o PROCESSO COMPORTAMENTAL não apresenta motivação sistêmica para realização no português brasileiro, podendo esse PROCESSO ser ora MATERIAL, ora MENTAL (cf. Figueredo, 2011).

Já para a ordem do GRUPO, mais especificamente para o GRUPO VERBAL, esta pesquisa enfocou os sistemas de POLARIDADE, de VOZ e de ELIPSE, bem como a função de FINITUDE. A POLARIDADE é classificada pelas opções POSITIVO e NEGATIVO. A VOZ pode ser ATIVA ou PASSIVA. A análise da FINITUDE é voltada para o FINITO, ou seja, o primeiro elemento do GRUPO VERBAL que carrega a DÊIXIS, o TEMPO e a MODALIDADE. O FINITO pode ser classificado como NÃO-FINITO, quando o ASPECTO do FINITO for PERFECTIVO ou IMPERFECTIVO, ou como FINITO, assim a DÊIXIS pode ser MODAL ou TEMPORAL. A ELIPSE também apresenta duas possibilidades para o GRUPO VERBAL, NÃO-ELÍPTICO e ELÍPTICO, quando ELÍPTICO há duas opções, ELÍPTICO pela própria ELIPSE ou ELÍPTICO por SUBSTITUIÇÃO (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, FIGUEREDO, 2011).

Tendo apresentado os pressupostos teóricos que delinearam o presente trabalho, a próxima seção retrata o protocolo das Ciências da Saúde usado nesta pesquisa.

### **2.3 Protocolo “*Behavior Change Protocol*” - 5- Step Behavioral Goal-Setting Process**

O protocolo “*Behavior Change Protocol*” - 5-Step Behavioral Goal-Setting Process (FUNNEL; ANDERSON, 2004) é um instrumento que foi desenvolvido nos Estados Unidos, originalmente escrito em inglês, utilizado como ferramenta para o empoderamento da pessoa com a condição crônica Diabetes Mellitus tipo II. Em outras palavras, esse protocolo é uma ferramenta destinada a auxiliar na conscientização da pessoa com Diabetes Mellitus em relação à importância do autocuidado no que tange a essa condição crônica. Para que esse instrumento pudesse ser utilizado no contexto de cultura do Brasil, mais especificamente no contexto de situação da saúde brasileira, a tradução e adequação cultural desse protocolo para o português brasileiro se fez necessária (cf. CECILIO *et al.*, 2014).

Nesse sentido, como se trata de um instrumento da área das Ciências da Saúde, é recomendável que a tradução siga um processo tradutório já estabelecido nessa área, sendo a tradução do protocolo em questão pautada pelo processo de tradução preconizado por Guillemin *et al.* (1993). A Fig. 2 a seguir ilustra todo o processo de tradução realizado para o protocolo utilizado nesta pesquisa.

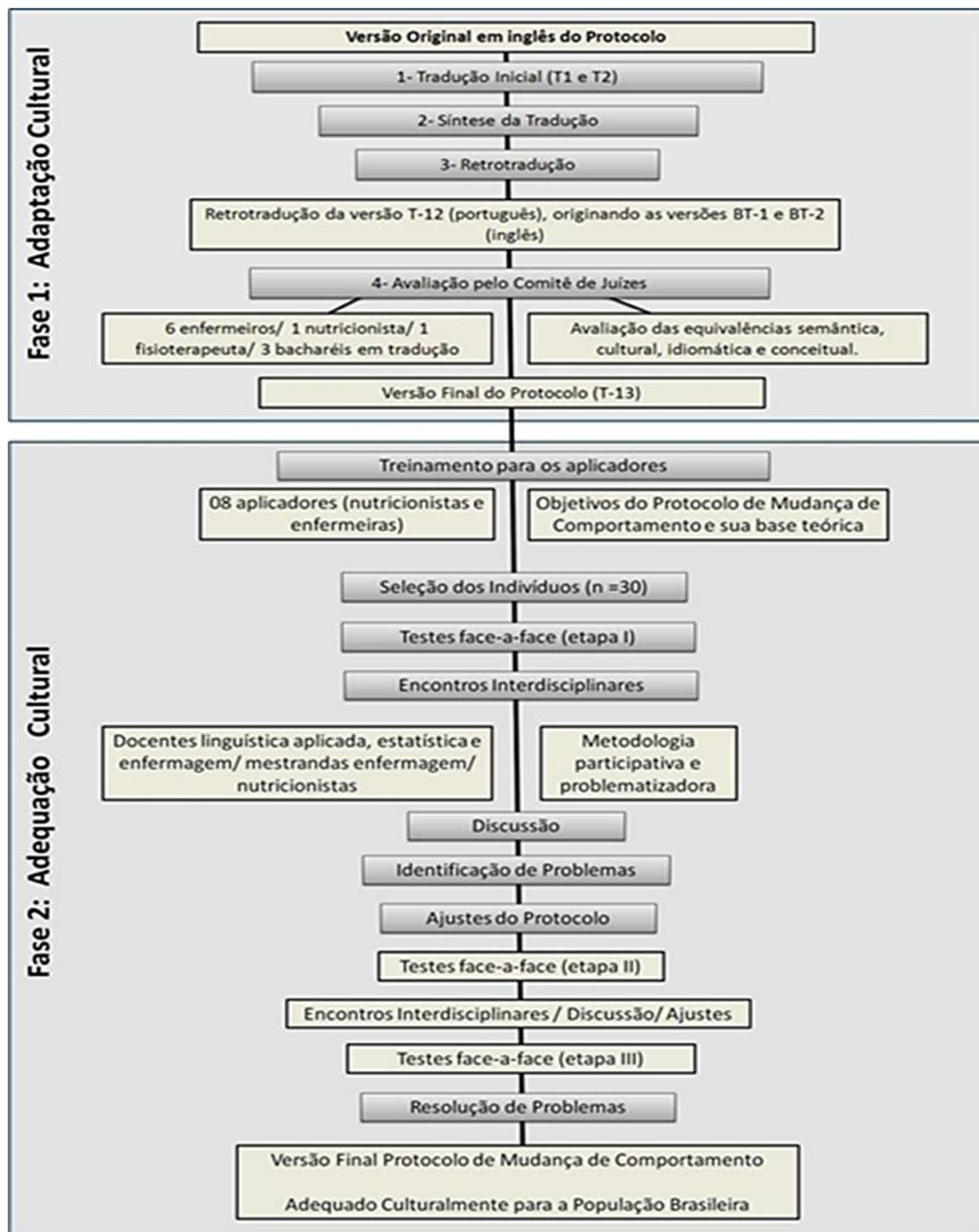


Fig. 2: Fluxograma processo tradutório do instrumento *Behavior Change Protocol*

Fonte: Cecilio *et al.* (2014, p.8)

O fluxograma apresentado na Fig. 2 mostra que na primeira fase do processo tradutório ocorre a adaptação cultural do instrumento: o protocolo é traduzido, analisado pelos tradutores,

retrotraduzido e avaliado por um comitê de juízes composto por profissionais da área da saúde, da estatística e da Linguística Aplicada. A segunda fase compreende a adequação cultural em que profissionais da saúde, treinados para aplicação do instrumento, aplicam o protocolo em uma amostra de indivíduos por meio de entrevistas. Após as aplicações do protocolo, profissionais da área da Linguística Aplicada, da estatística e da saúde se encontram para discutir a aplicação do protocolo, identificar inconsistências e realizar os ajustes necessários. Em seguida, uma nova aplicação é realizada e os profissionais se reúnem novamente para discutir e solucionar novas inconsistências. Por fim, a última aplicação é executada, havendo a solução de todas as inconsistências, tem-se uma versão final da tradução do protocolo adaptado e adequado culturalmente para a população brasileira.

A próxima seção aborda os passos metodológicos que guiaram a presente pesquisa.

### 3. Metodologia

A metodologia deste trabalho é dividida em duas fases principais, a primeira compreende a coleta de dados e a segunda a análise de dados.

A fase da coleta de dados diz respeito ao processo de tradução do "*Behavior Change Protocol*" - *5-Step Behavioral Goal-Setting Process* (FUNNEL; ANDERSON, 2004), traduzido para o português brasileiro como Protocolo de Mudança de Comportamento – 5 Passos para a Mudança de Comportamento e Conquista de Metas. Esse processo de tradução seguiu as diretrizes preconizadas por Guillemin *et al.* (1993) para traduções de questionários e protocolos da área das Ciências da Saúde<sup>49</sup>. Ainda na fase da coleta de dados, houve o processo de adequação cultural em que profissionais da saúde, da estatística e da Linguística Aplicada se reuniram com o intuito de fazer as mudanças necessárias no protocolo traduzido, tendo em vista as dificuldades apontadas durante as aplicações testes do protocolo.

Já na fase da análise de dados, os GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS presentes nas ORAÇÕES do protocolo original em inglês e nas ORAÇÕES do protocolo traduzido para o português brasileiro foram anotados e, depois, analisados. Essa fase da análise de dados foi composta de três etapas principais.

Na primeira, os textos do protocolo original em inglês e do protocolo traduzido para o português foram segmentados em ORAÇÕES. Depois, os sistemas STATUS DA ORAÇÃO, CLASSE DA

---

<sup>49</sup> O processo de tradução de questionários e protocolos da área das Ciências da Saúde proposto por Guillemin *et al.* (1993) apresenta 5 etapas: traduções individuais, síntese das traduções individuais, revisão da síntese das traduções, retrotradução e comitê de juízes.

ORAÇÃO, TIPO DE PROCESSO e TIPO DE MODO pertencentes à ordem da ORAÇÃO foram anotados na planilha eletrônica desenvolvida para a anotação manual. Em seguida, também em uma planilha eletrônica se deu a anotação manual na ordem do GRUPO VERBAL e do COMPLEXO VERBAL, sendo que 39 categorias foram anotadas manualmente para os GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS. Ainda nessa primeira etapa, o sistema de POLARIDADE, de VOZ, de ELIPSE, a função de FINITUDE e a categoria confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO<sup>50</sup> foram anotados.

Na segunda etapa da fase da análise de dados, deu-se a análise automática das anotações manuais por meio da análise de *cluster* (análise de agrupamento) por meio de *scripts* desenvolvidos no *software* e ambiente computacional R (R CORE TEAM, 2018)<sup>51</sup>. Para isso, as planilhas eletrônicas com as anotações manuais do protocolo original e do traduzido foram importadas para o *software* R e as colunas que apresentavam as ORAÇÕES e os GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS, bem como as colunas correspondentes às funções anotadas apenas para os COMPLEXOS VERBAIS foram eliminadas, restando somente as funções que eram comuns aos GRUPOS E COMPLEXOS VERBAIS e também os sistemas relacionados à ordem da ORAÇÃO. Ainda nessa segunda etapa, uma matriz de contagem das funções e dos sistemas que ficaram na planilha eletrônica usada para a anotação manual foi elaborada de acordo com o código identificador (id) das ORAÇÕES de cada protocolo. A partir disso, um rótulo foi inserido para que o *software* R pudesse diferenciar as ORAÇÕES de cada protocolo, sendo “O” para o protocolo original e “T” para o traduzido.

Além disso, as ORAÇÕES do protocolo original e do traduzido foram alinhadas de acordo com a numeração da planilha eletrônica usada para a anotação manual, por isso certas orações foram eliminadas na análise. Os critérios para eliminação das orações foram: 1) ORAÇÕES que apareceram no protocolo traduzido para viabilizar a compreensão do usuário com a condição crônica Diabetes Mellitus e/ou do profissional da saúde, ou seja, as orações responsáveis por explicitar uma oração anterior, por exemplo e 2) determinadas ORAÇÕES do protocolo original que não apresentaram tradução no protocolo traduzido, seja porque essas orações no protocolo traduzido foram nominalizadas, seja porque essas orações não se enquadravam no CONTEXTO DE CULTURA do protocolo no Brasil. Portanto, as ORAÇÕES restantes seguiram a seguinte configuração O-12 e T-12 que correspondem à oração 12 do protocolo original e à oração 12 do protocolo traduzido

<sup>50</sup> A categoria confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO diz respeito às ORAÇÕES em que o FINITO, responsável por realizar a DÊIXIS, o TEMPO e a MODALIDADE da ORAÇÃO, e o PRIMEIRO EVENTO, verbo lexical da ORAÇÃO, são realizados por um único verbo. Ex.: Fale mais sobre essa dificuldade no seu dia a dia.

<sup>51</sup> O *software* R trata-se de uma linguagem e ambiente de programação livre utilizado em análises estatísticas e computacionais. Disponível em: <https://www.r-project.org/>.

respectivamente. Ao final, um único dendrograma com as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes do traduzido foi gerado pelo método hierárquico de Ward<sup>52</sup>.

Na terceira e última etapa da fase da análise de dados foi feita a análise manual aplicando os conceitos CORRESPONDÊNCIA FORMAL e MUDANÇA (CATFORD, 1965). Para isso, uma nova planilha eletrônica foi elaborada com as categorias CORRESPONDÊNCIA FORMAL, MUDANÇA e não equivalente. Quando as ORAÇÕES equivalentes do protocolo original e traduzido apresentaram diferenças de anotação nos SISTEMAS e/ou FUNÇÕES comuns aos GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS, quais sejam: POLARIDADE, ELIPSE, VOZ, FINITUDE e CONFLUÊNCIA FINITO E PRIMEIRO EVENTO, a MUDANÇA era detectada, mas se as ORAÇÕES não tiveram MUDANÇAS, eram consideradas como CORRESPONDÊNCIA FORMAL. Nos casos em que a ORAÇÃO do protocolo original não apresentou um equivalente no protocolo traduzido, a categoria selecionada foi não equivalente.

Por fim, foi feito o cotejamento da análise de agrupamento (AA) conduzida no *software* R e da análise manual (AM), verificando se a hipótese inicial – ORAÇÕES equivalentes classificadas como CORRESPONDÊNCIA FORMAL devem estar no nível zero do dendrograma e ORAÇÕES equivalentes que apresentaram alguma MUDANÇA devem aparecer em níveis diferentes de zero no dendrograma – poderia ser considerada válida.

A seção a seguir é destinada a apresentar os resultados obtidos a partir da análise de agrupamento (AA) e da análise manual (AM).

## 4. Resultados

Antes de detalhar os resultados encontrados na presente pesquisa, é importante mencionar algumas especificidades do protocolo original e do protocolo traduzido que influenciaram nos resultados finais deste estudo.

### 4.1 Particularidades do protocolo original e do traduzido

A primeira particularidade do protocolo traduzido consistiu no número de ORAÇÕES. O protocolo original apresentou 59 ORAÇÕES, enquanto que o traduzido contou com 74 ORAÇÕES. Essa diferença pode ser explicada pela fase de adequação cultural que se fez necessária para poder adaptar

---

<sup>52</sup> O método hierárquico de Ward é um dos métodos disponíveis para se realizar a análise de agrupamento, gerando dendrogramas. Nesse método, o grupo somente é formado se os membros que o compõem forem muito homogêneos entre si. Para formar os agrupamentos, portanto, os pontos atípicos são diluídos e a similaridade entre os membros do grupo é calculada.

o protocolo originalmente escrito em inglês para o CONTEXTO DE CULTURA do Brasil, mais especificamente para o CONTEXTO DE SITUAÇÃO da saúde pública brasileira, o qual é composto por um grande número de usuários com alguma condição crônica, baixa escolaridade, dificuldades financeiras e em idade avançada. Por isso, durante a fase de adequação cultural foi preciso explicitar algumas ORAÇÕES do protocolo original, para que tanto esse usuário portador da condição crônica Diabetes Mellitus como também o profissional da saúde, aplicador do protocolo, pudessem compreender, da maneira mais adequada possível, o texto traduzido. Contudo, para gerar o dendrograma apenas os reais equivalentes foram considerados, ou seja, as ORAÇÕES acrescentadas para viabilizar a melhor compreensão do protocolo traduzido foram eliminadas.

A seguir o Quadro 1 apresenta um exemplo de uma ORAÇÃO presente no protocolo original que foi explicitada no protocolo traduzido e depois essa ORAÇÃO é apresentada da forma que foi contabilizada na análise de agrupamento (AA).

Quadro 1: Exemplo de oração explicitada no protocolo traduzido e como foi contabilizada na AA

<b>Oração original</b>	<b>Oração traduzida e adequado</b>	<b>Oração da forma que foi contabilizada na AA</b>
<i>What do you want?</i>	O que você quer fazer/para melhorar a sua saúde?	O que você quer fazer

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

O Quadro 1 traz um exemplo de ORAÇÃO que apareceu no protocolo original “*What do you want?*” que foi traduzida para o português brasileiro como “O que você quer fazer”. No entanto, como o protocolo em questão têm um público alvo específico, usuários do sistema único de saúde portadores da condição crônica Diabetes Mellitus que geralmente apresentam baixa escolaridade, dificuldades financeiras e idade avançada, o processo de adequação cultural se mostrou relevante, por isso uma segunda ORAÇÃO “para melhorar a sua saúde”<sup>53</sup> foi acrescentada a esse item do protocolo traduzido, a fim de explicitar a ORAÇÃO anterior, constituindo, portanto, o COMPLEXO ORACIONAL apresentado na segunda coluna do Quadro 1. Já a terceira coluna o Quadro 1 mostra como essa ORAÇÃO foi contabilizada para a análise de agrupamento (AA), ou seja, como uma única ORAÇÃO.

Como o objetivo principal do presente trabalho era a verificação dos conceitos de

<sup>53</sup> Esta pesquisa segue o conceito de ORAÇÃO determinado pela TSF.

CORRESPONDÊNCIA FORMAL e de MUDANÇA por meio de uma análise estatística (análise de agrupamento) e análise manual, as ORAÇÕES que foram acrescentadas à tradução puderam ser retiradas, já que o objetivo da presente pesquisa não era lidar com a relevância do processo de adequação cultural para instrumentos da área das Ciências da Saúde.

Houve ainda ORAÇÕES do protocolo original que no protocolo traduzido não apresentaram um equivalente, seja porque eram ORAÇÕES MAIORES no protocolo original e no traduzido foram nominalizadas, isto é, não apresentaram GRUPOS e/ou COMPLEXOS VERBAIS, seja porque eram ORAÇÕES do protocolo original que estavam muito distantes do CONTEXTO DE CULTURA do Brasil, por isso a tradução dessas ORAÇÕES não se fez necessária. A seguir, o Quadro 2 traz um exemplo de ORAÇÃO que foi nominalizada no protocolo traduzido

Quadro 2: Exemplo de oração que foi nominalizada no protocolo traduzido

Oração no protocolo original	Oração nominalizada no protocolo traduzido
<i>Step one: define the problem</i>	1º Passo: Definição do problema

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

A primeira coluna do Quadro 2 identifica uma ORAÇÃO que aparece no protocolo original “*Step one: define the problem*”. Trata-se de uma ORAÇÃO MAIOR com um GRUPO VERBAL realizando um PROCESSO MATERIAL “*define*” e um PARTICIPANTE “*the problem*”. Já a segunda coluna do Quadro 2 apresenta o equivalente “1º Passo: Definição do problema”. Trata-se de um GRUPO NOMINAL em que “definição” é o ENTE do GRUPO NOMINAL realizado por uma palavra nominal e “do problema” que é o QUALIFICADOR do GRUPO NOMINAL realizado por uma FRASE PREPOSICIONAL (cf. Ferregueti, 2018). Diante desse exemplo, é possível afirmar que a ORAÇÃO que apareceu no protocolo original foi nominalizada no protocolo traduzido, com o significado MATERIAL da ORAÇÃO original sendo construído dentro do GRUPO NOMINAL a partir da nominalização do PROCESSO MATERIAL “*define*” que foi traduzido pelo ENTE “definição”.

O Quadro 3, por sua vez, mostra um exemplo de ORAÇÃO que apareceu no protocolo original e não foi traduzida por uma questão de adequação ao CONTEXTO DE CULTURA brasileiro, mais especificamente ao CONTEXTO DE SITUAÇÃO da saúde do país.

Quadro 3: Exemplo de oração do protocolo original que não foi traduzida no protocolo em

português brasileiro

Oração no protocolo original	Oração não traduzida no protocolo traduzido
<i>[Are you feeling (insert feeling)] because (insert meaning)</i>	[Você sente (inserir os sentimentos expostos pelo usuário)] porque...?

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

No Quadro 3, a segunda oração “*because (insert meaning)*” do complexo oracional “*Are you feeling (insert feeling) because (insert meaning)*” que aparece no protocolo original não foi traduzida. Isso pode ser explicado pela forma com que o protocolo traduzido é aplicado no CONTEXTO DE CULTURA do Brasil. Essa aplicação acontece por meio de entrevistas, em que o profissional da saúde faz as perguntas e o usuário portador da condição crônica Diabetes Mellitus responde. Em outras palavras, o protocolo original apresenta TURNO MONOLÓGICO e MODO ESCRITO, enquanto que para o protocolo traduzido, o TURNO é DIALÓGICO, envolvendo, portanto, o MODO FALADO e, conseqüentemente, a ENTONAÇÃO, o que permite que o usuário entenda e aponte as razões que geraram determinado sentimentos logo após o fim do TURNO do aplicador, não sendo necessária a tradução da segunda ORAÇÃO do COMPLEXO ORACIONAL presente no exemplo do protocolo original destacado no Quadro 3.

Apesar das particularidades explicadas acima, os dados evidenciados na Fig. 3 apontam que a maior parte das ORAÇÕES do protocolo original apresentou um equivalente no protocolo traduzido.

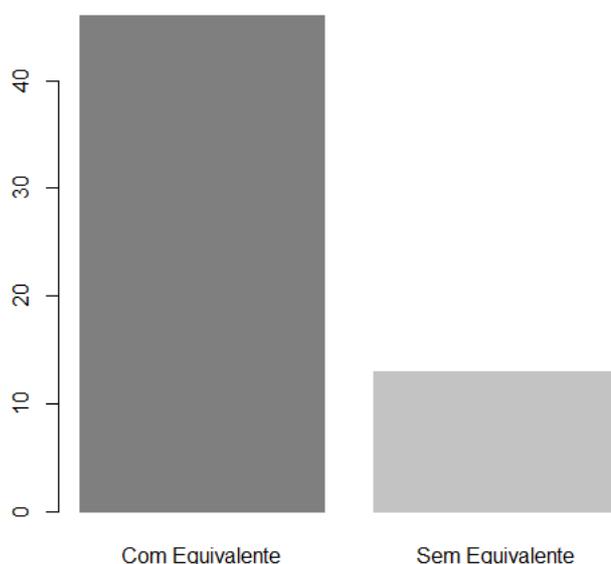


Fig. 3: Presença de oração equivalente no protocolo traduzido

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

Os dados do gráfico apresentado na Fig. 3 apontam que a grande parte das ORAÇÕES anotadas apresentou um equivalente no protocolo traduzido, ou seja, a maior parte das ORAÇÕES do protocolo original foi traduzida para o protocolo em português brasileiro. Ao passo que a menor parte das ORAÇÕES do protocolo original, aproximadamente 13 ORAÇÕES, não apresentou um equivalente no protocolo traduzido, visto as especificidades detalhadas anteriormente.

A seguir os resultados da análise de agrupamento (AA) e da análise manual (AM) são apresentados.

#### **4.2 Resultados da análise de agrupamento (AA) e da análise manual (AM)**

O cotejamento da análise de agrupamento (AA) e da análise manual (AM) apontou que os resultados encontrados na análise manual (AM) foram semelhantes aos obtidos na análise de agrupamento (AA) para a maior parte das orações anotadas. Isso pode indicar que a hipótese inicial – quando uma determinada oração do protocolo original e a oração equivalente traduzida estiverem em níveis diferentes de zero no dendrograma gerado pela análise de agrupamento (AA), seria possível afirmar que houve MUDANÇA, já que alguma FUNÇÃO/SISTEMA anotado na planilha eletrônica selecionou alguma opção diferente, ao compararmos a anotação realizada para a ORAÇÃO do protocolo original com a equivalente do protocolo traduzido. Ao passo que se uma determinada ORAÇÃO do protocolo original e a equivalente no protocolo traduzido estiverem no nível zero do dendrograma, seria possível afirmar que houve CORRESPONDÊNCIA FORMAL, indicando que tanto a ORAÇÃO do protocolo original quanto a equivalente traduzida selecionaram as mesmas opções nos SISTEMAS/FUNÇÕES anotados – pode ser considerada válida para os textos e as FUNÇÕES/SISTEMAS analisados na presente pesquisa. A Fig. 4 mostra o gráfico com o cotejamento da análise de agrupamento (AA) e da análise manual (AM).

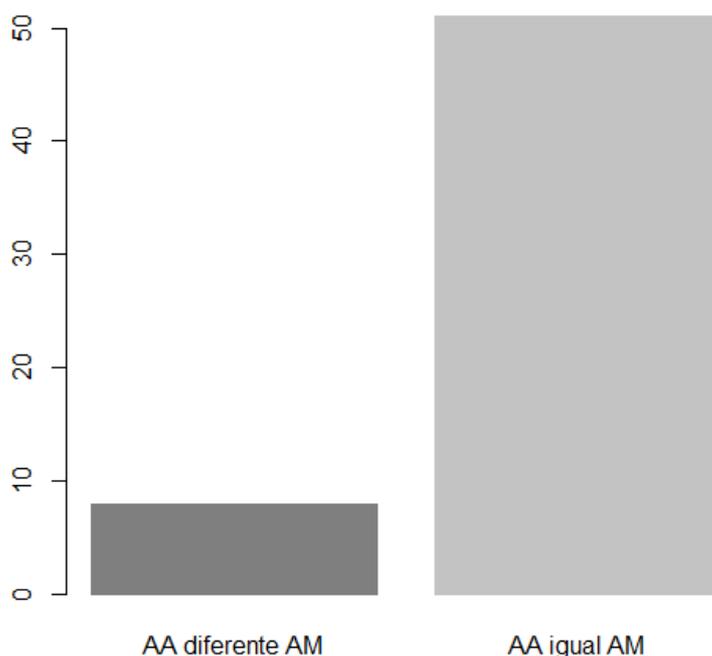


Fig. 4: Cotejamento da análise de agrupamento (AA) e da análise manual (AM)

Fonte: Elaborada para fins deste trabalho

Os dados apresentados no gráfico da Fig. 4 indicam que a hipótese inicial, detalhada acima, pode ser considerada válida, uma vez que a análise manual (AM) apresentou os mesmos resultados que a análise de agrupamento (AA) para a maior parte das ORAÇÕES anotadas. Todavia, para oito orações anotadas a análise manual (AM) obteve resultados diferentes da análise de agrupamento (AA).

É importante mencionar, no entanto, que sete das oito ORAÇÕES que apresentaram diferença entre a análise manual (AM) e a análise de agrupamento (AA) se diferem pela anotação realizada na ordem da ORAÇÃO, não na ordem do GRUPO VERBAL, unidade de análise do presente trabalho. Em outras palavras, diferentemente da análise de agrupamento (AA) que gerou o dendrograma com base nos SISTEMAS e/ou FUNÇÕES da planilha de anotação que eram comuns aos GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS, bem como nos SISTEMAS anotados para a ordem da ORAÇÃO, a análise manual (AM) não abarcou todas as MUDANÇAS e/ou CORRESPONDÊNCIAS FORMAIS existentes entre as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido, uma vez que não se ateu aos SISTEMAS anotados para a ordem da ORAÇÃO. Isso pode sugerir que os resultados encontrados para a análise manual (AM) e para a análise de agrupamento (AA) são ainda menos diferentes, sendo que apenas a ORAÇÃO O-2 do protocolo original e a equivalente T-2 do protocolo traduzido apresentaram

resultados diferentes no que diz respeito ao cotejamento da análise manual (AM) e da análise de agrupamento (AA). Na análise manual (AM), essas ORAÇÕES selecionaram as mesmas opções para todos os SISTEMAS/FUNÇÕES anotados na planilha, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4: Orações O-2 e T-2 – detalhamento das opções selecionadas

Oração O-2 do protocolo original	Opções selecionadas
<i>What is the hardest thing</i>	<i>major, free, relational, interrogative, no complex, positive, non-elliptical, active, finite DEICTICITY temporal TENSE present, (primary) event finite conflation yes<sup>54</sup></i>
Oração T-2 do protocolo traduzido	Opções selecionadas
Qual é a sua maior dificuldade	<i>major free, relational, interrogative, no complex, positive, non-elliptical, active, finite DEICTICITY temporal TENSE present, (primary) event finite conflation yes</i>

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

Respeitando a hipótese inicial, essas ORAÇÕES O-2 e T-2 deveriam estar no nível zero do dendrograma gerado pela análise de agrupamento (AA), uma vez que a análise manual (AM) revelou a existência de CORRESPONDÊNCIA FORMAL entre essas ORAÇÕES. Contudo, essas ORAÇÕES não ficaram no nível zero do dendrograma, cada uma ficou em um nível diferente, como evidencia a Fig. 5.

<sup>54</sup> Nossa tradução: Oração maior independente, processo relacional, modo interrogativo, nenhum complexo verbal, polaridade positiva, nenhuma elipse, voz ativa, dêixis temporal de presente e confluência do finito e primeiro evento.

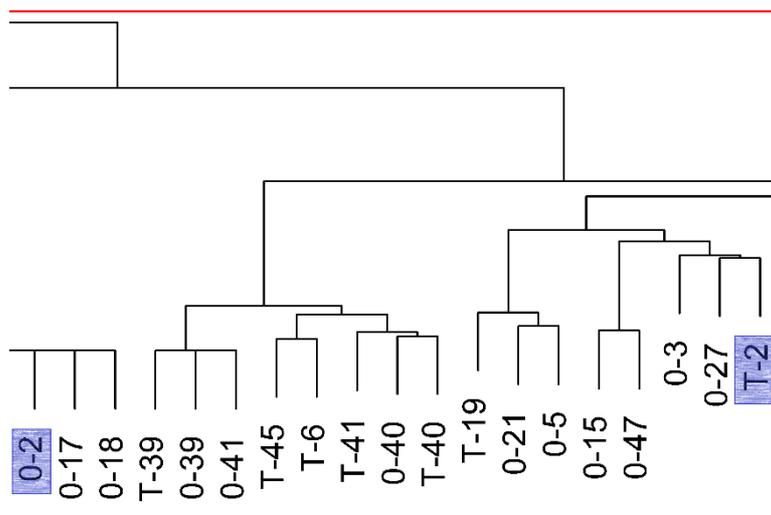


Fig. 5: Dendrograma com as orações equivalentes O-2 e T-2

Fonte: Elaborada para fins deste trabalho

A Fig. 5 apresenta parte do dendrograma gerado pela análise de agrupamento (AA) realizada no *software* R e aponta que embora as ORAÇÕES equivalentes O-2 e T-2 sejam consideradas como CORRESPONDÊNCIA FORMAL na análise manual (AM), elas apareceram em níveis diferentes do dendrograma, sendo o único caso que contradiz a hipótese inicial estabelecida na presente pesquisa.

A próxima seção abarca os resultados obtidos para as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido que foram classificadas como CORRESPONDÊNCIA FORMAL.

### 4.3 CORRESPONDÊNCIA FORMAL

No que diz respeito à análise manual (AM), as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido foram consideradas como sendo CORRESPONDENTES FORMAIS quando apresentavam a mesma seleção de opções no que compreende as FUNÇÕES anotadas para os GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS. Já para a análise de agrupamento (AA), essas ORAÇÕES deveriam aparecer no nível do zero do dendrograma para que a hipótese inicial pudesse ser considerada válida. A seguir a Fig. 6 mostra um gráfico que apresenta um panorama da CORRESPONDÊNCIA FORMAL na presente pesquisa.

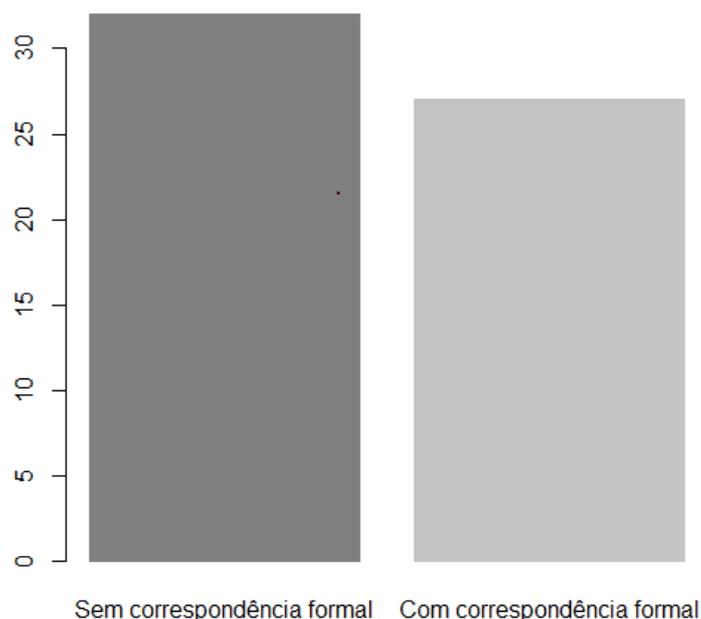


Fig. 6: Gráfico com o panorama da CORRESPONDÊNCIA FORMAL na presente pesquisa

Fonte: Elaborada para fins deste trabalho

Os dados apresentados no gráfico da Fig. 6 indicam que a parcela de ORAÇÕES do protocolo original e as respectivas equivalentes no protocolo traduzido que foram caracterizadas como sendo CORRESPONDENTES FORMAIS foi menor que a parcela de ORAÇÕES que não apresentou CORRESPONDÊNCIA FORMAL. Esse resultado pode ser explicado pela primeira coluna do gráfico, nomeada como “sem CORRESPONDÊNCIA FORMAL”, que abarca os pares de ORAÇÕES do protocolo original e do traduzido que tiveram MUDANÇAS ou não apresentaram um equivalente no protocolo traduzido em decorrência do processo de adequação cultural aplicado ao protocolo analisado na presente pesquisa ou o equivalente no protocolo traduzido foi nominalizado, não sendo anotado neste trabalho, visto que a unidade de análise era o GRUPO VERBAL.

Em relação à análise de agrupamento (AA), as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido deveriam aparecer no nível zero do dendrograma, para que a hipótese inicial pudesse ser validada. A Fig. 7 mostra a parte do dendrograma que detalhou os pares de ORAÇÕES do protocolo original e do protocolo traduzido que foram classificadas como sendo CORRESPONDENTES FORMAIS.

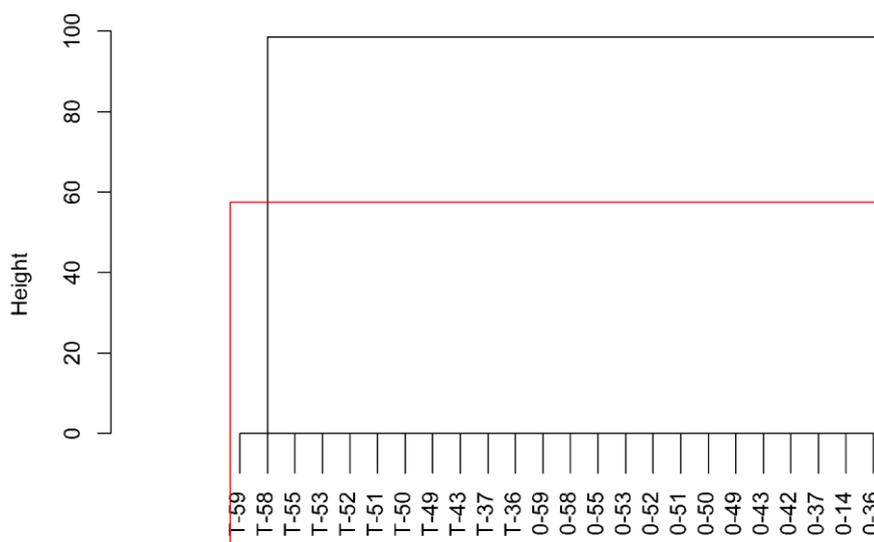


Fig. 7: Dendrograma com os pares de orações que foram classificadas como CORRESPONDENTES FORMAIS pela análise de agrupamento (AA)

Fonte: Elaborada para fins deste trabalho

O dendrograma apresentado na Fig. 7 aponta as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido que foram classificadas como CORRESPONDENTES FORMAIS no que diz respeito à análise de agrupamento (AA). Esses pares de ORAÇÕES apareceram no nível zero do dendrograma, o que corrobora a hipótese inicial de que as ORAÇÕES classificadas como CORRESPONDÊNCIA FORMAL pela análise manual (AM) apareceriam no nível zero do dendrograma gerado pela análise de agrupamento (AA). Além disso, a linha em vermelho que delimita um grupo no dendrograma indica que os pares de ORAÇÕES que constituem esse grupo podem ser considerados homogêneos, ou seja, esses pares de ORAÇÕES foram agrupados juntos por terem selecionado opções semelhantes durante a anotação manual, uma vez que o método hierárquico de Ward, utilizado para gerar o dendrograma desta pesquisa, agrupa dos itens de acordo com o grau de similaridade entre eles. Em outras palavras, os pares de ORAÇÕES em relação de tradução apresentados no dendrograma da Fig. 7 podem ser considerados CORRESPONDENTES FORMAIS pela análise de agrupamento (AA), uma vez que apareceram no nível zero do dendrograma, mas também podem ser considerados semelhantes entre si, já que todos esses pares foram classificados como CORRESPONDÊNCIA FORMAL por terem formado um único grupo no dendrograma gerado pela análise de agrupamento (AA).

A fim de exemplificar, o Quadro 5 apresenta um par de orações em relação de tradução em que tanto no protocolo original quanto no traduzido selecionaram as mesmas opções sistêmicas para

os respectivos GRUPOS VERBAIS.

Quadro 5: Orações em relação de tradução classificadas como CORRESPONDENTES FORMAIS – detalhamento das opções selecionadas

Oração do protocolo original	Opções selecionadas
<i>Please tell me more about that</i>	<i>positive, non-elliptical, active, finite DEICTICITY temporal TENSE presente, (primary) event finite conflation yes<sup>55</sup></i>
Oração do protocolo traduzido	Opções selecionadas
Fale mais sobre essa dificuldade no seu dia a dia	<i>positive, non-elliptical, active, finite DEICTICITY temporal TENSE presente, (primary) event finite conflation yes.</i>

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

O Quadro 5 detalha exemplos de orações classificadas como CORRESPONDÊNCIA FORMAL. Isso se deve pelo fato de que o GRUPO VERBAL presente na ORAÇÃO traduzida em questão contou com as mesmas classificações LEXICOGRAMATICAS que o respectivo GRUPO VERBAL da ORAÇÃO original.

A seguir os resultados encontrados para as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido que apresentaram alguma MUDANÇA são detalhados.

#### 4.4 MUDANÇA

No que diz respeito à análise manual (AM), as ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes do protocolo traduzido apresentaram MUDANÇA quando alguma dessas ORAÇÕES selecionaram opções diferentes uma da outra no que tange às FUNÇÕES anotadas para os GRUPOS e COMPLEXOS VERBAIS. Para a análise de agrupamento (AA), essas ORAÇÕES deveriam aparecer em níveis diferentes de zero no dendrograma para que a hipótese inicial pudesse ser confirmada. A Fig. 8 traz um gráfico com os resultados obtidos para as ORAÇÕES que apresentaram MUDANÇAS entre a ORAÇÃO do protocolo original para a equivalente no protocolo traduzido.

<sup>55</sup> Nossa tradução: polaridade positiva, nenhuma elipse, voz ativa, dêixis temporal de presente e confluência do finito e primeiro evento.

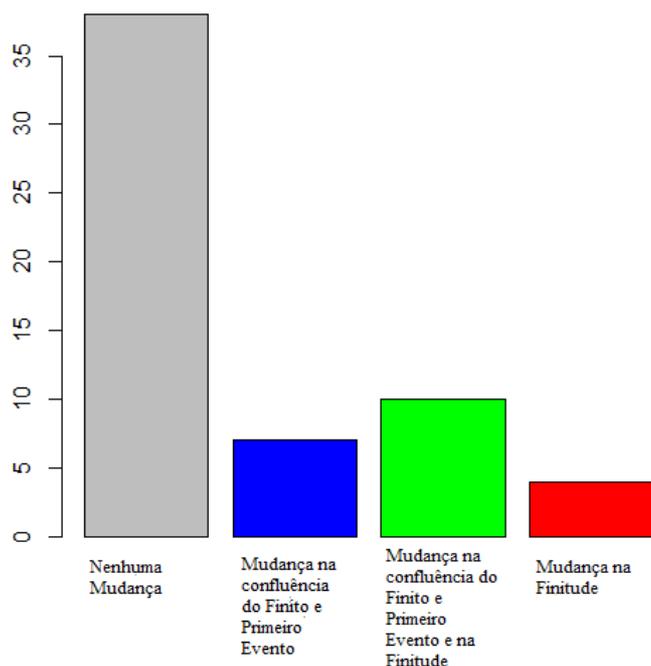


Fig. 8: Gráfico com o panorama das ORAÇÕES que apresentaram MUDANÇA na presente pesquisa

Fonte: Elaborada para fins deste trabalho

Os dados detalhados no gráfico da Fig. 8 apontam que a maior parte das ORAÇÕES do protocolo original e seus respectivos equivalentes no protocolo traduzido não apresentou nenhuma MUDANÇA (coluna em cinza). Esse resultado envolve as ORAÇÕES do protocolo original que não apresentaram o equivalente traduzido em virtude do processo de adequação aplicado ao protocolo analisado na presente pesquisa, bem como as ORAÇÕES que no protocolo traduzido foram nominalizadas e as ORAÇÕES que foram classificadas como sendo CORRESPONDENTES FORMAIS.

Em seguida, aparecem os resultados que dizem respeito aos tipos de MUDANÇAS verificadas nesta pesquisa. O tipo mais frequente compreende a MUDANÇA na categoria confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO junto à MUDANÇA na FINITUDE (coluna verde). Isso indica que os pares de ORAÇÕES do protocolo original e as equivalentes no protocolo traduzido que apresentaram esse tipo de MUDANÇA, na sua maioria, tiveram o FINITO e o EVENTO realizados por itens diferentes, ou seja, um VERBO realizou o FINITO e outro realizou o EVENTO, bem como MUDANÇAS na FINITUDE, isto é, o FINITO que é responsável por realizar a DÊIXIS, o TEMPO e a MODALIDADE sofreu modificações durante o processo de tradução desses pares de ORAÇÕES que apresentaram esse tipo de MUDANÇA. O Quadro 6 mostra um conjunto de orações, O-22 e T-22, que apresentaram esse tipo de MUDANÇA.

Quadro 6: Orações em relação de tradução classificadas com MUDANÇA na categoria FINITUDE e

confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO – detalhamento das opções selecionadas

Oração O-22 do protocolo original	Opções selecionadas
<i>if you do not do anything about it?</i>	<i>major, bound, material, interrogative, no complex, negative, non-elliptical, active, <b>finite DEICTICITY temporal TENSE present, (primary) event finite conflation no.</b></i> <sup>56</sup>
Oração T-22 do protocolo traduzido	Opções selecionadas
se você não se cuidar?	<i>major, bound, material, interrogative, no complex, negative, non-elliptical, active, <b>non-finite ASPECT perfective zero, (primary) event finite conflation NA.</b></i> <sup>57</sup>

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

Como detalhado no Quadro 6, as ORAÇÕES em relação de tradução, O-22 e T-22, apresentaram MUDANÇAS na categoria FINITUDE, tendo a ORAÇÃO O-22 realizado DÊIXIS TEMPORAL de PRESENTE, e a oração T-22 NÃO-FINITA, esta, portanto, uma ORAÇÃO sem ancoragem no TEMPO e ESPAÇO. Essas ORAÇÕES apresentaram ainda MUDANÇA na categoria confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO, uma vez que para a ORAÇÃO O-22 um VERBO realizou o FINITO e outro o PRIMEIRO EVENTO, ou seja, sem confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO, e para a ORAÇÃO T-22 essa categoria não foi aplicável, já que se tratava de uma ORAÇÃO NÃO-FINITA.

O segundo tipo de MUDANÇA mais frequente nos textos anotados compreende a MUDANÇA apenas na confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO (coluna azul). Em outras palavras, a ORAÇÃO do protocolo original apresentou o FINITO e o EVENTO realizados por um único VERBO, enquanto que a ORAÇÃO equivalente no protocolo traduzido apresentou o FINITO realizado por um VERBO e o EVENTO por outro VERBO, por exemplo. A seguir, o Quadro 7 destaca as ORAÇÕES O-40 e T-40 que apresentaram esse tipo de MUDANÇA.

Quadro 7: Orações em relação de tradução classificadas com MUDANÇA na categoria confluência do FINITO e PRIMEIRO EVENTO – detalhamento das opções selecionadas

<sup>56</sup> Nossa tradução: Oração maior dependente, processo material, modo interrogativo, nenhum complexo verbal, polaridade negativa, nenhuma elipse, voz ativa, dêixis temporal de presente e sem confluência do finito e primeiro evento.

<sup>57</sup> Nossa tradução: Oração maior dependente, processo material, modo interrogativo, nenhum complexo verbal, polaridade negativa, nenhuma elipse, voz ativa, não-finita e confluência do finito e primeiro evento não aplicável.

Oração O-40 do protocolo original	Opções selecionadas
<i>What did you learn?</i>	<i>major, free, mental, interrogative, no complex, positive, non-elliptical, active, finite DEICTICITY temporal TENSE past, (primary) event finite conflation no.</i> <sup>58</sup>
Oração T-40 do protocolo traduzido	Opções selecionadas
O que você aprendeu com essa experiência?	<i>major, free, mental, interrogative, no complex, positive, non-elliptical, active, finite DEICTICITY temporal TENSE past, (primary) event finite conflation yes.</i> <sup>59</sup>

Fonte: Elaborado para fins deste trabalho

O Quadro 7 mostra que a ORAÇÃO O-40 do protocolo original não apresentou a confluência do FINITO e do PRIMEIRO EVENTO, uma vez que o primeiro foi realizado pelo “*did*” e o segundo pelo VERBO LEXICAL “*learn*”. Enquanto que na respectiva ORAÇÃO traduzida, T-40, esse tipo de confluência se fez presente, sendo o PRIMEIRO EVENTO e o FINITO realizados pelo VERBO “*aprendeu*”.

Por fim, a última MUDANÇA diz respeito à MUDANÇA apenas na FINITUDE (coluna vermelha), indicando que o FINITO na ORAÇÃO do protocolo original estava realizado de uma dada maneira, mas na ORAÇÃO equivalente no protocolo traduzido esse FINITO estava realizado de uma forma diferente da ORAÇÃO presente no protocolo original, podendo essa MUDANÇA ser na DÊIXIS, no TEMPO e/ou na MODALIDADE.

Como destacado na subseção anterior sobre a CORRESPONDÊNCIA FORMAL, os pares de ORAÇÕES em relação de tradução que apresentaram alguma MUDANÇA também apareceram em um setor localizado no dendrograma gerado pela análise de agrupamento (AA), conforme mostra a Fig. 9.

<sup>58</sup> Nossa tradução: Oração maior independente, processo mental, modo interrogativo, nenhum complexo verbal, polaridade positiva, nenhuma elipse, voz ativa, dêixis temporal de passado e sem confluência do finito e primeiro evento.

<sup>59</sup> Nossa tradução: Oração maior independente, processo mental, modo interrogativo, nenhum complexo verbal, polaridade positiva, nenhuma elipse, voz ativa, dêixis temporal de passado e confluência do finito e primeiro evento.

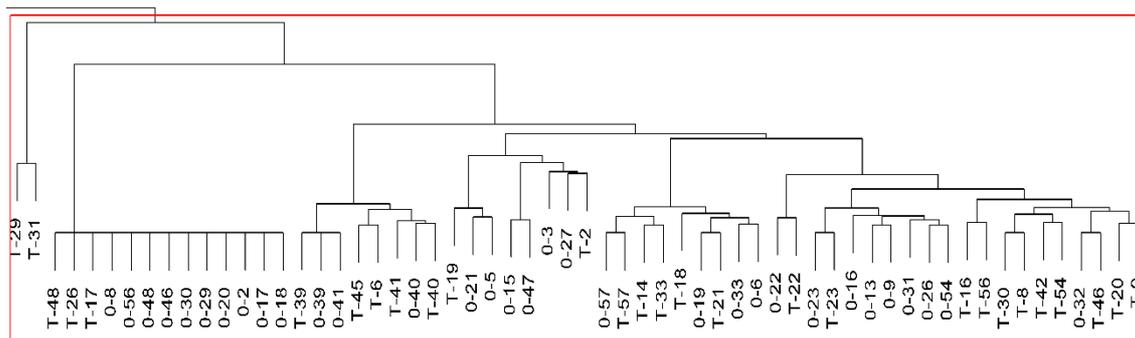


Fig. 9: Dendrograma com os pares de orações em relação de tradução que apresentaram MUDANÇA pela análise de agrupamento (AA)

Fonte: Elaborada para fins deste trabalho

O dendrograma apresentado na Fig. 9 aponta as ORAÇÕES que tiveram algum tipo de MUDANÇA na ORAÇÃO do protocolo original para a equivalente no protocolo traduzido. O dendrograma também mostra que os pares de ORAÇÕES que apresentaram algum tipo de MUDANÇA não apareceram no nível zero do dendrograma, confirmando a hipótese inicial de que ORAÇÕES equivalentes que tiveram MUDANÇA iriam aparecer em níveis diferentes de zero no dendrograma.

## 5. Conclusão

Este artigo apresentou os resultados de um estudo de caso contrastivo que teve como objetivo analisar a equivalência tradutória, a partir da caracterização sistêmico-funcional do GRUPO VERBAL nos textos fonte e alvo, seguindo uma abordagem quantitativa da tradução implementada no ambiente computacional R.

Os resultados revelaram que foi possível estabelecer equivalência no texto traduzido para a maioria das ORAÇÕES do texto original, o que indica que a maior parte das ORAÇÕES do protocolo original foi traduzida para o protocolo em português brasileiro.

Além disso, o cotejamento realizado entre os resultados da análise de agrupamento (AA) e os da análise manual (AM) apontou semelhança para a maior parte das ORAÇÕES anotadas entre os resultados encontrados na análise manual e aqueles obtidos na análise de agrupamento. Esse resultado corroborou a hipótese inicial do estudo com relação à seleção das opções no SISTEMA e FUNÇÕES anotados para os casos de CORRESPONDÊNCIA FORMAL e MUDANÇA e a posição desses casos no dendrograma, nível zero para CORRESPONDÊNCIA FORMAL e outros níveis diferentes de zero para



MUDANÇA.

Esses resultados evidenciam ainda o potencial da abordagem e da metodologia quantitativa propostas neste estudo para pesquisas futuras. A análise de agrupamento, por exemplo, teve êxito em separar em níveis diferentes e delimitou os casos de CORRESPONDÊNCIA FORMAL e MUDANÇA. Os resultados validam ainda a utilização de ambientes computacionais e estatísticos, como o *software R*, nas pesquisas linguísticas, ao ilustrar como essa ferramenta pode ser um auxílio, garantindo a eficácia dos resultados obtidos dentro da área dos estudos quantitativos da tradução.

Para pesquisas futuras, é recomendável que a metodologia aqui desenvolvida seja testada em outros tipos de textos escritos em diferentes pares linguísticos. Para além disso, seria interessante trabalhar em outros níveis da escala de ordens, verificando a validade da metodologia proposta neste estudo na ordem na ORAÇÃO, por exemplo, ou focar em outros tipos de grupos, como o GRUPO NOMINAL.

## 6. Referências

- ANDERSON, R. M. et al. The Diabetes Empowerment Scale: A measure of psychosocial self-efficacy. **Diabetes Care**, v. 6, p. 739-743, 2000.
- CASTRO, R. A. E. Desenvolvimento, Implementação e Teste de Ferramentas Integradas para Análise Textual e Tratamento Estatístico de Dados em Pesquisas Linguísticas. **Dissertação de Mestrado**, Belo Horizonte, 2016. 1-122.
- CATFORD, J. **A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics**. London: Oxford Univ., 1965.
- CECILIO, S. et al. Protocolo Mudança de Comportamento: uma Metodologia de Adequação Cultural. Belo Horizonte: [s.n.], 2014. p. 8.
- FERREGUETTI, K. A FRASE PREPOSICIONAL COM FUNÇÃO DE QUALIFICADOR NO GRUPO NOMINAL: UM ESTUDO DE EQUIVALENTES TEXTUAIS NO PAR LINGUÍSTICO INGLÊS E PORTUGUÊS BRASILEIRO. **Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2018.
- FIGUEREDO, G. Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues. **Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2011.
- GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-Cultural Adaptation of Health-Related Quality of Life Measures: Literature Review and Proposed Guidelines. **Journal of Clinical Epidemiology**, Great Britain, v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K. The construction of knowledge and value in the grammar of scientific discourse, with reference to Charles Darwin's the origin of species. In: COULTHARD, M. **Advances in written text analysis**. [S.l.]: London and New York Routledge, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. On grammar. In: HALLIDAY, M. A. K. **The collected works of M.A.K. Halliday**. London: Continuum, v. 1, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. An introduction to functional grammar, London, 2014.
- HOLMES, J. S. The names and the nature of translation studies. In: VENUTI, L. **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000. p. 172-185.
- MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K.; LAM, M. **Key terms in systemic functional linguistics**. London and New York: Continuum, 2010.
- MUNDAY, J. Problems of applying thematic analysis to translation between spanish and english. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, 1998.
- MUNDAY, J. Systems in translation: a systemic model for descriptive translation studies. In: HERMANS, T. **Cross-cultural transgressions: research models in translation studies II**. Manchester: Historical and ideological issues, 2002.
- PAGANO, A. S.; VASCONCELLOS, M. L. Explorando interfaces: estudos da tradução, linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. S. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PAGANO, A.; FERREGUETTI, K.; RODRIGUES, J. S. N. Variáveis contextuais na produção de significado: a tradução de questionários para uso nos serviços de Saúde. **Letras&Letras**, Uberlândia, p. 420-443, 2016.
- R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2018. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>.

[RECEBIDO: setembro de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]



## DIZERES DE PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

### *TEACHERS' COMMENTS ON CONTINUING TEACHER EDUCATION AND USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES*

Danie Marcelo de Jesus  
daniepuc@gmail.com

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler  
elidipavanelli@gmail.com

**Resumo:** a propagação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) proporcionou mudanças nas relações sociais e revela um cenário de desafios para a educação. Leis e normativas que balizam a educação nacional já trazem orientações para que se incluam as tecnologias no currículo escolar e na formação de professores. Entretanto, ainda se percebe certo distanciamento entre as práticas que ocorrem na sala de aula e fora dela, o que denota a relevância de discutir as implicações das TDIC nos contextos educacionais. Considerando esse cenário, esta pesquisa se insere no contexto da formação continuada para o uso de tecnologias e tem como finalidade discutir os dizeres de professores sobre o uso das tecnologias, ponderando também seus apontamentos sobre a formação continuada. Está ancorada nos pressupostos da pesquisa interpretativista em que foram entrevistados professores de escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso que participam de formação continuada e utilizam tecnologias com seus alunos. Teoricamente, este trabalho tem se fundamentado em estudos sobre a formação de professores, o uso de tecnologias (GATTI; BARRETO, 2009; SANTOS et. al., 2013) e a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Os resultados apontam que os dizeres de educadores denotam que ainda há necessidade de formação técnica e que é preciso vincular teoria e prática. Também foram evidenciados alguns indicadores para a organização dos momentos de estudos da formação continuada. Todos esses achados pressupõem indícios de possíveis mudanças frente ao uso de tecnologias como elemento que pode colaborar para a alteração de ações educacionais nas escolas públicas.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais; práticas enunciativas; formação continuada.

**Abstract:** *The spread of digital information and communication technologies (ICTs) has promoted changes in social relations and reveals a challenging scenario for education. Even though current laws and regulations concerning national education in Brazil already provide guidelines for the inclusion of technologies in the school curriculum and in teacher education, there is still a considerable gap between practices taking place in and outside the classroom, which calls for a discussion of the implications of using digital ICTs in educational contexts. This research study investigates the relation between continuing teacher education and the use of technologies and aims to address teachers' comments on both issues. Grounded on an interpretative approach, the methodology included interviews with public school teachers from Mato Grosso state who participate in continuing education courses and use technologies with their students. The theoretical framework includes studies on teacher education, use of technologies (GATTI; BARRETO, 2009; SANTOS et al., 2013), and language as a social practice (Fairclough, 2001). Results show that teachers believe there is still a need for technical training and for combining theory and practice. Moreover, data reveal the need to rethink the organization of continuing education courses. These findings indicate potential changes in the use of technologies as an element that can help transform educational actions in public schools.*

**Keywords:** *digital technologies, enunciative practices, continuing teacher education.*

## **Considerações iniciais**

A propagação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na sociedade contemporânea vem desafiando a educação de modo geral. Nesse rumo, a legislação educacional já propõe algumas diretrizes objetivando a inclusão das tecnologias no currículo escolar e na formação de professores. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), por exemplo, é um dos documentos que vem orientando cursos de licenciatura acerca do uso de TDIC e suas implicações didáticas. Esse mesmo documento nos alerta para a necessidade de melhoria da qualidade da infraestrutura para o emprego mais eficaz. Apesar de essa preocupação se materializar na legislação atual, ainda é perceptível certa desconexão entre as práticas ocorridas em sala de aula e aquelas fora do muro da escola (SIBILIA, 2012), evidenciando a importância de discutir melhor as implicações das TDIC nos contextos educacionais.

Ao considerar esse cenário, propomos o estudo aqui apresentado que objetiva investigar os dizeres de professores de escolas públicas que participaram de cursos de formação para TDIC e declaram que se valem delas com seus alunos em seu contexto de atuação.

O percurso selecionado para agenciar essa discussão inicia-se com breve explicação sobre as concepções de linguagem e discurso adotadas neste estudo, que considera a linguagem como prática social, seguida por uma reflexão em torno da formação de professores para uso das TDIC. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada, apresentando os instrumentos, procedimentos para geração e análise dos dados, assim como o contexto pesquisado e os participantes. Por fim, realizamos a análise de dados, acompanhada pelas considerações finais, nas quais são apresentadas algumas inquietações concernentes à formação de professores e ao uso de TDIC.

## **Linguagem como prática social**

A definição de linguagem e discurso deste estudo considera o uso da linguagem “como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), pois o que ancoramos, como objeto de análise, são dizeres de professores, proferidos em situações reais, com base em sua vivência e em seu contexto sócio-histórico. Entretanto, cabe destacar que não nos ativemos rigorosamente aos critérios de análise propostos pela Análise Crítica do Discurso. Utilizamos alguns escopos teóricos dessa vertente para assessorar a compreensão dos dados coletados.

Ao considerarmos o uso da linguagem como prática social, é-nos exigido compreender o enunciado não apenas como um modo de ação, em que os sujeitos podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2001). Implica também uma relação dialética entre discurso e estrutura social, sendo necessário reconhecer que o discurso é modelado e limitado pela estrutura social, ou seja, o discurso é socialmente constituído e engendrado em uma dada realidade. Nessa mesma vertente, também os “eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural, segundo o domínio social particular ou o quadro institucional que são gerados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), podendo ser moldados pelas relações sociais de classe, particulares e classificadas por diversas normas e convenções de natureza discursiva e não discursiva (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse sentido, na esteira de Fairclough (2001), o discurso é uma prática não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo-o e construindo-o em significado. Para esse mesmo autor, o discurso corrobora a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. Dessa forma, a constituição discursiva da sociedade não decorre de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse rumo, Jesus (2011) discute que, ao utilizarmos a linguagem,

nós não só nos constituímos como simples usuários da língua, mas estampamos marcas histórico-sociais que podem ser suspensas ou mantidas, a dependerem das práticas discursivas envolvidas (JESUS, 2011, p. 176)

Trata-se de processo contraditório, ambíguo e volátil, alterando-se a todo instante, conforme a interação em curso. Fundamentados em Fairclough (2001) e Jesus (2011), argumentamos que esse processo se revela de natureza política, simbólica e social, organizado por meio de práticas sociais que constroem o mundo em significações.

Desse ponto de vista, “a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir a qualquer uma” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Assim, para analisar qualquer texto, é imperativo adotar uma postura dialética que, aos olhos de Fairclough (2001), significa trilhar uma perspectiva crítica, em que se leva em conta a linguagem como prática social, situando-a em um contexto cultural, econômico, histórico, político e ideológico, sem desconsiderar seus aspectos constitutivos, a

coerência e a intertextualidade apreendida. Nesse sentido, consideramos primordial nos empoderar desses pressupostos e, concomitantemente, compreender a estrutura social em que interatuam nossos enunciadores pesquisados.

## A formação de professores para uso de tecnologias

Nos últimos anos, as iniciativas de formação continuada de professores<sup>60</sup> nas redes públicas de ensino em torno da temática de tecnologias digitais são crescentes, objetivando a atualização e o aperfeiçoamento desses educadores em tal seara. Nesse rumo, vários programas de capacitação foram implementados por universidades e pelo Governo Federal, geralmente com uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Esse fato, segundo Gatti e Barretto (2009), decorre principalmente das reformas curriculares dos anos 90 do século passado: ocasionaram mudanças profundas nos diferentes domínios teóricos da educação básica e encartaram desafios às instituições formadoras de professores. Esses desafios, ainda na visão de Gatti e Barreto (2009), não foram adequadamente equacionados no currículo das licenciaturas. Isso gerou a necessidade de programas de formação continuada, a fim de capacitar os educadores para a implantação das reformas educativas. No entanto, alertam que essas iniciativas, muitas vezes, ocuparam-se em divulgar as reformas e não adequadamente questionar como essas mudanças ocorreriam na prática.

Segundo Santos *et al.* (2013), marcadamente essa formação continuada de professores era sinônimo de reuniões esporádicas, minicursos e simpósios realizados quando se desejava implantar novos métodos ou técnicas, o que pouco contribuiu para a solução de problemas básicos da atuação docente e da qualidade do ensino, pois a tarefa de encontrar caminhos práticos para essa implantação acabava ficando para os próprios educadores que, por fim, não dispunham de tempo ou momento adequado para tal discussão.

Gatti e Barretto (2009) assinalam que, ocorrendo dessa maneira, os processos de formação de professores não produzem os efeitos esperados. Para elas, o insucesso se deve à brevidade dos cursos, à dificuldade de formação em massa, à falta de recursos financeiros e à dificuldade em fornecer apoio

---

<sup>60</sup> Segundo Gatti e Barretto (2009) a formação continuada é compreendida como uma gama de atividades que podem ser desde formas institucionalizadas, com carga horária, conteúdo e certificação predefinida, até iniciativas menos formais que têm o intento de colaborar para o desenvolvimento profissional do educador, utilizando sua hora-atividade ou se concretizando em trocas entre os pares, em grupos de discussão e estudo, de maneira a aproximar-se de seu fazer cotidiano e da prática em sala de aula.

e instrumentos tão necessários à realização das mudanças almejadas. Além disso, asseveram que outro fator bastante prejudicial é a limitada ou ausente participação dos próprios professores, como categoria profissional, definição de políticas de formação docente e formulação de projetos que têm a escola e seu fazer pedagógico como central. Ou seja, o que essas autoras apontam é a necessidade de que o professor que esteja na escola contribua no planejamento das políticas de formação de professores. É o que Nóvoa (2009) define como trazer a formação para dentro da profissão.

Em estudo um pouco mais recente sobre a formação continuada para uso de tecnologias, Silva (2014) assevera que, recorrentemente, as políticas públicas têm direcionado os programas e os projetos de formação de professores com orientações e prescrições que desconsideram os contextos e especificidades das escolas e dos professores, visto que as ações, quase sempre, são aligeiradas, padronizadas e, sobretudo, descoladas das necessidades dos docentes. Assim, compreende-se a formação continuada como “uma ação dinâmica que perpassa a dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, assume a característica de processo e se materializa como aprendizagem ao longo da vida” (SILVA, 2014, p. 21). Para a autora, essa característica justifica a urgência de ações formativas que valorizem os saberes e experiências pedagógicas construídas pelos docentes na marcha de sua carreira profissional e considerem os desafios que estes enfrentam diariamente na sala de aula.

Rodrigues (2013), em sua pesquisa na área de estudos linguísticos, também demonstra preocupação com as políticas públicas de formação continuada para uso das TDIC, avaliando que um dos fatores prejudiciais é o fato de essas formações estarem desvinculadas da realidade do professor, pois são mais focadas na capacitação técnico-operacional, desprezando a questão das práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias.

Mesmo diante de tantos desafios, não se pode negligenciar a necessidade da formação continuada de professores para uso das TDIC, de tal modo que sejam capacitados teórica e tecnicamente, como aponta Jesus (2007). Em virtude disso, é preciso criar condições adequadas para que o professor assuma o protagonismo em sua própria formação continuada e nas ações em sala de aula, seja hábil para promover aprendizagens profissionais aprimoradas, tenha autonomia e valorize o poder de criação, incluindo, nesse repertório, os saberes inerentes ao movimento contemporâneo da cultura digital (SILVA, 2014).

## **Metodologia: contexto, procedimentos e geração de dados**

O foco desta pesquisa foi determinado, principalmente, pelo envolvimento de uma das autoras deste artigo com professores em formação continuada. Por meio de sua rede de contatos, iniciaram-se as aproximações por e-mails e por ligações telefônicas. Esses contatos resultaram na seleção de sete professores (de quatro diferentes escolas públicas do Norte do Estado de Mato Grosso) que responderam afirmativamente tanto à participação na pesquisa quanto à consulta sobre a utilização de tecnologias digitais em suas atividades profissionais. Cabe esclarecer que todos assinaram um termo de consentimento autorizando o uso dos dados gerados. Para preservar-lhes a identidade, optamos por atribuir-lhes nomes fictícios.

Entre os critérios iniciais para participar desta pesquisa, estava o requisito de ser professor com formação em Letras; porém, em uma das escolas pesquisadas, havia dois professores de outras disciplinas/áreas (Física, Geografia) que se interessaram pela temática e se dispuseram a colaborar. Nesse andar, temos um grupo diversificado, conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1 - Professores entrevistados - Formação/Atuação

Relação de Professores Entrevistados						
N.	Professor@	Idade	Formação	Tempo/Atuação	Atuação	Nível de ensino/atuação
01	Mara	41	Letras, com especialização em Ed. Infantil, especial e alfabetização.	17 anos	Português e rádio escolar	Ensino fundamental
02	Neiva	47	Geografia, com especialização em Planejamento Educacional.	20 anos	Geografia	Fundamental e médio
03	César	38	Matemática e Física, com Especialização em Didática do Ensino Superior.	10 anos	Física	Ensino médio
04	Leila	30	Letras com especialização em Interdisciplinaridade e Metodologia do Ensino Superior e Língua Portuguesa e Literatura.	9 anos	Inglês	Ensino médio e Escola de idioma
05	Ana	29	Letras, cursando segunda graduação em Pedagogia.	2 anos	Inglês	Ensino fundamental
06	Lia	32	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	13 anos	Inglês	Ensino fundamental
07	Diva	29	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	6 anos	Inglês e Português	Ensino médio

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores

Assim, realizamos sete entrevistas semiestruturadas, cada uma com média de 20 minutos de duração, variando de acordo com o desenvolvimento das discussões, pois, quando utilizamos esse

tipo de entrevista, temos a possibilidade de abrir novos diálogos, dar oportunidades a novos *insights* (FLICK, 2009). Além das entrevistas, também foram utilizados formulários para a coleta de informações objetivas sobre a escola e os professores, além de um diário de campo, no qual foram anotados impressões e relatos das ações desenvolvidas.

Desse modo, os dados desta pesquisa foram coletados por diferentes instrumentos, durante aproximadamente dez meses – entre julho de 2013 e maio de 2014. Esclarecemos que, para este artigo, ativemos-nos à análise das entrevistas, considerando os dizeres de professores pesquisados, deixando para estudos posteriores a observação da sua prática e sua relação com seus dizeres.

Após coletar os dados, transformamos essas fontes documentais em um *corpus* passível de análise. Iniciamos, então, um processo de indução analítica, em que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), são estabelecidos elos entre os objetivos, o *corpus*, e as questões de investigação, pinçando dados que venham a fornecer embasamento empírico para a pesquisa.

Para análise das entrevistas, seguimos critérios de transcrição sugeridas por Preti (1999), identificando-as com os nomes fictícios atribuídos a cada pesquisado e a data da entrevista (por exemplo, Professora Ana, 22-10-2013, Professora Leila, 31-10-2013 e assim por diante).

Na sequência, foi o momento de analisar cada entrevista de forma a identificar, nos enunciados dos pesquisados, suas percepções sobre o tema pesquisado. Para isso, assinalamos trechos das entrevistas que julgamos relevantes para os desígnios, pontuando-os com conceitos-chave.

Depois de localizar esses temas relevantes, retornamos às transcrições, agora com o objetivo de localizar os temas mais recorrentes nas entrevistas. Com esses temas listados, revisamos nosso objetivo de pesquisa, a fim de chegar aos temas mais emergentes no tocante aos dizeres de professores sobre a formação continuada para o uso das TDIC.

Assim, o cruzamento de dados finalizou nosso estudo de indução analítica com informações provenientes dos formulários, das entrevistas e das anotações no caderno de campo, o que nos propiciou validar e observar como se conferem os sentidos nos enunciados dos pesquisados.

## **A análise dos dados**

### ***A formação continuada para uso das TDIC***

As ações de formação ofertadas aos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso são norteadas pela Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), que direciona para uma formação contínua que associa teorias e práticas oriundas

das necessidades percebidas no contexto escolar, orientando os estudos de formação continuada de professores da rede estadual de Mato Grosso dentro do Projeto Sala de Educador, que é um momento de estudo coletivo, realizado em cada escola, ocasião em que são estudados temas enumerados pelos próprios educadores.

As diretrizes e as estratégias que tencionam essa política foram avaliadas como “bom exemplo” e “inovadoras” por um estudo desenvolvido pela Fundação Victor Civita (2011). Entretanto, mesmo sendo bem avaliada pelo citado estudo, verifica-se que, principalmente no que tange à formação para o uso de tecnologias digitais, ainda existem desafios e algumas lacunas que interferem nas ações dos educadores, como anunciado nos relatos<sup>61</sup> dos entrevistados de nossa pesquisa.

Ao serem indagados sobre a formação continuada e suas possíveis contribuições para o uso das TDIC nas práticas pedagógicas, os professores pesquisados reconheceram o descompasso vivido entre escola e sociedade atual e apontaram para uma urgente mudança. Alguns apresentaram a preocupação com aprendizagem técnica, como pode ser evidenciado abaixo:

#### Excerto 1

*A formação continuada ela contribui sim, agora... Digamos que a parte mais complicada, a falha da formação continuada, pelo menos até o momento na minha prática, o que acontece é o seguinte, às vezes essa formação continuada, ela vem muito teórica, ela vem teórica, é... a gente fica sabendo muito da teoria, entende que é necessário, que deve sim modernizar as ferramentas de ensino [...] (Professora Leila, 31-10-2013)*

Nota-se no fragmento que a professora Leila apresenta certo grau de polidez, pois o uso de alguns termos e expressões – a exemplo de *digamos, pelo menos, até o momento, às vezes* – funcionam como modalizadores. Esse enunciado moderado, polido, pode ser analisado como forma de evitar conflitos entre o posicionamento social dos interlocutores, dado que, para Fairclough (2001), ao olharmos para a polidez de um pronunciamento, percebemos as relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais aos quais o enunciado está associado, principalmente, porque um dos pesquisadores era oriundo da Secretária de Educação do Estado. Portanto, nas entrevistas, os professores talvez pudessem levar em consideração essa variante, evitando algumas apreciações que pudessem comprometê-los de alguma forma. Na continuação de seu depoimento, ainda é percebida a presença da polidez quando justifica que *entende que é necessário*, esclarecendo que seu posicionamento não é contrário ao fato de a formação de professores dar enfoque à teoria, mas que isso traz implicações, como é explicado no excerto abaixo:

---

<sup>61</sup> Os relatos são transcritos sem alterações.

## Excerto 2

*só que na hora que joga um computador, um editor de vídeo pra o professor ele não consegue. Não consegue manusear um slide, um projetor de slide, não consegue manusear às vezes uma câmera fotográfica, né, pra fazer uma filmagem né, não consegue às vezes tirar do aparelho e colocar no computador, digamos assim, então é muito teórico e pouco prático, então falta um pouco dessa esperteza aí que os alunos já têm que já dominam, de manipular.* (Professora Leila, 31-10-2013)

Mesmo que a professora reconheça a importância da teoria na formação continuada, sua resposta alerta para efeitos dessa situação. O uso da locução adversativa *só que* – equivalendo às conjunções *mas*, *porém* – revela sua preocupação com as consequências do fato que é posto anteriormente – *formação muito teórica*. Portanto, parece denunciar que a formação prioriza a teoria, em detrimento da prática, fazendo com que os professores não tenham habilidades no uso de algumas tecnologias, ideia confirmada pela repetição da expressão *não consegue*, sequenciada por várias ações que ela julga necessárias para o uso das TDIC. Essa observação parece corroborar os trabalhos Gatti e Barretto (2009) e Santos *et al.* (2013), que nos chamam a atenção para o fato de a formação continuada ainda persistir com um viés tecnicista. Contudo, não queremos afirmar a não importância de questões teóricas nas práticas docentes; isso nos revela que as discussões em torno de aprimoramento da educação brasileira nem sempre levam em consideração o contexto de atuação dos professores, seus saberes e suas limitações, deixando, portanto, de ofertar também parâmetros de melhoria de sua vivência educacional.

Assim como a professora Leila, a professora Mara advoga a importância de trabalhar com a vertente prática do uso das tecnologias.

## Excerto 3

*O que eu acho, assim, um dos temas que deveriam ser abordados na Sala de Educador seria o uso da tecnologia. Porque eu percebo assim, muitos professores não usam porque não sabem lidar com ela, e têm medo, tudo que é novo né é desafiador..., traz um desafio muito grande e muitos têm medo disso. [...] talvez se tivesse assim um momento pra se passar pro professor né, é explicar pro professor, orientar como usar determinadas ferramentas, eu acho que seria bem viável.* (Professora Mara, 30-10-2013)

Essa docente apresenta um enunciado argumentativo, defendendo que uma temática a ser abordada nos momentos de estudo seria o uso de tecnologias. Declara perceber que *muitos professores não usam porque não sabem lidar com ela* e relaciona a novidade (TDIC) a desafios e ao medo: *e tem medo, tudo que é novo né é desafiador*. Em adendo, sugere a possibilidade de um momento específico para orientar o professor a utilizar determinadas ferramentas. Esse receio também pode decorrer da imagem consagrada do professor que, como detentor do conhecimento, não

pode se apresentar frágil perante os estudantes. Particularmente na questão tecnologia, encontramos, por diversas vezes, a inversão da relação de poder. Diversos alunos detêm experiências letradas muito superiores às dos professores, no tocante ao uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno se altera. Os discentes deixam de ser meros ouvintes para se tornarem produtores de conhecimento para os educadores.

Isso evidencia o fato de que essa reclamação parece ser recorrente nos enunciados dos professores, como podemos verificar no próximo excerto.

#### Excerto 4

*eu acho que deveria ter uma formação continuada específica, entendeu, um ambiente específico que fosse realmente sanar as dúvidas, é ensinar como utilizar esses equipamentos, até às vezes saber como baixar filmes, alguns recursos também, porque às vezes a gente sabe utilizar um aparelho em partes, e então teria que ser algo assim bem direcionado, e talvez fora do espaço da Sala de Educador, é uma formação continuada bem direcionada mesmo pra isso. (Professora Ana, 22-11-2013)*

Em seu enunciado, a professora Ana apela por um momento de estudo que seja bastante específico para o uso das tecnologias, o que é marcado pelo uso de nomeador como *específica, direcionada*. Nesse rumo, dá sinais de compreender que a formação para uso de tecnologias precisa ter certas particularidades, entre as quais lista: *sanar dúvidas, ensinar como utilizar, saber como*.

A prática enunciativa de Ana acena para uma situação bastante comum, em que as temáticas que preveem o uso de TDIC são vistas como formação técnica; em assim sendo, não devem/precisam fazer parte da formação continuada que ocorre em serviço (como é o caso do Projeto Sala de Educador no Estado de Mato Grosso). Essa percepção está alicerçada em outros discursos, interdiscursos, justificados por fatores históricos e culturais, globais e locais.

Em contextos globais, Braga (2010) nos adverte para o fato de que as tecnologias frequentemente servem a ideais mercadológicos/capitalistas. No entanto, se o professor tiver clareza dessa implicação, poderá usufruir desses recursos em benefício de uma educação mais crítica que contemple diferentes práticas letradas. Vejamos o próximo depoimento:

#### Excerto 5

*Essa formação continuada do jeito que ela é feita hoje não, essa num vale, ela não funciona, toma tempo do professor, ela não é direcionada em cada área, ela serve como um muro das lamentações dos professores, fazer um encontro uma vez por semana pra falar disso. (Professor César, 30-10-2013)*

No excerto do professor César, percebemos seu descrédito em relação ao modelo de formação continuada adotado atualmente, quando afirma que *essa formação continuada do jeito que ela é feita*

*hoje não, essa num vale.* Ele evidencia que não acredita que ela contribua para o uso das TDIC nas práticas pedagógicas e continua sua argumentação dizendo que ela *toma tempo do professor*. Em acréscimo, utiliza-se da metáfora *muro das lamentações* para delinear o que ele acredita que realmente ocorre. O professor recorre a essa metáfora, referindo-se ao fato de que, em geral, em reunião de professores, despende-se grande parte do tempo para elencar problemas do cotidiano e problemas com alunos. Por fim, César tenta relativizar essa preocupação com horário e organização do momento de estudo, como pode ser evidenciada no excerto abaixo.

### Excerto 6

*Mas eu acho que isso vai depender muito de cada um, de que período ele está de ser professor, se ele já está em final de carreira, se ele tá começando, se ele já tá da metade pra frente isso depende muito de professor pra professor.* (Professor César, 30-10-2013)

Nesse exemplo, o professor César se socorre da argumentação marcada pelo uso da conjunção adversativa *mas* e da partícula *se* abrindo cada período, enumerando diferentes tipos de ser professor. Com isso, nos parece que ele compreende que, em cada período da carreira, o professor perfaz em momento diferente de aprendizagem, e isso irá interferir nos resultados alcançados com a participação na formação continuada. Portanto, sua argumentação por inteiro é relativizada no momento em que ele concluiu que vai depender muito de cada professor, do momento que cada um está vivendo.

Podemos evidenciar, nas amostras discutidas nesta seção, algumas preocupações dos professores pesquisados sobre as fases de estudos que se deram principalmente por meio do Projeto Sala de Educador, amarradas à formação continuada para o uso das tecnologias digitais. Esta, segundo os dizeres desfilados, deve ser desenvolvida de forma bastante prática, contemplando, ainda, competências basilares para o uso de tecnologias, podendo ocorrer em momentos coletivos ou em encontros específicos.

As amostras exploradas, nesta seção, denotam a importância de se reconhecer que a formação continuada não constitui solução para os diversos desafios enfrentados no exercício da educação, mas pode se revelar como um momento de discussão, de interação e de troca muito profícuo, colaborando para uma prática mais crítica. Nessa perspectiva, conforme evidenciam Santos *et al.* (2013), cabe a esses educadores apropriarem-se das possibilidades criadas pelas políticas públicas e, efetivamente, fazer uso desse momento de formação continuada, para se capacitarem para as mudanças que, no contexto atual, possivelmente, estarão imbricadas no advento das TDIC.

Para melhor entender os dizeres de professores pesquisados sobre a formação continuada para

o uso das TDIC, focalizamos aqueles que explicitamente sinalizaram o seu uso na área de linguagem. Assim, é possível deduzir, nos excertos que seguem, algumas prioridades relacionadas pelos educadores pesquisados para os encontros de formação continuada.

### Excerto 7

*Ah... eu gostaria de ter um curso assim, que fosse na minha disciplina, pelo menos na minha área, porque eu vejo assim, principalmente na língua inglesa, eu tenho pouquíssimos cursos né, tem poucos cursos e quando tem! Então nós não conseguimos trabalhar com essas questões né, mas um curso que fosse específico de língua inglesa, com recursos, por exemplo, de repente um curso que ensinasse a trabalhar com esses aplicativos (aplicativos para aprender inglês no celular), que nós pudéssemos compartilhar experiências, nós não temos. Na verdade nós não conseguimos nem nos reunir nós os professores de inglês da escola, então é um problema. (Professora Diva, 06-12-2013)*

Nesse exemplo, professora Diva demonstra seu desejo em relação a uma formação continuada. Principia explicitando sua atuação e relata que poucos cursos são ofertados para professores de língua inglesa. O posicionamento da professora também pode ser aplicado a outras disciplinas, sustentado pelo fato de que, com o Projeto Sala de Educador constituindo a principal formação franqueada aos professores da rede estadual, restam apenas iniciativas do MEC. Estas, em geral, priorizam Língua Portuguesa e Matemática, como é observado em vários programas de abrangência nacional, lançados recentemente. Sejam exemplos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Proletramento e o Gestar II, todos com foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática<sup>62</sup>.

Diva relata seu desejo de um curso específico de Língua Inglesa que trabalhasse alguns aplicativos e que pudesse revelar momento de troca de experiência. Por fim, reforça sua argumentação de que não são ofertados esses cursos: *nós não temos*. E ainda levanta esta problemática: *na verdade nós não conseguimos nem nos reunir nós os professores de inglês da escola*.

A preocupação de Diva pode encontrar respaldo nos estudos de Borba e Aragão (2009) ao evidenciarem que, nos dias atuais, o professor de Língua Inglesa, como é o caso de Diva, não apresenta um perfil profissional que possa ser considerado satisfatório. Afinal, enfrenta desafios, como uma rotina altamente sobrecarregada, problemas com indisciplina em sala de aula, insatisfação salarial e uma formação bastante limitada. Acrescente-se a isso o fato de que “poucos professores tiveram ou têm uma formação que favoreça o seu letramento digital ou utilização adequada e relevante das novas tecnologias” (BORBA; ARAGÃO, 2009, p. 5).

A situação levantada pela professora Diva também se evidenciou nos enunciados de outros

<sup>62</sup> Informações mais detalhadas sobre cada programa podem ser encontradas no site do MEC, no seguinte link: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838&Itemid=842](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842).

educadores que aludiram ao fato de que os professores, atualmente, estão sobrecarregados – tanto pela carga horária de trabalho – dado que muitos educadores se habilitam para mais de um vínculo empregatício, quanto pela sobrecarga de trabalho na escola, exigindo que os docentes, principalmente os contratados, levem atividades e planejamento para serem finalizados em casa. A isso se soma o diário eletrônico, apontado por alguns pesquisados como algo bastante moroso, requerendo muito tempo dos educadores que, frequentemente, precisam preenchê-lo em horários alternativos para aproveitar melhor o fluxo da internet, pois, em alguns horários do dia, o sistema de diário eletrônico da SEDUC/MT<sup>63</sup> fica mais lento. Por acréscimo, com o intento de uma formação específica para sua área, professora Mara assevera:

### Excerto 8

*Eu enquanto professora de Língua Portuguesa gostaria que fosse passado orientações de como fazer e-book, audiobook, infopoemas (programas que podemos usar para fazer os efeitos), cyberpoemas, enfim...softwares que possam inovar nossas práticas em sala de aula proporcionando o multiletramento com auxílio das tics... (Professora Mara, 30-10-2013).*

A professora inicia sua fala definindo seu posicionamento enunciativo: *eu enquanto professora de Língua Portuguesa*. Esse posicionamento vai justificar e tornar compreensível o restante de sua argumentação, em que relaciona alguns recursos tecnológicos que gostaria de aprender a utilizar ou criar em uma formação: *e-book, audiobook, infopoemas, cyberpoemas*. O relato da professora entreabre sua preocupação com letramento digital, pois demonstra interesse em conhecer novos recursos e, por fim, assegura que estes poderiam inovar as práticas em sala de aula e proporcionar o multiletramento. Isso se nos assemelha a um começo de perceber relevante a apropriação das TDIC, como defende Artuzo (2011), de modo a encarar a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. Professora Mara continua seu enunciado expondo seu posicionamento sobre a formação continuada.

### Excerto 9

*Acho que por área seria melhor. Porque os interesses são diferentes não é? Queria muito aprender como se monta infopoemas. É muito legal [...] Os alunos gostam muito disso e as produções textuais tanto orais como escritas passarão a ser muito mais produtivas, se o professor fizer uso das TICs no processo de aprendizagem. Os professores das outras áreas também podem e devem usar as TICs, mas talvez por terem objetivos, sequências didáticas diferentes, separado seria melhor... (Professora Mara, 30-10-2013).*

---

<sup>63</sup> Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso.

Nesse trecho, a professora tenta justificar seu posicionamento em acreditar que uma formação continuada para uso de tecnologias seria mais produtiva por área. Assim argumenta: *porque os interesses são diferentes; por terem objetivos, sequências didáticas diferentes, separado seria melhor*. No entanto, é possível perceber que ela tenta modalizar seu posicionamento se valendo das expressões *não é?* e *mas talvez* como forma de esclarecer que seu posicionamento não é radical. Em razão disso, utiliza-se de certa polidez e esclarece que *os professores das outras áreas também podem e devem usar as TDIC*. Nesse andar, parece-nos que a professora advoga por uma formação mais específica, em que sejam trabalhados recursos próprios para o ensino de línguas. Assim, seria despropositado tentar realizar esse estudo com todos os educadores.

Já a professora Leila, ao relatar como poderia ser essa formação, atenta-se para a vertente da prática:

#### Excerto 10

*Penso que se fosse mais prática, com atividades de planejamento de aulas que pudessem ser aproveitadas e aplicadas, e não apenas atividades para alimentar a plataforma obrigatoriamente. Por exemplo, eu que trabalho com Língua Portuguesa, se me fosse proposto usar uma das ferramentas para preparar uma aula com o meu conteúdo para alguma turma, e me fosse pedido registro, um feedback da atividade. Acho que assim veríamos a parte prática do curso. (Professora Leila, 31-10-2013)*

Nessa amostra, professora Leila tenta bem explicitar como poderia ser uma formação continuada a seu contento. Ela retoma sua preocupação com a prática, já discutida em seções anteriores, mas agora relacionada a planejamento e desenvolvimento. Assim como as demais professoras, Leila esclarece a propósito de sua atuação e relata que gostaria de uma proposta em que a teoria tivesse uma relação com a prática: *se me fosse proposto usar uma das ferramentas para preparar uma aula com o meu conteúdo para alguma turma, e me fosse pedido registro, um feedback da atividade*. Esse registro, *feedback* da atividade mencionada pela professora, funcionaria como uma avaliação da aprendizagem.

Os excertos discutidos deixam transparecer certo desejo de que a formação ocorra de modo mais específico e voltado para a área de linguagem, porém cabe esclarecer que, nos últimos anos, algumas escolas já têm optado por organizar os momentos de estudos do Projeto Sala de Educador por área de conhecimento. Entretanto, quando se organiza por área, instituem-se muitos grupos, e o coordenador pedagógico, responsável pelo projeto, pouco consegue acompanhar e orientar esses trabalhos.

Os relatos analisados, nesta seção, põem à mostra as impressões do professor sobre sua

formação contínua. Evidenciam que, para os docentes, a formação continuada constitui uma via, um caminho para o uso das tecnologias em sala de aula, visto que suas respostas enfeixaram suas impressões, angústias e anseios sobre essa formação, o que denota que ainda acreditam e veem a formação como estratégia viável para sua profissionalidade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, objetivamos compreender os dizeres de professores sobre a formação continuada para o uso de tecnologias na educação. Teoricamente este trabalho se alicerçou em alguns aspectos da relação linguagem e discurso de Fairclough (2001) e pesquisa em torno da formação continuada de professor (GATTI; BARRETTO, 2009; SANTOS *et al.*, 2013). O escopo desta pesquisa se justificou pelo momento histórico que estamos vivendo, em que, cada dia mais, esbarramos nas tecnologias digitais que chegam às escolas, mesmo que com alguns percalços. Junto a essa entrada, cresce a demanda por formação continuada e por práticas que contemplem o uso mais significativo de tais recursos. Assim, pareceu-nos pertinente compreender os enunciados dos educadores sobre esse movimento de uso e de estudo relativo a tecnologias que se estabelece nos contextos educacionais no interior do Estado de Mato Grosso.

Para catalogar tais enunciados, lançamos mão da pesquisa qualitativa interpretativista, fundamentada nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008) e Flick (2009), quando recorremos a entrevistas, a formulários, a observações e à pesquisa bibliográfica. Apresentamos aqui uma exposição de relatos com observações interpretativistas relativizadas, pois compreendemos que, se os pressupostos para a análise são apresentados, abre-se a cada leitor também o ensejo de empreender sua análise.

Em relação à formação continuada para o uso das TDIC, verifica-se grande preocupação com o conhecimento operacional pelos professores, no atinente às competências técnicas. Mesmo aqueles que declararam possuir essas competências, reconheceram que muitos colegas ainda sentem essa necessidade e que a formação continuada precisa, antes de tudo, atentar para essas habilidades básicas.

No entanto, os pesquisados, de igual sorte, mostraram-se atentos às demais vertentes de uma formação. Seus dizeres caminham para uma cobrança de que se vincule mais a teoria à prática. Isso ocorre especialmente quando aludem ao uso das TDIC em uma formação continuada, pois, de que valeria trabalhar os conhecimentos operacionais de um recurso, se não for discutida a prática em sala



de aula? É nesse sentido que emergem alguns desassossegos, uma vez que foi observado que os pesquisados estão fazendo uso das tecnologias digitais com seus alunos, mas, muitas vezes, não atinam por dimensionar quais serão as contribuições para sua aprendizagem, se poderia ser feito de outra forma e qual seria a melhor estratégia.

Nesse viés, as práticas enunciativas dos educadores pesquisados sinalizaram alguns fatores que interferem na formação continuada: i) as propostas de formação dedicam mais tempo a estudos teóricos do que a ações práticas, o que, na visão de alguns pesquisados, prejudica o uso de tecnologias, que carece de momentos de estudos práticos; ii) a falta de tempo do professor para dedicar-se à sua formação continuada, por força da sobrecarga de trabalho, é destacada como fator prejudicial à sua formação continuada; iii) temáticas concernentes ao uso de TDIC são excluídas do Projeto Sala de Educador, possivelmente por serem compreendidas como formação técnica/instrumental; iv) existe certo anseio dos educadores de que a formação continuada seja direcionada para a área ou disciplina, visto que, dessa forma, poderiam ser trabalhados alguns recursos mais específicos, como *softwares*, jogos e sites voltados para a área em apreço; v) a participação no Projeto Sala de Educador, em alguns casos, é motivada somente pela perspectiva de certificação, o que gera participantes desinteressados, aliados a uma formação pouco produtiva; vi) há divergência em relação à abordagem, dentro do Projeto Sala de Educador, de temas que versem sobre o uso de tecnologias, dado que alguns acreditam que seria mais viável, pois é um momento institucional no qual o professor se vê obrigado a participar. Outros, por sua vez, acreditam que temas dessa natureza poderiam ter resultados mais positivos em momento à parte, fora do projeto Sala de Educador.

Pautados nas considerações acima, parece-nos fundamental que os educadores reflitam sobre a convergência das tecnologias presentes na sociedade e na escola, visto que “ficar à margem dessas contínuas mudanças é se desobrigar do debate crítico sobre as possibilidades de usufruto dessas tecnologias para engendrar novas subjetividades e aprendizagens ao longo da vida” (SILVA, 2014, p. 53).

Acreditamos que, com base nesta investigação primária, outras pesquisas poderão emergir, como uma averiguação prática de como ocorre a formação continuada desses educadores e também como desenvolvem as práticas com o uso das TDIC em sala de aula.



## Referências

- ARTUZO, Carmem Zirr. *A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BRAGA, Denise Bértoli. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 49, p. 373-391, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200005>>. Acesso em: 22 maio 2014.
- BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramento e os novos desafios na formação do professor de inglês. In: *Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras*. UESC - Ilhéus-BA. 2009. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire\\_anais/anais-33.pdf](http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-33.pdf) Acesso em: 24 jan. 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stela. M. *O professor pesquisador*. Parábola Editorial: São Paulo, 2008.
- BRASIL. *Plano nacional de educação*. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais*. Relatório Final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2452/2407>. Acesso em: 27 jun. 2012.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- JESUS, Dánie Marcelo de. Constituição de práticas identitárias de professores de inglês em comunidades digitais. *Revista ECOS*. Dezembro de 2011, p. 175-189.
- JESUS, Dánie Marcelo de. *Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*. Cuiabá: Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2010.
- NÓVOA, António. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PRETI, Dino. (org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.
- RODRIGUES, Gisele dos Santos. *O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: que eventos são promovidos?* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2013.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, SILVA, Lucineide; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Formação Continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. *PPGL/UFPB, ASEL - Acta Semiotica Et Lingvistica*, v. 18, p. 80-105, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/index>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.
- SILVA, Albina. P. P. 335 p. *Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

[RECEBIDO: julho de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]



## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E DA MODULARIDADE DA MENTE

### *ACQUISITION OF LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND MODULARITY OF MIND*

**Livia Carneiro Lima da Hora**  
livia3009@hotmail.com

**Natalina Sierra Assêncio Costa**  
natysierra2011@hotmail.com

**Nataniel dos Santos Gomes**  
natanielgomes@uol.com.br

**Resumo:** O presente artigo busca analisar um fragmento da teoria das múltiplas inteligências, do psicólogo americano Gardner (1983), em que são descritas habilidades específicas em diversos campos da mente humana. Suas pesquisas apontam inicialmente a existência de sete tipos de inteligência, sendo elas a linguística, a interpessoal, a intrapessoal, a lógico-matemática, a musical, a espacial e a corporal-cinestésica. Neste trabalho, será atribuído maior destaque à primeira, pois é a que está mais ligada à aquisição da linguagem, tema que será investigado, buscando comparar as contribuições da tese de Gardner nesse processo, aliada às ideias do linguista Chomsky (1977), em sua visão da modularidade da mente, na qual a apresenta como um sistema dividido em faculdades mentais distintas e independentes. Assim, é importante analisar os mecanismos utilizados pelo cérebro para desenvolver a inteligência linguística e/ou a faculdade da linguagem, propostas pelos teóricos, a fim de compreender o caminho percorrido pela mente na aprendizagem de línguas.

**Palavras-chave:** Linguagem; Aprendizagem; Mente.

**Abstract:** *This article seeks to analyze a fragment of the multiple intelligences theory of the American psychologist Gardner (1983), in which specific skills are described in various fields of the human mind. His research points initially to the existence of seven types of intelligence, being linguistic, interpersonal, intrapersonal, logical-mathematical, musical, spatial and kinesthetic. In this work, the first one will be given more prominence, since it is the one that is more related to the acquisition of language, a subject that will be investigated, seeking to compare the contributions of Gardner's thesis in this process, allied to the ideas of the linguist Chomsky (1977) of the modularity of the mind, in which he presents it as a system divided into distinct and independent mental faculties. Thus, it is important to analyze the mechanisms used by the brain to develop linguistic intelligence and / or the faculty of language proposed by theorists in order to understand the path taken by the mind in language learning.*

**Keywords:** *Language; Learning; Mind.*

### 1. Introdução

A linguagem é uma capacidade humana utilizada para expressão e para comunicação que possibilita uma revolução na relação do homem com o mundo, manifestando-se nos primeiros anos de vida e passando por evoluções constantes. Com aproximadamente três anos de idade, uma criança já desenvolveu um mecanismo complexo capaz de compreender e de produzir enunciados altamente

ricos em sentido. Essa organização produz esquemas mentais que tendem a ser melhor absorvidos e fixados na infância. Nessa fase, as conexões cerebrais estão no ápice do desenvolvimento, assim, essa é faixa etária ideal para aprendizado da língua materna e, também, de outras línguas, pois o aprendizado será possível aprender com significado e não apenas adquirir a língua.

Segundo Chomsky (1977), um dos pontos fundamentais no estudo da linguagem é a possibilidade de descobrir princípios abstratos que fazem parte de uma necessidade biológica e que governam sua estrutura e uso. Nessa perspectiva, esse conhecimento é adquirido sem a necessidade de treinamento específico, por isso ocorre de maneira espontânea, como afirma Pinker (2004) a linguagem está naturalmente ligada à existência humana e está inserida na área das ciências cognitivas recentes, dessa forma, a investigação dos fenômenos que envolvem é de fundamental importância para a compreensão de seu funcionamento.

Nesse contexto, as ideias dos teóricos se aproximam no sentido de interpretar essa manifestação comunicativa como um ato instintivo da espécie humana, o que explica que sua aprendizagem ocorra de maneira tão automática, pois a mente parece estar dotada de habilidades para tal finalidade.

Para auxiliar na compreensão dessas manifestações mentais que envolvem o uso da linguagem, a teoria de Gardner (1994) a respeito da inteligência humana mostra que existem capacidades que podem ser mais ou menos desenvolvidas em cada ser, sendo que há uma área cerebral dedicada ao conhecimento linguístico, teoria essa, que se assemelha ao conceito proposto por Chomsky (1977) a respeito da mente modular, ou seja, que se divide em determinados módulos responsáveis pelo desenvolvimento de áreas específicas.

Com base na opinião dos autores, é possível entender que um estudo da aquisição da linguagem, baseado nas múltiplas inteligências e modularidade da mente precisa estar, também, associado a informações referentes à língua falada e ao funcionamento do cérebro, uma vez que lesões em regiões particulares desse órgão podem provocar problemas diretamente relacionados às áreas de cada tipo de inteligência. Assim, não é possível desconsiderar que a linguagem ocupa um lugar de destaque na comunicação, sendo, então, um tema com grandes possibilidades de estudos.

## **2. A tríade da Comunicação**

A tríade basilar que constitui a comunicação é formada pela linguagem, língua e fala. Apesar

da aparente simplicidade existente no ato de se comunicar, de maneira verbal ou não, a linguagem é um fenômeno extremamente complexo que envolve processos de natureza física e mentais. Embora os três elementos estejam relacionados à expressão humana, são facilmente confundidos e seus significados acabam sendo agrupados ou generalizados, principalmente no que diz respeito à linguagem e língua.

Dessa forma, serão abordadas algumas distinções primárias à compreensão desses conceitos fundamentais.

## 2.1. Linguagem

Na atual constituição do mundo que vivemos, é algo relativamente difícil imaginar a convivência sem a existência da comunicação entre os seres. A linguagem está presente na humanidade desde os tempos mais remotos, considerada uma necessidade fundamental e uma habilidade nata de nossa espécie. Assim, não se trata apenas de expressão do pensamento, e sim, de uma manifestação necessária à vida em sociedade.

De acordo com Pinker (2004, p. 25):

a linguagem completa é universal porque as crianças efetivamente a reinventam, geração após geração – não porque a aprendem, não porque são em geral inteligentes, não porque é útil para elas, mas porque não têm alternativa.

As definições de sua obra a respeito da linguagem humana são bem enfáticas no sentido de relacioná-la a um instinto presente como traço preeminente à interação. Assim, evidencia-se que o instinto da linguagem está intrinsecamente relacionado aos primórdios da vida humana e somente o homem é capaz de realizar transformações positivas na linguagem, pois na medida em que evolui, seu sistema de comunicação também se aperfeiçoa.

Nessa perspectiva, Pinker (2004, p. 7) afirma que “a linguagem está tão intimamente entrelaçada com a experiência humana que é quase impossível imaginar vida sem ela”, isso porque existe uma necessidade humana em estabelecer relações sociais e culturais, que se concretizam por meio da linguagem.

Vejamos agora que na concepção de Saussure (1916), considerado o pai da Linguística por apresentar teorias basilares nessa área, foram apresentados importantes conceitos específicos a respeito de linguagem, língua e fala, ou, em sua definição, *langage*, *langue* e *parole*, analisando-os como um conjunto de ações necessárias ao ato da comunicação humana.

Para o autor, a língua e a fala são partes indissociáveis da linguagem, que, por sua vez, possui

um aspecto muito mais abrangente. Seriam como dois lados de uma mesma moeda, sendo que de um lado a língua teria um aspecto de sistema social, a fala, individual e a linguagem seria a própria moeda. A esse respeito, Saussure (1916, p. 17) afirma que:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao mundo social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Na visão saussuriana, o objeto principal de estudo da Linguística é a língua. A linguagem é, então, composta por elementos que se complementam e envolve áreas distintas, gerando a dicotomia entre língua e fala e demonstrando que essas duas instâncias fazem parte de uma unidade maior na comunicação. Percebe-se que, para Saussure (1916), o objeto de estudo da Linguística não poderia ser a linguagem, pois não representa um todo e sim uma unidade, como explicita em sua fala, quando a classifica como “multiforme e heteróclita”, ou seja, tem um domínio amplo e regras singulares.

Destarte, é possível identificar que a linguagem não é algo instintivo no ser humano e sim o resultado de um processo de construção de experiências vividas, somadas a características fisiológicas que a possibilitam.

Assim, como elemento da natureza humana, a linguagem vem sendo considerada por linguistas contemporâneos, como Pinker (2004), parte da ciência cognitiva recente. Para Pinker (2004) essa nova modalidade de ciência busca explicar como funciona a inteligência humana, apoiada em princípios de outras áreas como a Psicologia, a Filosofia, a Neurobiologia, entre outras. Dessa forma, o estudo da linguagem, nessa perspectiva, procura esclarecimentos a respeito da estrutura e do funcionamento dos fenômenos que a envolvem e de como se manifesta na infância, de forma espontânea, mesmo sem a necessidade de ensino formal.

## 2.2. Língua

Dentre os diversos códigos que podem ser utilizados na comunicação, a língua é de fundamental importância, pois é uma forma de expressão que pode ser empregada universalmente em qualquer grupo social. Compara-se, assim, a um sistema que serve como principal forma de interação entre os membros de uma comunidade.

A respeito de sua definição, Saussure (1916, p. 17) esclarece:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Evidencia-se, então, que enquanto a linguagem é considerada por ele como uma faculdade, a língua é o mecanismo que permite o exercício efetivo de tal faculdade, por isso, para Saussure (1916) a língua é primordial aos estudos da linguística, já que se trata de uma manifestação social e essencial da linguagem, pois o homem sozinho não pode alterá-la, a não ser em virtude de acordo entre os membros da comunidade, enquanto a fala é individual e exprime a forma como o falante utiliza o código da língua.

Nessa perspectiva, Pinker (2004, p. 7) alega que “uma língua comum une os membros de uma comunidade numa rede de troca de informações extremamente poderosa”. É a partir da língua que a realidade dos falantes é construída, pois o domínio de uma língua possibilita a compreensão e a produção de uma infinidade de combinações de palavras, a qual denominamos discurso.

Assim, a língua age como mecanismo que possibilita ao homem expressar as ideias que lhe são convenientes e torná-las públicas. Nesse processo, ela é tida como mediadora da ligação entre o homem e o mundo ao seu redor.

Para Araújo (citado em VANOYE, 2002, p. 20), “a linguagem é entendida como representativa do mundo e do pensamento, surge da concepção de que o homem, por meio da linguagem, vai espalhar para si o mundo, sendo, pois, a função da língua refletir o seu pensamento e conhecimento do mundo”. Dessa forma, a língua demonstra seu importante papel na troca de informações que há na interação humana.

A comunicação pode ocorrer de forma escrita ou falada. Para esclarecer esses dois processos, Vanoye (2002, p. 37) explica que a língua falada:

possui recursos expressivos específicos como a acentuação, pausa, entonação e fluência. Na língua falada ocorre mais as onomatopeias, as exclamações, a repetição de palavras, rupturas de construção de frases, o complemento não aparece, partindo a frase para outra direção na língua falada empresa formas contraídas ou omite termos, no interior das frases, não emprega certos tempos verbais.

Assim, acredita-se que dentre todos os tipos de linguagem, a língua falada seja a mais utilizada pelo ser humano, pois por meio dela ele se expressa livremente, não se prendendo tanto às normas exigidas pela gramática, ao contrário do que acontece na língua escrita.

Ainda, segundo Vanoye (2002, p. 37) “a comunicação escrita é menos ‘econômica’ e força o emissor a fazer referências mais precisas sobre a situação. A língua escrita então é geralmente mais precisa e menos alusiva que a língua falada”, ou seja, na língua escrita há um nível maior de formalidade na interação para que ocorra entendimento. A língua escrita exige, portanto, alguma noção gramatical por parte do emissor, pois sem o domínio do código da língua, dificilmente haverá compreensão das ideias transmitidas na comunicação escrita, além disso, é necessário pensar de

maneira mais elaborada para fazer uso da língua escrita, pois é preciso haver um trabalho mental para transformar as ideias em frases coerentes que façam sentido para o receptor da mensagem.

Na visão de Chomsky (1957, p. 15), pode-se entender por língua “um conjunto (finito ou infinito) de frases, todas elas com extensão finita e construídas a partir de um conjunto de elementos.” Para ele, as línguas são capazes de produzir sequências gramaticais, como também, agramaticais, e é papel da análise linguística proceder tal distinção.

Numa outra perspectiva, de acordo com Kenedy (2013, p. 27):

o termo língua pode assumir pelo menos dois significados. Primeiramente, pode significar o conhecimento linguístico de um indivíduo acerca de uma dada língua, ou seja, é a **faculdade cognitiva** que habilita esse indivíduo a produzir e compreender enunciados na língua de seu ambiente. [...] Em segundo lugar, língua pode significar o **código linguístico** existente numa comunidade humana, isto é, língua é o léxico e tudo o que nele está contigo ou dele é derivado. [grifo próprio]

Para Kenedy (2013), a primeira concepção da língua corresponde a uma habilidade específica produzida na mente humana, ou seja, nessa visão cada pessoa possui sua própria língua, dessa forma, a quantidade de línguas poderia ser comparada à quantidade de pessoas ao redor do globo. Já na segunda, a língua passa a ser vista como algo externo à mente, existente em cada comunidade de falantes, o que reduziria bem mais a quantidade de línguas.

Com base nesse princípio, Chomsky (1986, citado em KENEDY 2013) desenvolveu os conceitos de “Língua-I” para identificar essa visão da língua como faculdade cognitiva, ou seja, que está situada na mente, internalizada e individual; e “Língua-E”, como código linguístico, ou seja, um fenômeno sociocultural que é compartilhado pelos indivíduos de uma sociedade. Dessa forma, a chamada Língua-I como domínio cognitivo está inserida em um módulo mental, teoria que será abordada adiante.

Desse modo, a aprendizagem de uma língua não materna é um fenômeno complexo, já que envolve conceitos tanto da “Língua-I”, como da “Língua-E”, que precisam ser associados e centralizados formando um novo sistema linguístico.

Percebe-se, assim, que a língua está imersa em um processo ininterrupto de evolução, que se dá sempre que ocorre interação entre seus interlocutores, sendo que a principal manifestação dessa relação acontece por meio da fala, como será explorado a seguir.

### 2.3. Fala

Completando a tríade da comunicação humana, encontra-se a fala. Ao contrário da língua, a fala pode ser considerada como uma expressão individual da linguagem, a forma como cada falante

se adequa e faz uso da língua para transmitir seus pensamentos, de forma única.

Trask (2006, p. 106) descreve a fala como “a língua falada, seja em geral ou em casos específicos”. Nesse sentido, adota três concepções, comumente utilizadas pelos linguistas para defini-la:

Em primeiro lugar, a fala é um meio, isto é um veículo para a língua. [...] Em segundo lugar, a fala é, em termos gerais, o comportamento linguístico das pessoas que falam, incluindo quaisquer padrões que sejam visíveis nesse comportamento. [...] Em terceiro lugar, são fala os enunciados reais produzidos por pessoas reais em ocasiões reais.

Nessa perspectiva, os três conceitos estão alinhados em considerar a fala como um ato sempre pessoal, que parte da pessoa (falante) para o meio, ou seja, é necessário que o indivíduo organize internamente seu pensamento, para que só então seja capaz de exteriorizá-lo claramente.

A manifestação da língua por intermédio da fala pode ser considerada um dos mecanismos mais bem elaborados da linguagem, como explica Pinker (2004, p. 199) “a fala não exige boa iluminação, contato frente a frente ou entrega total de mãos e olhos, e pode ser bradada a longas distâncias ou sussurrada para ocultar a mensagem”.

Dessa maneira, fica claro que o falante é quem tem o controle sobre ela e é capaz de fazer adaptações em seus fluxos de sons, como altura, ritmo e articulação, o que a torna casual e singular.

Corroborando o pensamento exposto, Fiorin (2004, p. 11) ressalta que a fala é “rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso”. O autor postula, ainda, que se trata de uma exteriorização “psicofísico-fisiológica” do discurso, defendendo que o falante se utiliza da fala para expor sua realidade, imposta pelas ideologias com as quais convive.

Em relação ao falante, Kenedy (2013, p. 6) descreve que “o indivíduo que fala executa um trabalho sociocognitivo muito complexo. Ele deve codificar os seus pensamentos e ideias em palavras, que, por sua vez, devem ser combinadas entre si em frases, as quais, por fim, são pronunciadas para um interlocutor num dado contexto discursivo”. Para o autor, esse processo exige uma interação significativa entre a mente humana e a realidade sociocultural, para que a fala possibilite decodificação com produção de sentidos. O trabalho torna-se ainda maior quando se trata de uma língua, uma segunda língua, pois a fala é uma atividade extremamente elaborada e que necessita de um intenso trabalho mental capaz de transformar as ideias em frases ordenadas, o que já é uma atividade bastante complexa até mesmo quando ocorre na língua materna.

### 3. Aquisição da Linguagem

Apesar de se apresentar de maneira espontânea e natural, visto que nos primeiros anos de vida a criança já domina mecanismos extremamente eficazes para a produção de sentidos na comunicação, o processo de aquisição da linguagem é bastante complexo.

A linguagem está relacionada ao ato de interação específico da espécie humana, tendo em vista que somente o homem é beneficiado com essa forma de comunicação e dela é dependente. Assim, toda criança, com cérebro e corpo saudáveis e considerados normais, é capaz de adquirir naturalmente a língua a qual é exposta em seus primeiros anos de vida. Tal façanha parece estar ligada à capacidade particular da mente em encontrar mecanismos facilitadores para aquisição da linguagem.

Kenedy (2013) explica que o argumento da pobreza de estímulos, pertencente à corrente do behaviorismo, é uma teoria que acredita que o aprendizado da língua é resultante de imitação, comparando o ser humano a uma tábula rasa, um papel em branco e que a aquisição do conhecimento se dá exclusivamente em decorrência dos estímulos aos quais somos expostos. Na visão behaviorista, é natural que a criança reproduza a fala que escuta, dessa forma a linguagem se desenvolve a partir das interações da criança com o meio ao qual está exposta.

A respeito dessa teoria, Skinner (citado em KENEDY 2013, p. 35) descreve que “a aquisição de uma língua consiste fundamentalmente numa aprendizagem de hábitos de “comportamento verbal” através de processos de observação, memorização, generalização indutiva, associação, etc”, ou seja, para o autor esse processo de aprendizagem da língua está centrado na “imitação” de padrões verbais, sendo assim, a interação social é um fator fundamental para que a criança adquira a linguagem, pois é primordial que haja essa observação dos falares de outras pessoas, para que ela possa construir o seu próprio.

Nesse pensamento, a criança tem como base a fala adulta, para que possa desenvolver sua capacidade de enunciação independente.

Sapir (1980, p. 12) afirma que a linguagem é uma “atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado”. Dessa forma, admite também que linguagem é adquirida de forma cultural, resultante da convivência social e que sofre variações, de acordo com o grupo social em que está inserida.

Há de se considerar que o behaviorismo foi alvo de críticas que, no geral, acusavam de ser superficial em relação aos estudos da mente humana. Para a linguagem, essas críticas eram baseadas

no argumento de que a aquisição da linguagem é um processo muito mais elaborado que a simples imitação de padrões e Chomsky foi o mais relevante opositor, com sua teoria inatista.

Sob o ponto de vista de Lyons (1972, p. 13) “hoje em dia, todas as outras “escolas” de linguística tendem a definir a sua posição em relação aos pontos de vista de Chomsky sobre problemas particulares”. Percebe-se então, que o teórico apresenta considerações relevantes aos estudos sobre linguagem e a importância de suas reflexões.

Nesse aspecto, a linguística gerativa é a área de estudos que busca compreender como esse desenvolvimento da linguagem acontece na mente humana e teve início apoiada nas ideias de Chomsky, em seu livro *Estruturas Sintáticas* (1957), em que foram apresentados conceitos a respeito da linguagem como produção mental.

De acordo com Kenedy (2013, pág. 18):

a abordagem de Chomsky foi revolucionária para a época, pois, até a metade do século passado, a linguística ocupava-se quase exclusivamente da dimensão social e histórica da linguagem humana, tal como acontecia no estruturalismo linguístico. A partir das ideias de Chomsky, os linguistas passaram a não apenas descrever a estrutura das línguas, mas também a procurar explicações para como a mente humana era capaz de adquirir e processar essas estruturas.

A visão abordada por Chomsky (1973) está inserida na teoria inatista, em que se afirma que existe uma predisposição genética a qual permite ao homem a aquisição da linguagem. Para ele, a linguagem que os adultos utilizam com as crianças é limitada, com estruturas simples que têm a finalidade de facilitar a compreensão, dessa forma, não seria possível que a criança aprendesse a linguagem apenas com base nessa convivência. Na perspectiva do inatismo, a aquisição da linguagem seria um fenômeno que parte de mecanismos inatos, ou seja, a criança possui uma tendência instintiva em desenvolver a linguagem.

A respeito da hipótese do inatismo, Kenedy (2013, p. 54) esclarece que a linguística gerativa apresenta a seguinte resposta:

Um indivíduo humano parece possuir alguma predisposição genética para adquirir e usar uma língua de maneira tão rápida e natural, seja qual for a língua [...] e mesmo que haja mais de uma língua no ambiente (como é o caso das comunidades bilíngues e multilíngues, parece ser fruto de uma disposição biológica exclusiva da espécie humana.

Tal assertiva admite a existência de uma inclinação biológica nesse processo, assim como apresentado por Chomsky. Dessa forma, a partir dos estudos iniciais de Chomsky, é lançado um olhar investigativo a respeito da aquisição da linguagem, o qual teve papel fundamental para a formulação de novas teorias, pois diversos pesquisadores têm analisado a maneira que o modo de falar com as crianças pode influenciar no desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, Pinker (2004, p. 9) sustenta que:

A linguagem não é um artefato cultural que aprendemos da maneira como aprendemos a dizer a hora ou como o governo federal está funcionando. Ao contrário, é claramente uma peça da constituição biológica de nosso cérebro. A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal.

Por considerá-la como instinto, o teórico corrobora o pensamento de Chomsky, pois em sua fala depreende-se que a criança traz internamente um aparato mental que a permite compreender padrões complexos da língua e da fala de forma natural.

Em Câmara Jr. (1977, p. 15) percebe-se a influência dessa abordagem mentalista, pois em sua visão, para que possa “haver linguagem é preciso [...] uma atividade mental tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada”, ou seja, “é preciso que o manifestante tenha tido a intenção de manifestar-se”. Dessa maneira, a linguagem é vista como uma forma intencional de comunicação que possibilita ao ser humano a transmissão de sua compreensão de mundo.

Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças adquirem, durante o percurso de desenvolvimento da linguagem, elementos da fala adulta, criando certa dependência em relação à fala do outro.

Admite-se, dessa maneira, a importância da participação e a da influência do outro na fala da criança, porém, cabe destacar, de acordo com as informações apresentadas, que ela não é apenas mera reprodutora de frases e de enunciados e pode sim ser considerada como sujeito falante que apresenta participação ativa no processo de aquisição de sua linguagem, afinal, a autonomia pessoal e a curiosidade de cada criança influencia fatores como o tempo e a qualidade da aprendizagem, ou seja, o aprendizado é sim baseado na observação e estímulos externos, mas o instinto é um fator fundamental nesse aprendizado.

Nesse sentido, serão apresentadas duas teorias que buscam explicar como a mente humana é capaz de, instintivamente, estar predisposta à aquisição de determinados conhecimentos, procurando destacar os pontos comuns de tais teorias em prol do desenvolvimento da linguagem.

Antes de apresentá-las, faz-se necessário reconhecer conceitos básicos a respeito do funcionamento cerebral, pois cada parte do cérebro tem envolvimento com alguma predisposição ao conhecimento de certa área, sendo assim, desponta para determinado tipo de inteligência ou módulo.

#### **4. Lateralidade Cerebral**

O cérebro humano é nosso órgão mais bem elaborado, responsável pelas mais fascinantes descobertas e funcionalidades. É dividido em dois hemisférios que comandam diversas funções do

corpo e, apesar da aparente semelhança anatômica entre os dois hemisférios, são grandes as diferenças funcionais que existem entre eles.

Conforme Springer e Deutsch (1998), o hemisfério esquerdo está ligado principalmente às funções de linguagem, fala e escrita na maioria das pessoas, sendo também responsável por oferecer subsídios para interpretar e relacionar conhecimentos de forma lógica e objetiva. É nesse hemisfério que ficam localizadas as áreas de Wernicke e de Broca, responsáveis pela percepção e pela expressão da linguagem, respectivamente, e lesões nessas áreas podem provocar as chamadas afasias, em que a comunicação por meio da linguagem verbal fica comprometida.

Já o hemisfério direito está mais ligado ao processamento emocional, imaginação visual, percepção de padrões, à música, à faculdade de cantar e organização visuoespacial, dessa forma, faz a leitura subjetiva das situações e proporciona uma visão do todo. De acordo com Springer e Deutsch (1998, p. 32), pacientes com lesões nesse hemisfério “frequentemente apresentam profundos distúrbios de orientação e consciência”, ou seja, a orientação espacial é uma importante função atribuída ao hemisfério direito.

Existem em cada hemisfério, basicamente, cinco lobos, conforme figura 1:

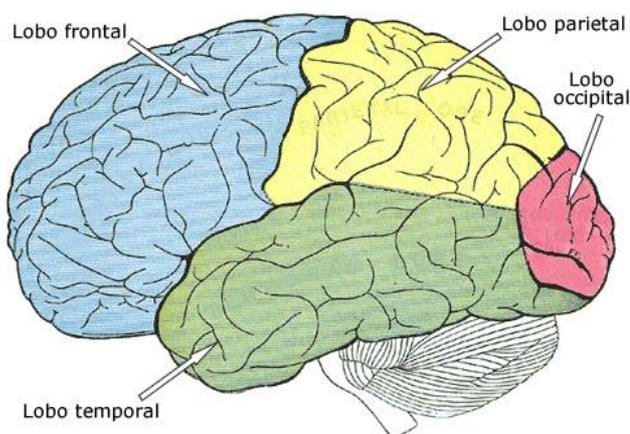


Fig. 1 – Lobos cerebrais

Fonte: <http://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais/>

Springer e Deutsch (1998) postulam, ainda, que o lobo frontal é o responsável pelos movimentos voluntários do corpo, pelas emoções, pelo comportamento e pelas funções da fala. Já o lobo temporal está ligado à audição, à memória e ao olfato. O lobo parietal se relaciona com a sensibilidade do tato, com a área sensorial, é o que nos permite perceber diferentes texturas e se algo

é quente ou frio, por exemplo. O lobo occipital é responsável pela percepção visual, permite reconhecer pessoas, objetos, etc. Feitas essas considerações, podemos agora aprofundar os estudos do capítulo.

## 5. As Múltiplas Inteligências

De acordo com Gardner (1994), a partir da década de 1980, foram desenvolvidos estudos por uma equipe de investigadores da Universidade de Harvard, liderada por ele, pois estavam insatisfeitos com os testes de “QI” (quociente intelectual) frequentemente aplicados na época e resolveram, então, analisar e descrever melhor o conceito de inteligência, pois, para o autor, a definição da inteligência, apresentada nos testes de QI não era capaz de descrever a diversidade de habilidades cognitivas humanas, visto que podem ser observadas em cada indivíduo vários tipos de inteligência. Um dos objetivos dessa pesquisa era contribuir para que o processo de ensino e de aprendizagem pudesse ser redefinido, a fim de que os potenciais de cada um fossem desenvolvidos com maior facilidade.

O resultado desses estudos culminou na chamada teoria das inteligências múltiplas. A esse respeito, Gardner (1994, p. 11) explica que:

Há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas. [...] Parece-me estar cada vez mais difícil de negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

A partir de características comuns ao ser humano, Gardner (1994) relaciona e apresenta sete tipos de inteligência, sendo elas a inteligência linguística, inteligência musical, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

A seguir será abordada a inteligência linguística, pois é a que mais se relaciona aos estudos da linguagem, foco principal deste estudo.

### 5.1. Inteligência linguística

A inteligência linguística é considerada a principal responsável pela habilidade no uso da linguagem, tanto verbal, quanto escrita. Manifesta-se na capacidade de utilizar a linguagem para convencer, transmitir ideias com clareza, compreender e transformar informações. Entre suas

principais características, incluem-se, ainda, uma sensibilidade para significação das palavras e percepção das diferentes funções da linguagem.

Desde muito cedo no processo de desenvolvimento da linguagem já é possível perceber quando existe dominância dessa inteligência. Algumas crianças, ainda na fase de aquisição da linguagem, já demonstram incríveis capacidades em contar histórias originais e em relatar com bastante exatidão situações vivenciadas.

Gardner (1994) explica que o desenvolvimento da linguagem nas crianças é único e suas habilidades no período de quatro a cinco anos não podem ser imitadas nem mesmo pelos computadores com os mais avançados programas de linguagem. De acordo com o teórico, (1994, p. 63) mesmo que os processos por ele descritos digam respeito a todas as crianças:

há claramente vastas diferenças individuais. Estas são encontradas nos tipos de palavras que as crianças primeiro pronunciam (algumas crianças primeiro emitem nomes de coisas, enquanto outras, evitando substantivos, preferem as exclamações; a medida que as crianças imitam automaticamente os sinais emitidos pelos mais velhos (algumas o fazem, outras dificilmente imitam); e, não menos importante, a rapidez e habilidade com a qual as crianças dominam aspectos centrais da linguagem.

Nesse contexto, é possível entender que algumas crianças possuem consideráveis aptidões no exercício da inteligência linguística, o que as leva a terem um maior inclinação à prática literária, por exemplo.

Conforme GARDNER (1994, p. 60-61),

No poeta, então, vê-se em funcionamento com especial clareza as operações centrais da linguagem. Uma sensibilidade ao significado das palavras, por meio da qual o indivíduo aprecia as sutis nuances de diferença entre derramar tinta “intencionalmente”, “deliberadamente” e “de propósito”. Uma sensibilidade à ordem entre palavras – capacidade de seguir regras gramaticais e, em ocasiões cuidadosamente selecionadas, violá-las. [...] A competência linguística é, de fato, a inteligência – a competência intelectual – que aparece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana.

Assim, o autor explica que mesmo a maioria de das pessoas não sendo poetas, ainda possuem sensibilidade para apreciar poesias e discursos com longas falas e explicações, o que significa que esta não é uma potencialidade exclusiva aos escritores, pois a faculdade da linguagem é característica inerente a todos os seres humanos.

Dessa forma, pode-se dizer que essa habilidade é a que parece estar mais presente, também, em vendedores, advogados, líderes religiosos e até mesmo nos músicos compositores, que mesmo tendo dominância da inteligência musical, também precisam ter bem desenvolvida a inteligência linguística.

De acordo com sua teoria, existem quatro componentes linguísticos que se manifestam como principais no uso da linguagem. Em primeiro lugar o fato de utilizar a linguagem de maneira retórica,

buscando convencer o outro a respeito de suas ideias. Em segundo lugar o potencial mnemônico da linguagem, que seria a facilidade em utilizar ferramentas linguísticas para guardar e lembrar informações, como regras de jogo, por exemplo. Em terceiro vem a capacidade de usar a linguagem para prestar explicações, transmitindo conceitos básicos em textos científicos, por exemplo. Em quarto lugar estaria a capacidade metalinguística da linguagem, ou seja, sua utilização para abordar aspectos e fazer análises da própria linguagem, que seria o que fazemos quando estudamos teorias linguísticas propostas há décadas. Esses se tratam, então, dos pilares que sustentam os estudos a respeito do uso da inteligência linguística, a partir dos quais Gardner busca explicar as diferentes manifestações dessa inteligência tão comum aos seres humanos e cujo funcionamento está localizado no lóbulo temporal esquerdo.

## 6. Modularidade da mente

A partir dos conceitos apresentados pela teoria de Gardner em relação às diferentes habilidades mentais que direcionam as capacidades humanas para determinadas áreas, podem-se agora expor os conceitos da teoria da modularidade da mente.

Tal teoria surgiu com base na ideia postulada por Chomsky (1980) sobre a existência de módulos inatos para desempenhar funções cognitivas específicas. Para o autor, as regras que governam a linguagem dão origem às chamadas línguas naturais, que possuem uma estrutura profunda e padrões regulares e universais, o que possibilita que uma criança, mesmo sem ter ainda conhecimento das regras gramaticais, seja capaz de compreender o sistema de linguagem na qual está inserida de forma intuitiva. Com base nessa aptidão, Chomsky (1980) descreve sua concepção modularista da mente, a partir da visão de uma gramática universal e internalizada que possibilita a existência de uma faculdade da linguagem, assim como de outras faculdades mentais, divididas por módulos.

Nessa perspectiva, Kenedy (2013, p. 37) explica que “uma mente modular é composta por capacidades especializadas em diferentes tipos de comportamento, dedicadas a diferentes tipos de informação. Cada uma dessas capacidades especializadas é um módulo mental”.

Dessa forma, compreende-se que a modularidade mentalista está ligada aos conceitos chomskyanos na medida em que busca analisar as habilidades inatas existentes em cada indivíduo, que podem estar relacionadas não apenas à linguagem, mas a outras competências.

Não obstante, Abrahão (2011, p. 24) esclarece que:

Assumindo um vocabulário cognitivo e a ideia de modularidade da mente, Chomsky entende que conhecer uma língua é o mesmo que possuir um sistema de conhecimento mental. Assim, para que esse sistema de conhecimento possa se desenvolver naturalmente na mente da criança, é preciso que a criança, durante a fase de aquisição, seja exposta aos dados do ambiente linguístico.

Por conseguinte, o teórico assume que a mente pode ser estudada em diferentes níveis de análise, defendendo, assim, sua posição mentalista, descrevendo a necessidade de compreender os conceitos de mente para que se possa explicar o caráter abstrato da linguagem.

Com base nesses fundamentos defendidos por Chomsky, mais tarde o psicolinguista Jerry Fodor (1983) desenvolveu sua teoria da modularidade da mente. Nesse sentido, ele afirma que a mente é como um conjunto de módulos que funcionam de forma independente uns dos outros no processamento de informações.

A respeito desse conceito de modularidade, disseminado por Fodor, Kenedy (2013, p. 37) explica:

Entendemos que a mente humana seja muito diferente de uma ferramenta única multiuso. Ela é, na verdade constituída, por diversos compartimentos, isto é, divide-se em módulos especializados na execução de tarefas específicas. Isso quer dizer que o que entendemos por inteligência é, de fato, um conjunto de inteligências especializadas e autônomas, como a linguagem, a visão, a memória, a percepção espacial, as relações lógico-matemáticas etc. A esse conjunto de inteligências (os módulos) chamamos de mente.

Dessa maneira, é possível perceber a ligação existente entre a teoria da modularidade da mente e a teoria das inteligências múltiplas, pois uma complementa as informações apresentadas pela outra, além de ambas serem necessárias à compreensão da forma como o cérebro trabalha na aquisição de conhecimentos, principalmente relativos à linguagem.

## **7. Considerações Finais**

Os estudos que tomam como base o princípio da modularidade da mente têm como pressuposto que o cérebro tem seu funcionamento moldável, dessa forma entende-se que o sistema mental não é uma estrutura única e sim modular.

Nesse sentido, a contribuição da teoria das inteligências múltiplas se dá a partir da defesa de que o indivíduo pode demonstrar conhecimento em campos distintos com base em suas habilidades mentais inatas e capacidades que podem ser desenvolvidas em grau maior ou menor, de acordo com sua inteligência mais aflorada.

A teoria da modularidade da mente também é de fundamental importância, uma vez que busca compreender as estruturas mentais e como se organizam os processos de aprendizagem, a partir dos módulos pré-existent na mente.



Pesquisas na área da neurociência têm sustentado cada vez mais as teorias que envolvem os modelos modulares na organização cerebral. Tais estudos ajudam a compreender o processo de aquisição da linguagem e aprendizagem de línguas, na medida em que buscam desvendar quais os mecanismos cerebrais e mentais estão envolvidos nessas tarefas. Dessa forma, conforme Kenedy (2013, p. 39) “sabemos hoje que danos em certas áreas do cérebro podem causar deficiência ou perda de algumas habilidades cognitivas”.

Nessa hipótese, podem ocorrer as afasias, que são um distúrbio específico da área da linguagem. Kenedy (2013) explica, ainda, que a linguagem, por ser um dos módulos cognitivos, pode ser afetada caso ocorram lesões na área cerebral responsável por tal competência, o que não significa, no entanto, que toda a cognição será comprometida, pois somente um fragmento desse módulo foi afetado.

Ademais, faz-se importante ressaltar que, conforme apresentado, diferentes teóricos como Chomsky, Pinker, Gardner e Fodor corroboram no tratamento da linguagem e mente como fenômenos indissociáveis, ainda, que em vários momentos seja possível perceber como suas teorias se entrelaçam em favor dos estudos dos processos cognitivos, em especial da linguagem, demonstrando, assim, a relevância de suas obras.



## Referências

- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso, *Princípios de Linguística Geral: como introdução aos estudos superiores da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Padrão, 1977.
- CHOMSKY, Noam, *Linguagem e Pensamento*, Petrópolis, Vozes, 1973.
- \_\_\_\_\_, *Estruturas Sintáticas*, São Paulo, Edições 70, 1957.
- \_\_\_\_\_, *Reflexões Sobre a Linguagem*, Edições 70, 1977.
- DEL RÉ, Alessandra. (Org), *Aquisição da Linguagem: Uma abordagem psicolinguística*, São Paulo, Contexto, 2006.
- FIORIN, José Luiz, *Linguagem e Ideologia*, São Paulo, Ática, 2004.
- GARDNER, Howard, *Estruturas da Mente: A Teoria das Múltiplas Inteligências*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- KENEDY, Eduardo, *Linguagem, Sociedade e Cognição*, In: PAES, R. (Org.). *Língua, uso e discurso: entremeios e fronteiras*, Rio de Janeiro, Editora da UESA, 2013.
- \_\_\_\_\_, *Curso Básico de Linguística Gerativa*, São Paulo, Contexto, 2013.
- SAPIR, Edward, *A Linguagem: Introdução ao Estudo da Fala*, São Paulo, Perspectiva, 1980.
- SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SPRINGER, Sally; DEUTSCH, Georg, *Cérebro Esquerdo, Cérebro Direito*, São Paulo, Summus, 1998.
- VANOYE, Francis, *Usos da Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 2002.

**[RECEBIDO: julho de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

### *THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER'S GUIDE AS A LANGUAGE POLICY MECHANISM*

**Kátia Cristina Cavalcante De Oliveira**  
katia.oliveira@uece.br

**Resumo:** Neste trabalho, lidamos com a noção ampliada de Política Linguística (PL), de Shohamy (2006), conforme o modelo proposto por Spolsky (2004). Tivemos como objetivo defender o manual do professor (MP) das coleções didáticas de Língua Portuguesa como um mecanismo de PL. Para isso, selecionamos dois MP: o primeiro de 1970, quando estes começam a ser adotados pela política educacional brasileira e o outro de 1999, quando começam a circular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passam a direcionar a política do livro didático no país. Fizemos análise qualitativa dos dois, exemplificando como essas políticas se realizam neles, por meio da análise de conteúdos, objetivos e indicações de práticas apresentados aos professores. Concluímos que os MPs analisados perpetuam uma determinada forma de representar a língua, o mais antigo mostrando o português como homogêneo, mais explicitamente, e o segundo utilizando marcas linguísticas que apontam um direcionamento prescritivista para a prática docente.

**Palavras-chave:** Mecanismos de políticas linguísticas; Língua portuguesa; Manual do professor.

**Abstract:** *In this work, we deal with the expanded notion of Language Policy (PL) by Shohamy (2006), according to the model proposed by Spolsky (2004). We aimed to defend the teacher's guide (TG) from the Portuguese Language teaching collections as a PL mechanism. For this, we selected two TGs: the first one 1970, when they began to be adopted by the Brazilian educational policy and the other 1999, when the National Curricular Parameters (PCN) began to circulate, which started to rule the textbook policy in Brazil. We did a qualitative analysis of both TG, exemplifying how these policies are carried out in them, through the analysis of contents, objectives and indications of practices presented to teachers. We concluded that the analyzed TGs perpetuate a certain form of representing the language, the former depicting Portuguese as homogeneous, more explicitly, and the latter using linguistic marks that point to a prescriptive direction for the teaching practice.*

**Keywords:** *Language policy mechanism; Portuguese language; Teacher's guide.*

### 1. Introdução

Nosso trabalho teve como objetivo defender o manual do professor (MP, daqui em diante) das coleções didáticas de Língua Portuguesa como um mecanismo de política linguística (PL). Para isso, discutimos a noção de PL e de política de ensino de línguas (PEL), conforme Shohamy (2006). Apresentamos também uma revisão de literatura sobre o MP, utilizando, principalmente, as pesquisas de Nóbrega (2008) e Nogueira (2014), como argumentos para colaborar com o nosso ponto de vista. Também fazemos uma análise de dois manuais de maneira a exemplificar as formas como tais políticas se realizam nestes.

Defender o manual do professor como um mecanismo de PL nos parece legítimo, especialmente porque a decisão de o MP constar nos livros didáticos fez parte, na segunda metade do século XX, de uma política ampla, centralizada por autoridades, como governo e Ministério da Educação, resultante do acesso à escola dos filhos da classe trabalhadora, uma clientela que obriga a escola a se expandir. (OLIVEIRA, 1968; OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984; SILVA, 2008).

Os professores, então, deixam de ser estudiosos da língua e de sua literatura, formados em Direito, Engenharia e Medicina e passam a ter uma formação precária (NOGUEIRA, 2014, p. 130), sendo que apenas uma parte deles terá acesso às faculdades de filosofia surgidas nos anos 1930 (SOARES, 2012) e aos cursos de Letras, cuja implantação no país só ocorreu em 1934 (FIORIN, 2006). Nesse contexto, surgiu a necessidade não só de que o livro didático se encarregasse de selecionar o conteúdo e as atividades para os alunos, mas também de um manual para o professor, que traria as respostas e as orientações para este atuar em sala de aula.

Na verdade, os livros didáticos de português (LDP)<sup>64</sup> sempre estabeleceram PL no país, assim como são resultado de tantas outras. Por um lado, estabelece(ra)m PL na medida em que foram aceitos no ensino da Língua Portuguesa desde seus primórdios no início do século XX. Dessa forma, eles têm direcionado, ao longo dos anos, a(s) variedade(s) linguística(s) a ser ensinada(s) nas escolas, dentre outras coisas. Por outro lado, são resultado de PL, porque sempre estiveram atrelados a alguma iniciativa do poder público, como é o caso dos PCN para o ensino fundamental, de 1998, que vêm direcionando a concepção de língua, os eixos de ensino da LP, a seleção dos gêneros textuais, a gramática na perspectiva da análise linguística etc. Dessa forma, como isso se dará com relação ao MP, ou seja, de que modo esse material é um mecanismo de PL no Brasil?

Inicialmente, tratamos especificamente dos MP, de suas funções e de estudos nos quais esse objeto foi tomado como tema; na seção posterior, apresentamos a discussão a respeito das políticas linguísticas e das políticas de ensino de línguas; em seguida, fazemos a análise de dois manuais que representam momentos distintos de sua produção e, por último, fazemos nossas considerações finais.

## 2. O manual do professor de Língua Portuguesa

Em nossa pesquisa, ao investigarmos o MP, partimos do ensino de Língua Portuguesa, na

---

<sup>64</sup> Tudo indica que até o final do século XIX, os livros didáticos eram importados de Portugal e somente em 1938 há, segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 24), “a primeira preocupação oficial com o livro didático no Brasil”. Assim, ao tratarmos de LDP, estamos nos referindo a esse material didático produzido no país.



educação básica, para jovens ou adultos que frequentam as escolas brasileiras, interessando-nos, especialmente, a questão de como essa língua é representada nesse manual e de como ele pode influenciar a prática dos professores. Assim, o livro didático de Língua Portuguesa, utilizado pelo professor, geralmente em escolas públicas, dispõe de um manual do professor, que faz parte das PEL<sup>65</sup>. Entendemos que a forma como os MP são produzidos só corrobora a afirmação de Shohamy (2006, p. 47) de que certas decisões são tomadas (por governos, por escolas, por especialistas, enfim) em nome de toda uma população, quando cidadãos ficam de fora dessas decisões. No caso, os professores que, para Shohamy (2006, p. 79), são agentes que apenas executam as PL, não tomam as decisões sobre que conteúdos vão constar no MP, pois tudo, aparentemente, é decidido pelos governos (por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, por exemplo) e pelas editoras (além dos especialistas que porventura estejam orientando as publicações).

Para Shohamy (p. 76), a política em que se privilegia uma língua ou línguas na sociedade se manifesta especialmente nos sistemas educacionais. Nesse sentido, questionamos as funções do manual para o professor, cujo maior objetivo parece ser as respostas às questões propostas<sup>66</sup> e a orientação metodológica, embora já se possa perceber que esse material vai se modificando em tamanho, formas e conteúdos ao longo dos anos.

Apesar de não podermos negar o surgimento dos MP tal como passam a ser produzidos a partir da década de 1960, Oliveira (1968), ao tratar do livro didático, fornece-nos algumas pistas sobre o fato de que, de alguma forma, esse material já existia anteriormente. Como a autora escreve na década em que se acredita ter surgido o Manual que nos servirá de estudo, ela vai em busca de raízes desse MP. Em suas palavras:

Algumas dezenas de anos atrás, usou-se, também entre nós, um tipo de manual do professor que gozava de muita aceitação, e era o refúgio de mestres inexperientes. A ideia original de tal livro não era má. O que a escola renovada condena é a sua organização e certa maneira de usá-lo. Realmente, o livro do mestre trazia os exercícios feitos e até as respostas a todas as perguntas que deveriam ser propostas, oralmente ou por escrito, aos alunos. (OLIVEIRA, 1968, p. 61).

Dessa informação, podemos tirar pelo menos duas conclusões: primeiro, que no momento da produção do livro citado, o MP estava suspenso, qualquer que fosse sua forma, o que justifica o fato

<sup>65</sup> Essa noção será explorada na seção seguinte.

<sup>66</sup> Quanto a essa questão, Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 73-4) apresentam a visão de um editor em uma mesa redonda, transcrevendo suas palavras: “O que está por trás disso? É fácil responder. O professor não está capacitado a responder às perguntas que são formuladas no livro do aluno. Então, se você não colocar as respostas no Manual ou Guia do Professor, como é que ele vai dar aula? É uma pena que o professor tenha que ser guiado, mas é uma realidade.” (Scipione, Mesa Redonda I)

de só encontrarmos esses manuais a partir do ano de 1970. Segundo, que as respostas aos exercícios, bastante comuns nos nossos manuais, não é ideia nova.

Antes da análise de nosso objeto, apresentamos dois trabalhos que tiveram como tema os MP: uma tese, de Nogueira (2014), e uma dissertação, de Nóbrega (2008). O primeiro trata o manual como gênero textual e justifica sua escolha pelo fato de ser um gênero pouco estudado, menos ainda que os livros didáticos como um todo. Ele tem como objetivo geral (re)conhecer os aspectos sociorretóricos do gênero. Uma questão a ser destacada no trabalho de Nogueira (p. 23) é que uma das justificativas utilizadas por este para a realização de sua pesquisa é que, segundo sua observação como professor, o MP pode contribuir consideravelmente com o fazer docente, mas este material não circularia, com certa regularidade, nas discussões desses educadores.

O trabalho de Nóbrega (2008, p. 69), por sua vez, mostra que, ao que tudo indica, a forma de organização dos MPs influencia as professoras colaboradoras na pesquisa a priorizarem as propostas teórico-metodológicas descritas nos manuais. Assim, uma professora faz referência à importância de se trabalhar a produção textual na perspectiva dos gêneros, enquanto a outra trata da tipologia textual (descrição, narração e dissertação), ambos os posicionamentos coincidindo com a proposta teórico-metodológica apresentada pelos livros que elas analisaram e adotaram, por meio do MP.

Nóbrega (2008, p. 74) destaca a importância de o professor estar envolvido em formação continuada<sup>67</sup>, pois o MP não teria sido suficiente para que determinada professora desenvolvesse a proposta de atividade presente no livro didático de português. No entanto, a leitura que fazemos da formação continuada é que quando esta acontece, o professor, ao invés de apenas entender e aplicar a proposta do MP, provavelmente se tornará menos dependente deste. Talvez a formação continuada e a dependência ao MP mantenham uma relação que estejam proporcionalmente em oposição: quanto mais o professor se envolve com formação continuada menos ele dependerá do MP para planejar suas aulas.

Na análise que Nóbrega faz da interpretação das professoras a respeito da produção de texto com base nos MP, ela aponta para a necessidade de os professores conhecerem as teorias que embasam os manuais, a fim de relacionarem as informações dadas e suas dificuldades em sala de aula. Caso contrário, a pretensa contribuição do MP para o professor passaria a se tornar, na verdade, um problema.

---

<sup>67</sup> Sobre formação continuada, Imbernón (2010, p. 11) afirma: “A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc. (...)”

É preciso reconhecer, conforme os dados colhidos por Nóbrega (2008, p. 96) em entrevista com duas professoras, que nem todo professor lê o MP e que, muitas vezes, não adianta lerem porque não teriam conhecimento teórico que lhes pudesse ajudar a compreender as considerações desse material. Por outro lado, essa é uma questão relativa, pois Nogueira (2014) apresenta a transcrição das falas de quatro professores que fizeram parte de um *grupo focal*. Pelos discursos dos docentes, a consulta ao MP não parece ser uma atividade cotidiana, mas é significativa, quando realizada. Eles afirmam consultá-lo: quando têm contato pela primeira vez com o livro didático (LD); quando encontram alguma questão problemática (procura resposta no MP); quando estão planejando suas aulas; quando selecionam atividades ou elucidam questões teóricas etc. Assim, as respostas dos professores nos encaminham para as funções desse material didático.

Conforme os trabalhos apresentados, depreendemos a importância do manual do professor no contexto das escolas. Com o objetivo de defendê-lo como mecanismo de PL, discutimos essas políticas, incluindo aquelas voltadas para o ensino de línguas.

### 3. Políticas linguísticas e políticas de ensino de línguas

Shohamy (2006, p. 28) trata da relação uma língua – uma nação, estabelecida no processo de ocidentalização mundial, que levou à supressão de muitas línguas. O Brasil certamente é um desses casos. As pessoas acreditam que, em todo o país, só se fala português e isso é resultado de políticas que coibiram, ao longo do tempo, o uso de outras línguas. É a própria autora quem afirma: “No Brasil, muitas línguas são usadas por seus habitantes, mas só o português recebeu legitimidade como língua nacional, enquanto o valor de ‘outras’ é condenado.”<sup>68</sup> (p. 29). O caso brasileiro, porém, não diz respeito somente ao português com relação às outras línguas, mas principalmente às muitas variedades da Língua Portuguesa que parecem ser ignoradas por quem elabora os materiais didáticos que chegam até as escolas, que, circularmente, reproduzem a mesma ideologia de homogeneidade.

Para a autora, a PL seria o “mecanismo básico para organizar, gerir e manipular comportamentos linguísticos, consistindo de decisões tomadas a respeito de línguas e seus usos na sociedade”<sup>69</sup>. As PL se concretizam por meio de leis, regulamentos ou documentos de políticas que

---

<sup>68</sup> “In Brazil, many languages are used by its nationals, but only Portuguese has received legitimacy as the national language, while the value of ‘the others’ is denounced.” (SHOHAMY, 2006, p. 29).

<sup>69</sup> “[L]anguage policy (LP) is the primary mechanism for organizing, managing and manipulating language behaviors as it consists of decisions made about languages and their uses in society.” (SHOHAMY, 2006, p. 45).

especificam tais comportamentos linguísticos. No entanto, tais políticas nem sempre são declaradas, pois outros mecanismos podem ser usados de modo implícito, de tal maneira que, implícita ou explicitamente, elas são o principal dispositivo para manipular e impor esses comportamentos. Num sentido ampliado, a autora defende sua existência nos vários níveis de tomadas de decisões: das famílias às nações. (2006, p. 45-48).

A noção de PL da autora é tributária de Spolsky (2004), para quem as PL seriam constituídas por *práticas* – as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes ao usarem a(s) línguas e suas variedades; *crenças linguísticas* ou *ideologias* – a respeito da língua e do uso e *planejamento* – esforços específicos no sentido de tentar modificar ou influenciar as práticas por meio de algum tipo de intervenção linguística. A respeito de *ideologias linguísticas* ou *crenças*, Spolsky afirma que elas “designam um consenso de uma comunidade de fala sobre qual valor aplicar a cada uma das variáveis linguísticas ou determinadas variedades linguísticas que compõem seu repertório.”<sup>70</sup> (p. 14).

Partindo dessa noção, Shohamy (2006) defende que estas não se limitam ao exame de documentos oficiais, mas também às políticas que se realizam por meio de mecanismos que podem influenciar as práticas e fomentar ou criar ideologias. Esses mecanismos são dispositivos usados de forma implícita ou explícita para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato. Nas palavras da autora, mecanismos “são ferramentas para gerir política linguística, mas são também considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e uso real.”<sup>71</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 54-55). Como exemplos desses mecanismos estão as regras e as regulações, as políticas de ensino de línguas, os testes de línguas, a língua no espaço público e, por fim, as ideologias, os mitos, as propagandas e a coerção.

Ao tratar das políticas de ensino de línguas, Shohamy (2006, p. 76) afirma que esta “se refere a um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados.”<sup>72</sup> Em consonância com essa delimitação, ela apresenta algumas de suas características: criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais; impor e manipular a PL quando as autoridades a usam para transformar ideologias em práticas; ser usada para negociar, demandar e introduzir PL alternativas; ocorrer em contextos

<sup>70</sup> “Language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire.” (SPOLSKY, 2004, p. 14)

<sup>71</sup> “(...) are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use.” (SHOHAMY, 2006, p. 55).

<sup>72</sup> “refers to a mechanism used to create de facto language practices in educational institutions, especially in centralized educational systems.” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

específicos de escolas e universidades e ser reforçada por professores, materiais didáticos, currículos e testes.

Para ela, “as escolas também exigem que a língua padrão seja usada na escola, ainda que essa exigência esteja longe da realidade.” (SHOHAMY, 2006, p. 81). Essa afirmação parece condizer com a prática que os livros didáticos de Língua Portuguesa e seus respectivos manuais do professor têm sugerido. Historicamente, isso tem se dado de forma tão implícita que por muito tempo se negou a existência de variedades da Língua Portuguesa, como se ela fosse una, homogênea. No Brasil, Marcos Bagno (2004) classifica esse fato como o primeiro<sup>73</sup> de oito mitos que envolvem a Língua Portuguesa e seu ensino.

Johnson (2013, p. 54), por sua vez, aponta-nos a importância de estudar as PEL pelo impacto que as políticas, oficiais ou não, podem causar nas escolas e também nas salas de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que os MP são um mecanismo que serve para criar políticas linguísticas de fato nas escolas. Essa política parece que se dá, como a própria Shohamy (2006, p. 76) diz, sem muita resistência das escolas ou mesmo dos professores<sup>74</sup>. Segundo a autora, as PEL referem-se, especificamente, às decisões de PL tomadas em contextos específicos de escolas e de universidades em relação às línguas.

Para analisar as práticas linguísticas, Shohamy (2006, p. 54) propõe a necessidade de se estudar os mecanismos de políticas linguísticas, que são usados para afetar, criar e perpetuar as PL de fato. Mesmo esses mecanismos podem ser considerados implícitos – ou ocultos –, quando são usados por uma parcela da população de forma inconsciente como é o caso, por exemplo, dos testes de língua que podem influenciar o currículo escolar. Assim, no construto teórico de Shohamy (2006), esse é um caminho de mão dupla: assim como há práticas que, por meio de mecanismos, tornam-se ideologias, há ideologias que, também por meio daqueles, tornam-se práticas.

---

<sup>73</sup> Mito nº 1: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.” (BAGNO, 2004, p. 15).

<sup>74</sup> Johnson (2013, p. 54) e outros autores que ele apresenta (GARCÍA e MENKEN, 2010; CORSON, 1999) parecem ver o professor como um sujeito que se apodera das PL de maneira menos passiva.

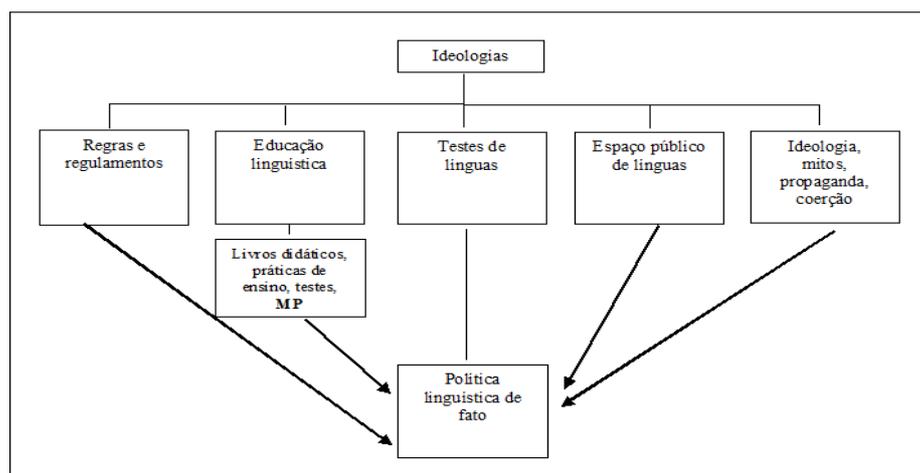


Figura 1: Adaptação da lista de mecanismos entre a ideologia e as práticas (SHOHAMY, 2006, p. 58.)

Segundo Shohamy (2006), as decisões relacionadas às políticas de ensino de língua incluiriam questões como: que língua(s) ensinar e aprender em escolas? Quando (e em que idade) começar a ensinar essas línguas? Por quanto tempo elas têm de ser ensinadas? Por quem, para quem e como (que métodos, materiais, testes etc).

Fazemos, na seção seguinte, uma análise de dois MP, um da década de 1970 e outro, de 1999.

#### 4. Manuais do professor: ideologias e práticas

Neste trabalho, fazemos a análise dos MP de Azevedo Filho; Thomaz e Bouças (1970)<sup>75</sup> e de Sargentim (1999)<sup>76</sup>. A seleção dos dois manuais não foi aleatória, mas se deu em função de representarem dois momentos importantes nesses 50 anos de produção e uso do manual do professor. O primeiro se insere num contexto em que normalmente ele era constituído de umas poucas páginas de orientações gerais para o professor e basicamente só continha respostas aos exercícios do livro. Por vezes, era produzido como um material separado do livro didático de Português, a exemplo de MP1<sup>77</sup>. O MP de Sargentim, por sua vez, representa um momento em que há uma mudança de paradigma no ensino de língua em função da influência de estudos de diversas áreas. (SOARES,

<sup>75</sup> AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de; THOMAZ, Layla da Silveira; BOUÇAS, Maria Augusta do Coutto. **Compêndio didático de Português**. 3ª e 4ª séries do Curso Ginásial. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1970. (Manual do professor).

<sup>76</sup> SARGENTIM, Hermínio. **Montagem e desmontagem de textos**. Língua Portuguesa. 8ª série. São Paulo: IBEP, 1999. (Manual do professor).

<sup>77</sup> Como fazemos a análise, neste trabalho, de dois manuais, utilizaremos MP1 para o de 1970 e MP2 para o de 1999.

2012, p. 158). O material é publicado na fase de implantação dos PCN, quando todas as coleções a serem adotadas na educação básica da escola pública passam a ser avaliadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos desse documento oficial.

Para a análise dos MP, servimos-nos de algumas categorias da Linguística Textual, como por exemplo a noção de *índices de modalidade*, que, segundo Koch (2008, p. 50-52), são importantes “na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito.” Dentre esses índices, destacamos alguns tipos recorrentes nos manuais em questão: o uso de expressões como *é necessário/é possível* (e outros equivalentes); advérbios como *certamente/possivelmente* e verbos auxiliares modais como *poder/dever*.

Nossa análise se divide em dois momentos. No primeiro, analisamos como as ideologias da língua reverberam nos MP. Essas ideologias vão aparecer no modo como se organizam, nas orientações metodológicas, nas concepções de língua etc. Num segundo momento, descrevemos como esse material didático procura direcionar a prática do professor, que recebe diversos “comandos” de como deve agir, gerando as práticas de fato. A maior ocorrência de dados, durante a análise, de MP2 dá-se devido ao maior detalhamento deste.

Questionamos, inicialmente, se, nos MP, a realidade da prevalência da norma padrão já seria diferente, devido à influência das teorias linguísticas na produção dos LDP. Em sua *Orientação metodológica*, os autores de MP1 transcrevem determinadas instruções do Conselho Federal de Educação<sup>78</sup>, segundo as quais “o ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita.” Tais instruções se revelam em consonância com as teorias da comunicação que dominavam os estudos linguísticos à época.

Ao tratar da *gramática expositiva*, ainda na *Orientação metodológica*, os autores afirmam:

Apoiando as instruções do Conselho Federal de Educação aqui transcritas, no que diz respeito à Gramática expositiva (item 3º), na primeira e na segunda séries, não há sistematização gramatical, nem qualquer teorização, partindo o ensino do texto, à medida que os fatos linguísticos ocorrem, baseando-se o professor no método indutivo e nos exercícios de gramática aplicada. (p. 8)

Apesar dessa aparente inovação, seria equivocado afirmar que MP1 não apresenta uma concepção de língua homogênea, mesmo que de forma implícita. Tal afirmação se justifica pelos textos presentes nas atividades, predominantemente literários, de autores brasileiros (José Lins do

<sup>78</sup> Não é possível saber com exatidão a que instruções os autores se referem, já que não informam adequadamente onde elas foram publicadas.

Rego, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Guilherme de Almeida, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Jorge Amado etc.) e portugueses (Alexandre Herculano, Branquinho da Fonseca, Fernando Pessoa, António Nobre, Padre Antônio Vieira etc.). Essa lista indica que os textos que devem servir de estudo dos “fatos linguísticos” são sempre literários, daí se concluir que a gramática a ser trabalhada é aquela a ser imitada dos “bons” autores, ainda que se deva reconhecer que a variação destes é considerável. Outra conclusão a se tirar é a importância que os autores europeus ainda tinham no ensino da disciplina, o que nos autoriza a entender que havia uma ideia implícita do português europeu, como uma variedade de prestígio a ser seguida.

Quanto à organização dos dois manuais, MP1 se estrutura da seguinte forma: apresenta uma pequena introdução (p. 5); em seguida, uma orientação metodológica –em que constam as instruções do Conselho Federal de Educação, os conteúdos de cada ciclo e a divisão do programa em unidades – (p. 6-14) e, por último, as respostas aos exercícios do LD correspondente, sem demais comentários (p. 17-99 e p. 103-191, 3ª e 4ª séries ginasiais<sup>79</sup>, respectivamente).

Apesar de afirmar, em sua introdução, que não pretende dar lições de didática de português, mas apenas “expor aos colegas a orientação metodológica seguida pelos autores, fornecendo-lhes sugestões para uma adequada aplicação do *Compêndio Didático de Português (...)*” (p. 5), ainda no início desse texto, os autores de MP1 afirmam que as lições do *Compêndio* são verdadeiros planos de aula a serem seguidos pelos professores, o que parece contradizer a ideia de apenas fazer sugestões. Além disso, destacam ser imprescindível “*seguir a ordem das lições*”<sup>80</sup>, o que demonstra a total falta de autonomia dos professores, caso ele resolva seguir a orientação do MP, ou seja, há um caráter de obrigatoriedade nas supostas sugestões.

O MP2 é de 1999, mas o exemplar que conseguimos expõe, na capa, uma inscrição: LIVRO APROVADO NO PNLD 2002<sup>81</sup>. Ele se organiza de maneira diversa do anterior. A primeira seção trata de apresentar a obra, na qual o autor informa sobre os conteúdos do livro, a divisão dos capítulos, o trabalho na perspectiva do texto, a concepção de leitura e o trabalho com a comunicação oral. (p.

<sup>79</sup> Essas séries correspondem hoje aos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

<sup>80</sup> Destaque dos autores.

<sup>81</sup> Segundo o histórico do PNLD, disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), esse é o programa mais antigo criado para distribuir obras didáticas a estudantes da rede pública, tendo-se iniciado em 1937, com outra denominação. A partir de 1996, os livros a serem adotados pelas escolas públicas começam a ser avaliados pelo Programa, que introduz um Guia do livro didático, no qual as editoras passam a se pautar na produção do LD e de seu respectivo MP. Somente em 2002, ano de aprovação do LD de Sargentim, houve a distribuição integral de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em 14 de agosto de 2018.

4-5). Em seguida, apresenta uma seção em que lista diversos objetivos relacionados aos conteúdos das unidades. (p. 6-9). Depois, dispõe de uma seção específica sobre gêneros textuais. (p. 9-20). Finalmente, expõe as referências bibliográficas e, à parte, uma bibliografia sugerida ao professor. (p. 21-24).

Diferentemente de MP1, não há duas publicações para dividir o LD do MP, uma tendência que se conservou até nossos dias. Em vez das respostas aos exercícios, há comentários na lateral das páginas do LD, que podem ser os mais diversos: explicação mais aprofundada do conteúdo (níveis de fala, p. 27-28); objetivo da atividade (p. 59); prescrição linguística (uso dos pronomes pessoais, p. 62); orientação para a prática docente (discussão sobre parágrafos elaborados pelos/com os alunos, p. 78); comentários do vocabulário de um poema (p. 144-145) e assim por diante.

Destacamos, no quadro abaixo, objetivos de MP2 e de MP1, sendo que aquele aparece primeiro por apresentar seus objetivos de maneira detalhada, ao passo que é apenas possível inferir, com base em sua *orientação metodológica*, alguns dos propósitos de MP1. Mesmo assim, podemos discuti-los quanto a suas ideologias:

OBJETIVOS			
	MP2 (1999)		MP1 (1970)
<b>PRÁTICA LINGÜÍSTICA: GRAMÁTICA (G) Aspecto normativo</b>	G14. Empregar <i>corretamente</i> os pronomes pessoais retos e oblíquos. G16. Usar <i>corretamente</i> as várias grafias do “porquê”. G17. Conhecer e empregar as principais regras do uso da vírgula. G18. Conhecer e empregar as principais regras da concordância nominal. G20. Aplicar <i>corretamente</i> as regras de colocação dos pronomes átonos.	<b>GRAMÁTICA EXPOSITIVA</b>	O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível [sic] dos textos.” (p. 7) As noções, hauridas à medida que os fatos linguísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de <i>assegurar ao discente um domínio sólido do idioma</i> , quer quanto à <i>expressão do pensamento</i> lógico, quer quanto à dos valores afetivos.” (p. 7)
<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS (T) Quanto à revisão</b>	T17. Grafar <i>corretamente</i> as palavras. T18. Acentuar <i>corretamente</i> as palavras. T20. Seguir as regras básicas de concordância verbal e nominal.	<b>EXPRESSÃO ESCRITA</b>	Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à <i>utilização correta, ordenada e eficaz das palavras</i> , a fim de que logre alcançar uma <i>expressão clara do pensamento</i> . Para isso, convirá <i>partir da elaboração de frases breves</i> , sem pretender, todavia, a uniformidade estilística.” (p. 7)
<b>ORALIDADE (O)</b>	2. Representar textos teatrais. 3. Desenvolver a dicção e a entonação de frases. 4. Vivenciar situações de comunicação no uso público da língua oral. 05. Apresentar textos de jogral.	<b>EXPRESSÃO ORAL</b>	(...) escolher-se-ão, para <i>leitura</i> , textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos (...).” (p. 6) As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da <i>leitura expressiva do texto e da exposição oral</i> (...).” (p. 6)

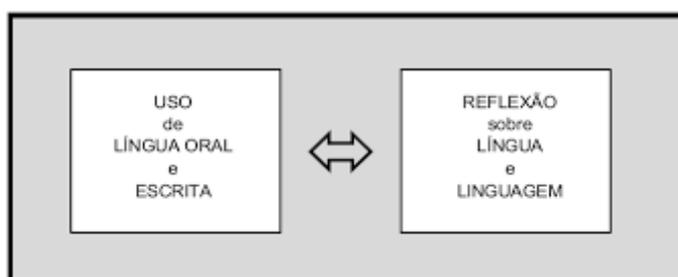
Quadro 1: Objetivos dos MP em análise.

De todos os objetivos apresentados em MP2, cinco deles contêm a palavra *corretamente*, que

serve como índice de modalidade indicativo de uma noção prescritivista desse manual. Além disso, os verbos *conhecer* e *empregar* se configuram menos prescritivos do que o uso do advérbio *corretamente* após o verbo *empregar*. Não parece acaso o fato de esse uso estar relacionado aos pronomes, cuja variação e diferença com relação ao português europeu sempre foi notória, ao mesmo tempo que conscientemente ignorada pelos gramáticos mais conservadores, o que acaba reverberando nos LDP.

Quanto ao MP1, pela nomenclatura usada, os autores pretendem trabalhar uma gramática *expositiva*, que parta de fatos linguísticos, provavelmente escritos, já que eles afirmam, mesmo na seção destinada à oralidade, selecionar textos para *leitura*. Os *exemplos concretos* de textos escritos, no entanto, esbarram na delimitação dos textos dos alunos, que partirão de frases, na *expressão escrita*. Destacamos nesse manual a língua como *expressão dos pensamentos*; a oralidade restrita a uma lógica do texto escrito, que lhe servirá de modelo; as sequências tipológicas (textos descritivos e narrativos), dentre outros aspectos.

Na apresentação de MP2, o autor afirma que “o texto é o elemento nuclear de cada unidade”. (1999, p. 4). Nesse sentido, os conteúdos se organizariam em torno daquele, destacando a “desmontagem”<sup>82</sup> (leitura) e a “montagem” (produção) de textos. Os objetivos de todo o livro, então, relacionam-se: i. à leitura; ii. à gramática; iii. à produção de textos e iv. à oralidade. Não podemos esquecer que há uma tentativa de atender aos PCN, que determinam que o ensino de Língua Portuguesa deve se organizar em torno de dois eixos básicos: “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1996), visualizados no esquema transcrito abaixo:



Esquema 1: eixos básicos para o ensino da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 34).

Fazendo uma análise exploratória da obra, podemos deduzir algumas questões de MP2: a) os textos, assim como os de MP1, são sempre escritos: leitura e produção se opõem à oralidade, pois aquelas seguem uma sequenciação, enquanto esta fica relegada a conteúdo complementar, no final

<sup>82</sup> Estão entre aspas as nomenclaturas que o autor usa no LDP, que muitas vezes lhe são próprias.

de cada capítulo, em que os gêneros escritos tiveram destaque<sup>83</sup>; b) a gramática só é considerada a serviço do texto escrito, de tal maneira que, na distribuição dos conteúdos, ela fica entre a leitura e a produção desses textos e c) a oralidade parece ter sido acrescentada ao LD por uma exigência dos PCN, que a colocam como um eixo de ensino de LP, sem um aprofundamento teórico – prova disso é a existência de uma única obra nas referências e apenas duas que tratam do tema na bibliografia sugerida ao professor.

Outra demonstração de que o ensino da escrita se sobrepõe ao da oralidade é a seleção de gêneros textuais diversificados – 11 (onze) do “discurso narrativo”; 4 (quatro) da “linguagem jornalística” e 6 (seis) da “correspondência/publicidade”, ao passo que, ao tratar de oralidade, o autor apresenta, em seus objetivos – textos teatrais; frases, uso público da linguagem oral; jogral, entrevista e debates. Como se pode ver, apenas dois gêneros notadamente da oralidade, porque jogral e teatro denotam uma representação da fala e não textos orais em si<sup>84</sup>.

Ainda na apresentação de sua obra, o autor afirma: “Ao fazer a revisão desse texto que produziu, o aluno utiliza os aspectos linguísticos e os elementos de composição analisados anteriormente, bem como as informações e as reflexões gramaticais presentes no item *Normas da língua padrão*.” (199, p. 4). Consideramos contraditório o ensino na perspectiva de gêneros e o ensino exclusivo da norma padrão, pois alguns gêneros dificilmente se concretizarão no português considerado padrão, como é o caso do bilhete, do diário ou da anedota, além de outros que podem variar o uso da língua, tais como o romance, o monólogo ou os quadrinhos, todos propostos no LD. Ademais, é preciso considerar todo o contexto de produção e compreensão de gêneros, que pode conduzir à produção de textos nas diversas variedades da Língua Portuguesa.

No quadro 3, apresentamos indicações de práticas presentes nos dois manuais, o que parece confirmar a afirmação de Shohamy de que o professor é alguém que, pelo menos do ponto de vista do produtor do LD, deve apenas executar as políticas que são decididas por outrem. Apesar da distância temporal que os separa, não parece haver muita diferença nesse aspecto entre os dois manuais, divergindo apenas na posição em que esses “comandos” são distribuídos no MP, pois enquanto MP1 oferece indicação das ações do professor passo a passo ainda (e apenas) em suas orientações metodológicas, MP2 faz isso de modo mais implícito em suas primeiras orientações, na

---

<sup>83</sup> No último parágrafo, o autor diz: “Em *Comunicação oral*, o aluno é solicitado a trabalhar com textos verbais orais que se diversificam de acordo com o contexto, o objetivo e o gênero.” (SARGENTIM, 1999, p. 4). No decorrer da análise, justificaremos porque isso não passa de uma afirmação sem sustentação no próprio MP, quando se analisa a distribuição dos conteúdos e seus respectivos objetivos.

<sup>84</sup> Reconhecemos que o LDP está em concordância com os PCN, nesse caso.

apresentação da obra, mas continua a direcionar a prática docente por todo o MP, nas laterais das páginas.

MP1	MP2
<p><b>Caberá</b> ao professor (...). <b>Procurará</b> motivá-los e chamar atenção (...). <b>Ressaltará</b>, de preferência, o fato gramatical (...), relendo os trechos (...). Partindo desses exemplos (...), o professor <b>iniciará</b> a explicação (...).” (p. 10)</p> <p>O professor <b>deverá orientar</b> os alunos (...), <b>esclarecendo</b> dúvidas, ajudando-os a estruturar (...), incentivando-os a acertar. (...)” (p. 10)</p> <p>De preferência, o professor <b>deverá exigir</b> que os alunos redijam as respostas (...)” (p. 10)</p> <p>Veza por outra, contudo, <b>poderá</b> o professor (...)” (p. 10)</p> <p>Como na interpretação do texto, o professor <b>deverá orientar</b> os alunos (...), procurando fazer com eles (...)” (p. 11)</p> <p>O professor <b>deverá selecionar</b> (...)” (p. 11)</p> <p><b>É conveniente</b> que os professores <b>deem</b> oportunidades (...)” (p. 11)</p> <p>(...) o professor <b>deverá estimular</b> nos alunos (...), orientando-os (...)” (p. 11)</p> <p><b>É conveniente</b> que os professores <b>façam</b> com os alunos (...)” (p. 12)</p> <p>(...) <b>precisa ser devidamente orientada</b> pelo professor.” (p. 13)</p> <p>(...) o professor <b>possa verificar adequadamente</b> (...)” (p. 12)</p> <p>O professor <b>deverá indicar</b> ainda (...)” (p. 13)</p>	<p>Jornais e revistas <b>devem</b> estar presentes durante uma aula de Língua Portuguesa para que o professor tenha a oportunidade de comentar (...), despertando nele o interesse (...), abrindo um espaço (...).” (p. 16)</p> <p>“(...) <b>sugerimos</b> que o professor <b>crie</b> na escola (...)” (p. 19)”</p> <p>Na criação de um anúncio publicitário, o professor <b>deverá orientar</b> o aluno (...)” (p. 20) – até aqui, estas são as primeiras orientações do manual.</p> <p>[...] <b>Comentar</b> com os alunos a frase (...); o professor <b>pode servir-se</b> (...), <b>comentando</b> que (...); o professor <b>pode valer-se</b> de exemplos (...); o professor <b>pode inclusive elaborar</b> um cartaz (...) e deixá-lo afixado (...)” (p. 11)</p> <p>o professor <b>deve exemplificar</b> (...)” (p. 13)</p> <p>Para que o aluno relacione o estudo da sintaxe aos fatos linguísticos (...), <b>lembrar</b> que a análise sintática (...) descreve a função (...); o professor <b>poderá ampliar</b> (...)” (p. 21)</p> <p>Ao comentar este esquema, que oferece as diferentes perspectivas de abordagem no estudo de uma língua, o professor <b>deve exemplificar</b> (...)” (p. 22).</p>

Quadro 3: Indicações de práticas do professor nos dois manuais.

Destacam-se, nesse quadro, os índices de modalidade que se expressam, principalmente, por meio dos *verbos auxiliares modais* (KOCH, 2008, p. 50-52) *poder* e *dever*, que indicam as modalidades sob as quais eles devem ser interpretados: o primeiro indicando possibilidade e o segundo, obrigatoriedade. Pelo quadro 3, percebe-se a predominância do primeiro em MP1, mas também a existência deste em MP2, embora pareça haver mais preocupação do autor em aparentar uma constante *sugestão* de atividades ao professor. No caso de MP1, há pelo menos duas ocorrências do que Koch chama de “expressões cristalizadas” formadas por “é + adjetivo” (**é conveniente**), por meio das quais os autores procuram suavizar o discurso prescritivo predominante neste manual. Destacamos, ainda, o uso de verbos no futuro do presente com o objetivo de indicar uma ação prospectiva do professor em sua sala de aula, criando um efeito de “ação a ser seguida”.

Diante da análise feita, apresentamos, a seguir, algumas considerações relativas ao trabalho realizado.

## Considerações finais

Pelo exposto, reafirmamos a ideia de que o MP é um mecanismo de PL, que perpetua uma determinada ideologia sobre a língua, sendo que o manual mais antigo analisado tende a mostrar, de modo mais explícito, o português como algo homogêneo, pois mesmo quando diz trabalhar com o texto, isso se reduz ao texto literário, a ser seguido como modelo, padrão de uma variedade de prestígio, considerada única e correta.

Por outro lado, o manual mais recente também utiliza marcas linguísticas que nos autorizam a afirmar que há um direcionamento prescritivista, tanto pelo uso recorrente do advérbio *corretamente* em seus objetivos, como pela seleção dos conteúdos, em que a escrita se sobressai sobre a oralidade, seja na organização dos conteúdos, seja na própria noção da produção e da compreensão de textos escritos e ainda pelo direcionamento da ação docente, que se revela nas primeiras orientações e se estende por todo o MP, por meio de comentários nas laterais das páginas deste.

Outra questão que se nos apresenta por meio dos MP diz respeito ao tratamento dado aos professores quanto às tomadas de decisão relativas aos conteúdos ou à orientação metodológica de suas aulas. Sabe-se que esse sujeito pode escolher seu material, modificar o conteúdo do LD e, para isso, ele precisa estar bem preparado. Como diz Oliveira (1968, p. 93), “um bom material em mãos inexperientes de nada vale, enquanto que um material sofrível em mãos experimentadas será de grande valia”. Talvez pudéssemos substituir apenas os adjetivos *inexperientes/experimentadas* por *adequadas/mais bem preparadas*, afinal, a experiência nem sempre será suficiente para tornar o sujeito um bom professor.

Defendemos que os MP procuram refletir as diversas PL implementadas no país desde a década de 1970: MP1 por meio das *instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação* e MP2 por meio da observância das normas estabelecidas pelos PCN, ainda que este manual não pareça ter se apropriado de suas concepções, provavelmente pelo fato de se situar num período ainda bem próximo às mudanças trazidas por essa nova política. Da mesma forma, esses manuais criam PL, em potencial, na medida em que têm como objetivo estipular a variedade linguística a ser ensinada, selecionar os conteúdos e indicar as ações docentes.

Por fim, destacamos pelo menos duas implicações de nossa pesquisa para os professores (em formação, em exercício ou formadores). Estes poderão, primeiro, refletir o quanto de ideologias ainda subjaz a esses MP, que nossas leituras automatizadas não conseguem enxergar e, segundo, perceber a representação da língua nesses manuais e de que forma esta se reflete nos diversos materiais didáticos por eles utilizados.



## Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 33 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. In: **Línguas e Letras**, vol. 7, n. 12, 1º sem. 2006, p. 11-25.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010.
- JOHNSON, David Cassels. **Language Policy**. Research and Practice in Applied Linguistics. Palgrave Macmillan, London, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- NÓBREGA, Geovana Sousa. **Manual do professor de língua portuguesa**: da caracterização do gênero à leitura dos professores. Dissertação de mestrado. Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2008. 227f.
- NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **Manual do professor, muito prazer em (re)conhecê-lo!** Uma análise sociorretórica do gênero. Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.portalbolsasdeestudo.com.br/link/?id=10201860>.
- OLIVEIRA, Alaíde L. **O Livro Didático**. Belo Horizonte, MG: Editora Bernardo Alvares S. A., 1968.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- SHOHAMY, Elana Goldberg. Expanding language policy. In: SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006, p. 45-56.
- \_\_\_\_\_. Language education policies. In: SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. London and New York: Routledge, 2006, p. 76-92.
- Spolsky, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SILVA, Myrian Barbosa da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza. **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]



## LINGUÍSTICA APLICADA, ENSINO DE LÍNGUAS E PRÁTICA REFLEXIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

### *APPLIED LINGUISTICS, LANGUAGE TEACHING AND REFLECTIVE PRACTICE: CONTRIBUTIONS TO TEACHER-RESEARCHER TRAINING*

Silvio Nunes da Silva Júnior  
junnyornunes@hotmail.com

**Resumo:** Propomos, no presente estudo, uma reflexão acerca do ensino de línguas baseado em práticas reflexivas na perspectiva da Linguística Aplicada, no seu viés transdisciplinar, focalizando nos dizeres científicos e na formação do professor-pesquisador. A sala de aula de línguas, bem como de outros componentes do currículo da educação básica, vem passando por variados processos de ressignificação. Estes processos assolam, também, campos do saber científico como a Educação e a Linguística Aplicada, principalmente no que concerne à necessidade de formar sujeitos reflexivos. Nesse sentido, as nossas posições defendem uma formação de professor que não distancie os pressupostos teóricos dos práticos, visto que a prática pedagógica não é consequência da teoria, nem vice-versa. Propiciar momentos de auto-observação e auto-avaliação dos sujeitos como profissionais reflexivos se tornam, nesse contexto, ações estimuladoras para formar professores críticos e capazes de transformarem as suas salas de aula em espaços dialogais de aprendizagem e uso da linguagem.

**Palavras-chave:** Sala de Aula; Educação Básica; Formação de Professor

**Abstract:** *We propose, in the present study, a reflection on the teaching of languages based on reflective practices from the perspective of Applied Linguistics, in its transdisciplinary bias, focusing on scientific statements and teacher-researcher training. The language classroom, as well as other components of the basic education curriculum, is undergoing various processes of re-signification. These processes also devastate fields of scientific knowledge such as Education and Applied Linguistics, especially as regards the need to form reflective subjects. In this sense, our positions defend a formation of teacher that does not distance the theoretical assumptions of the practical ones, since the pedagogical practice is not a consequence of the theory, nor vice versa. To foster moments of self-observation and self-evaluation of the subjects as reflective professionals become, in this context, stimulatory actions to train critical teachers and able to transform their classrooms into dialog spaces of learning and use of language.*

**Keywords:** *Classroom; Basic education; Teacher Training*

### Considerações iniciais

Em *A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer*, Michel de Certeau (2014), ao discutir “um lugar-comum”, assinala que vivemos em uma sociedade de formigas, a qual surgiu como consequência da submissão das massas ao enquadramento das racionalidades niveladoras. A compreensão de De Certeau (2014) acerca da sociedade pode parecer radical. No entanto, quando

observamos a realidade educacional de que somos participantes ativos, torna-se evidente o nosso enquadramento em muitas dessas racionalidades niveladoras. Como exemplo concreto de tal pensamento, podemos mencionar os instrumentos de avaliação nacional de aprendizagem, simulados objetivos aplicados em escolas públicas e privadas, dentre outros, que compartilham entre si o interesse quantitativo de apresentar números e percentuais e determinar, a partir disso, maneiras de alavancar os resultados obtidos, deixando de lado um conjunto significativo de questões subjetivas dos sujeitos que ensinam e que aprendem.

Ao se depararem com avaliações de aprendizagem objetivas, que querem, a princípio, testar uma lógica racional, os alunos são levados a questionar o porquê de estabelecermos práticas reflexivas em sala de aula, se na verdade as avaliações não atribuem espaço para eles se posicionarem e colocarem em prática as posições críticas que os professores, embasados numa prática de ensino reflexivo, os levam a desenvolverem no cotidiano escolar. Assim, será realmente correto adotarmos práticas reflexivas no ensino de línguas? Acreditamos que sim, por algumas razões:

- cremos em uma pós-modernidade que, segundo Hall (2003), é campo de constantes processos de descentralizações identitárias. Nesse sentido, ao levarmos os alunos a refletirem sobre as variadas práticas sociais que exercem e irão exercer na escola e fora dela, encontramos a possibilidade de estimularmos as formações de sujeitos capazes de mudar essa realidade;
- Percebemos que lutas maiores já foram vencidas em relação ao ensino de línguas na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), e à educação de um modo geral. Desse modo, esse é só mais um desafio que, com ações conscientes oriundas de posições críticas, poderemos vencer;
- Identificamos que, com atitudes reflexivas, podemos articular o que consideramos ideal com o que as racionalidades niveladoras compreendem como correto. Estaremos, assim, desobedecendo-lhes (ZOZZOLI, 2015) sem desrespeitá-las.

Levamos essa problematização para ilustrar a característica mestiça dada ao contexto educacional atual (e, até mesmo, outros contextos) e a quantidade (mesma que não dita em números exatos) de desafios depositados na formação do professor que, acima de tudo, precisa assumir o papel de, também, pesquisador. No caso do ensino de línguas, ainda precisamos lidar com racionalidades niveladoras que nos obrigam a desenvolvermos práticas de ensino focalizadas na transmissão de regras do sistema linguístico, isso tanto em língua materna como em línguas estrangeiras, o que não consideramos errado, mas, sim, incompleto, viabilizando as diversas facetas que a linguagem nos apresenta numa perspectiva de uso, as quais nós, professores e pesquisadores da LA, consideramos

relevantes para o trabalho pedagógico.

Diante disso, encontramos aproximações entre os discursos que caracterizam a pesquisa em LA no ensino de línguas como os que expandem as reflexões sobre o que concebe o ensino e a escola reflexivos, visto que ambas as dimensões problematizam as forças que já estão postas e atribuem espaço para diversos estudos as questionarem. Assim, propomos, com o presente estudo, refletir sobre a prática reflexiva e o ensino de línguas na perspectiva da LA, dando ênfase ao discurso científico (que envolve teoria e prática) e a formação do professor-pesquisador. Para tanto, dividimos o trabalho em 3 (três) tópicos, além das considerações iniciais e finais, a saber: caracterizações de Linguística Aplicada e ensino de línguas; ensino e escola reflexivos; professor-pesquisador.

### **Caracterizações de Linguística Aplicada e ensino de línguas**

Na atualidade, pensar o papel do linguista aplicado é mergulhar em um campo que passou e passa por variados processos de ressignificação. A LA de hoje exige que nós, pesquisadores nela inseridos, tenhamos leveza de pensamento suficiente para estabelecer olhares reflexivos acerca da teoria e da prática. Rojo (2006) pontua que a leveza de pensamento é necessária, na LA atual, pois, ao ir de encontro com algumas teorias linguísticas, ela se insere numa privação sofrida, a qual a distancia de outras vertentes da Linguística. Pensando de outra maneira, compreendemos que a LA continua inserida nos estudos da linguagem, no entanto, as diferenças se concebem do modo com que tratamos teoria e prática como termos indissociáveis, não entendendo uma como consequência da outra.

Moita Lopes (2006, 2009) afirma que a LA, na contemporaneidade, é um campo de estudo inter/transdisciplinar que visa a criar inteligibilidades para contextos em que a linguagem tem papel central. Num panorama histórico, observamos, até mesmo em obras de Moita Lopes (1996, 2006), processos de ressignificações conceituais e sociais em relação à LA. Em *Oficina de linguística aplicada*, Moita Lopes (1996) caracteriza a LA como uma área que visa a criar soluções para problemas de uso da linguagem. Já em *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, Moita Lopes (2006) traz a caracterização contemporânea, levando-nos a compreender que tal campo vem se tornando cada vez mais reflexivo.

A LA como campo transdisciplinar do saber científico vem sendo um território significativo para a produção de conhecimento. Estudos no/do campo apresentam variados diálogos teóricos e metodológicos com variadas áreas de estudo, principalmente as ciências humanas, sociais e políticas,

visto que a LA, com ênfase no ensino e aprendizagem -, bem como em outras dimensões -, tem fortes influências políticas (RAJAGOPALAN, 2013). Na pesquisa propriamente dita, observamos que tais diálogos teóricos não se estabelecem de qualquer forma. A LA preza, principalmente, pela reflexão crítica e a ética (MILLER, 2013).

Moita Lopes (2013, p. 113) destaca que:

[...] a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações (Moita Lopes, 2012). A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o indiossincrático, o particular e o situado (Moita Lopes, 2012).

Investigações sobre ensino e formação de professores de línguas vêm ganhando um considerado destaque na LA. Podemos justificar essa expansão pela necessária preocupação das pesquisas em discutir questões subjetivas que não podem ser identificadas em análises de produtos textuais e/ou em materiais didáticos. O estudo do sujeito da linguagem, atualmente, é o que insere a LA numa perspectiva ética e responsiva<sup>85</sup>. Sem pensar em objetividade, análises a partir de temas como identidade, crença e valor possuem caráter de ineditismo, não só pela teoria utilizada, mas, principalmente, pela cuidadosa delimitação de vertentes de pesquisa qualitativa, bem como do envolvimento do pesquisador com os dados gerados em contextos reais.

[...] as vozes focalizadas não têm pretensão de objetividade nem de apresentação dos personagens em sua totalidade – missão impossível e abordagem reducionista, simplificadora de toda a complexidade de uma jornada extremamente dinâmica e plural. Os professores são multifacetados e, tenho certeza, o material apresentado configura apenas um conjunto de ocasiões situadas de expressão de sua face pública (FABRÍCIO, 2011, p. 140).

Diante disso, a pesquisa em LA também não pressupõe em pesquisas sobre a constituição do sujeito, sobre identificar e apresentar discursivamente a totalidade de fenômenos subjetivos que ocorrem em seu processo identitário, pois nenhuma pesquisa que zela por uma ética no discurso científico dará conta de tamanho objetivo que envolve uma série de questões próprias de cada sujeito na/da linguagem. Santos e Souto Maior (2013), ao refletirem sobre os discursos envolventes nas práticas retóricas de alunos de Letras, observam, no processo argumentativo, como os discursos que circulam pelos contextos de formação docente implicam a formação de professores ainda no período

---

<sup>85</sup> Estamos tratando do sujeito que produz respostas ativas nas atividades de linguagem. Segundo Bakhtin (2003, p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”.

de formação inicial. Tal estudo não consegue, entretanto, dar conta de identificar, numa totalidade, os discursos exteriores que implicam esse processo argumentativo e, por essa razão, insere-se na perspectiva da LA, na formação de professores.

Percebemos, dessa maneira, que estudos sobre ensino e formação de professores só possuem determinados distanciamentos (uns dos outros) devido ao foco do pesquisador em determinados sujeitos no contexto pesquisado (professor ou alunos). Atualmente, torna-se dificultoso, no universo que a LA vem constituindo, determinar quantitativamente o progresso tido por estudos de ensino e de formação docente no Brasil, isso porque ambas as dimensões se aproximam nas práticas interpretativistas dos pesquisadores, além de que não se têm, em LA, objetivações em focalizar seus resultados em dados quantitativos.

O pesquisador da LA é um sujeito que problematiza as variadas questões estudadas a partir do uso da linguagem. Em ensino e aprendizagem, o linguista aplicado, considerando as diversas redes de vigilância (DE CERTEAU, 2014) determinadas por mecanismos de poder, atua como um sujeito tático, por ter a astúcia necessária para questionar e buscar subsídios para encontrar explicações para as suas principais inquietações. A tática, conforme De Certeau (2014), é o movimento dentro do território do inimigo, e a astúcia, adjetivação dada ao sujeito tático, é a prestidigitação relativa a tais movimentos.

Em diálogo com Pennycook (2006, p. 77), sujeito tático que investiga ensino e aprendizagem de línguas em pesquisa qualitativa se insere na LA pela sua “capacidade de avançar e de se relacionar com a mudança disciplinar em outros campos”. O avanço mencionado pelo autor é também dado pela autonomia do pesquisador da LA em levar a teoria a problematizar a prática e a prática a problematizar a teoria. Esse “vai-e-vem” teórico e prático pode, *a priori*, parecer confuso e negativo para o desenvolvimento da pesquisa, no entanto, é o vai-e-vem que unifica as marcas da pesquisa e do sujeito que a realiza. Em outros termos, cada estudo em LA expõe posições diferentes sobre determinado construto teórico e metodológico, implicando significativamente nos pensamentos que serão pontuados no contexto analítico referente à prática. Numa breve ilustração sobre tais posições, vemos que na LA atribui-se espaço, em perspectiva teórica da linguagem, para o dialogismo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), dentre outros; em perspectiva metodológica, à pesquisa-ação, à pesquisa de cunho etnográfico, colaborativa, etc.

Nas palavras de Vygotsky (1991 [1927], p. 283):

[...] na ciência particular, utilizamos os conceitos como instrumentos para conhecer fatos. Mas, à medida que os utilizamos, estudamo-los, dominamo-los, modificamo-los, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. Já no primeiro estágio de elaboração científica

do material empírico, o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos da perspectiva dos fatos e permite que conceitos sejam comparados entre si e que alguns deles sejam modificados.

Nesse sentido, a particularidade da pesquisa em LA se localiza na autonomia do pesquisador em dialogar conceitos e problematizar questões já postas, materializando a noção de que, na ciência, há espaço para as mais diversas inquietações nas mais variadas perspectivas teóricas e metodológicas. Diante do que pontuamos, percebemos que o termo que melhor caracteriza a LA, na contemporaneidade, é reflexão, visto que é a prática reflexiva realizada pelos sujeitos de pesquisa que determina as particularidades do estudo científico pautado no uso da linguagem nas práticas sociais. Na perspectiva do ensino de línguas, correntes de pensamento do campo - também transdisciplinar - da educação, estimulam variados modos de pensar e de agir em LA. Assim, para discutir o papel do professor-pesquisador que, além disso, é reflexivo, teceremos, a seguir, considerações sobre o que caracteriza o ensino e a escola reflexivos.

## **Ensino e escola reflexivos**

Como de conhecimento de muitos, a educação brasileira possui variadas raízes da tradição educacional europeia, isso desde o período colonial, quando os Jesuítas adentraram nas terras brasileiras para ensinar normas e costumes religiosos e sociais próprios da cultura portuguesa. Tais práticas de ensino não se detinham a uma perspectiva escolar, porém cabe serem lembradas por terem dado início aos primeiros pensamentos sobre educação no Brasil. Desde então, a educação escolar passou, assim como a LA, por variados processos de ressignificação de bases epistemológicas, tanto no que compete às suas finalidades intelectuais, como aos impactos sociais que o campo tem e objetiva ter.

De acordo com Alarcão (2001), o século XXI deu início a uma nova globalização. Nela, existem diversos aspectos positivos e negativos, os quais:

Desenvolvem-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação. A era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação sem que, contudo, possa se deixar de reconhecer o perigo do que já se chama a literacia informática<sup>86</sup> e de antever as suas temíveis consequências de exclusão social (op. cit, p. 9).

A velocidade da qual a autora menciona representa os processos de ressignificação (ver o

---

<sup>86</sup> A autora, de origem portuguesa, ao tratar de literacia informática, leva-nos ao conceito de letramento digital.

tópico anterior). Concepções teóricas e metodologias de pesquisa em educação, o que implica que muitos outros campos de conhecimento começaram, neste novo milênio, a se confrontar, dando início a uma era demarcada pela reflexão consciente, a começar pela formação do pesquisador até adensar nas salas de aula. O processo reflexivo nas práticas exercidas em sala de aula foi muito contestado por correntes teóricas que defendem o ensino sob o viés tradicionalista. No entanto, na defesa de uma nova racionalidade, tomando dimensão na virada que estava sendo dada, que, além de secular, foi milenar, pensamentos como os de Alarcão (2001) estimularam uma infinidade de pesquisas e, com um significativo impacto, contribuiu para o desenvolvimento de práticas de ensino mais democratizadas e focalizadas nos interesses e nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dewey (1933) assinala que é preciso estabelecer uma, em nossos termos, organização sistemática, entre o que tentamos fazer e o que seguirá como consequência desses atos. Essa organização representa as dificuldades e as experiências do professor na prática pedagógica, com maior ênfase no que tange ao debruçar de questões que não podem ser resolvidas de imediato, focalizando, ainda, a importância de um planejamento educacional que tome como base os pressupostos reflexivos de que se quer partir no ensino e na aprendizagem, no nosso caso, de línguas. Para tanto, o contexto educacional carece se inscrever no mesmo pressuposto.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes estimulantes, isto é, ambientes formativos que favorecem o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nele conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Estimular atitudes reflexivas em um contexto educacional que não ampare as práticas pedagógicas dos professores nele inseridos é uma tarefa complexa. A escola reflexiva, na qual pesquisas em LA atuam e auxiliam no processo de constante mudança, o ensino não comporta uma infinidade de “conteúdos” que precisam ser transmitidos aos alunos pelo professor de línguas, bem como de outros componentes do currículo. Essa e outras discussões defendem práticas situadas que partam, essencialmente, de objetos de ensino adaptados às vivências dos alunos.

Zozzoli (2016) pontua que o ensino da língua carece de valorizar os, por ela denominados, “saberes não-valorizados”. Tais saberes se agregam às experiências dos alunos para além dos muros da escola, articulando-as às obrigatoriedades do currículo e, principalmente, às necessidades de aprendizagem dos alunos, as quais poderão ser identificadas pela/na prática pedagógica do

professor<sup>87</sup>.

[...] a ação reflexiva envolve considerações ativas, persistentes e cuidadosas da prática, bem como as consequências que delas surgirão. Dessa forma, os possíveis problemas tornam-se observáveis a partir da prática, e não fora dela. A reflexão não seria, pois, constituída por uma série de passos ou técnicas que devam ser seguidos, mas, sim, o resultado de uma observação consciente e constante do professor que busca responder de forma satisfatória os questionamentos que emergem na sala de aula, procurando caminhos para minimizar as dificuldades que possam surgir na rotina do seu trabalho (SIMIONE, 2006, p. 24).

A partir das palavras da autora, observamos, por experiências próprias como professores e formadores na área de letras, que existe a necessidade de os professores se auto-observarem e compreenderem as finalidades do papel que exercem nas salas de aula, de línguas ou não, considerando que muitos se veem, no contexto da formação inicial, como futuros “transmissores de informação” para sujeitos passivos. Essa problemática envolve diversas forças exteriores que implicam os processos de construção identitária de professores em serviço e em pré-serviço. Práticas de ensino observadas como alunos de educação básica que foram e estagiários de licenciatura que são ou serão, tornam-se veículos para o desenvolvimento de ações profissionais inseridas numa perspectiva tradicionalista.

Como linguistas aplicados inscritos em escolas de educação básica e universidades de formação de professores, não depositando a sobrecarga da problemática levantada para nós mesmos, percebemos que:

[...] cabe-nos procurar compreender como os sujeitos, futuros professores de línguas, buscam formas de integrar-se ao universo letrado, quais usos particulares fazem de determinadas práticas, e como essas práticas podem orientar ações formativas cujo foco seja (...) consoante com uma abordagem sociocultural e crítica (BAPTISTA e NUNES, 2013, p. 273).

O desafio, então, é o de estimular os sujeitos e as escolas como um todo a entenderem o quão social se tornou o contexto escolar e o quão englobante carece ser a formação dos sujeitos que o compõem. Por mais que as políticas públicas determinem o seguimento de padrões pré-existentes que deixem de lado a necessária inscrição do aluno em perspectiva crítica e capaz de transformar os seus próprios contextos de vivência, precisamos, voltando a De Certeau (2014), ser astutos a ponto de criarmos táticas que nos permitam remar criticamente contra a maré.

Entretanto, não é qualquer sujeito, de qualquer lugar de fala, que terá tamanha astúcia para passar de um *status* estático e homogêneo para um espaço dialógico e heterogêneo de educação escolar. Voltamos a destacar a importância de uma formação de professor baseada na crítica e em

---

<sup>87</sup> Sondagens mediadas por instrumentos denominados pelo professor.



abordagem sociocultural e reflexiva. Passamos, ao longo de séculos e dos milênios, por caminhos que hoje não pensamos em passar novamente. A sociedade exige de nós posturas e práticas reflexivas que nos atribuam vozes suficientes para ressignificar ações posteriores. Em linhas gerais, necessitamos sermos e formarmos professores-pesquisadores, uma vez que é pelo viés da pesquisa que nos constituímos como sujeitos ativos e táticos.

## **Professor-pesquisador**

Diante das questões mencionadas até aqui, ser professor-pesquisador parece ser a apropriação de uma característica altamente complexa e difícil de ser executada. Morin (2000, p. 387) entende, em sua teoria, que a complexidade “parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. Nessa perspectiva, percebemos que a tarefa docente, acrescida de pesquisa ou não, é complexa e exige o emprego efetivo do sujeito professor em um contexto de adaptação, isto é, no papel de observador e de articulador do ensino, com as reais necessidades de aprendizagem do alunado, em nosso caso, de línguas.

Zeichner (2009) questiona, na formação do professor-pesquisador, quais os tipos de pesquisa em educação e outras áreas, como a LA, contribuem mais diretamente para a prática pedagógica dos professores, ou seja, quais pesquisas se aproximam mais da realidade miscigenada que se encontra nas salas de aula. Mesmo que os olhares do autor estejam voltados à educação americana, observamos que tal questionamento sugere reflexões pertinentes para a educação brasileira, uma vez que o desafio de formar professores-pesquisadores precisa ser mais bem especificado, para que se constitua uma autonomia suficiente para assumir esse papel.

Em LA, pesquisas de cunho etnográfico, colaborativo, observação-participante, pesquisa-ação, dentre outras, vêm apresentando resultados pertinentes na articulação de pesquisa universitária e escola. No estudo de Silva (2018), que tomou como base os pressupostos da pesquisa qualitativa e da observação-participante de cunho etnográfico, ficam evidentes as contribuições do aparato metodológico para que a autora identificasse a importância dos movimentos interlocutórios entre professora e alunos em atividades de escrita, na construção identitária de alunos do ensino médio. A professora, nesse caso, assumiu o papel de pesquisadora, por refletir, junto aos alunos, como se pode aprimorar a prática da escrita em sala de aula, recebendo, assim, respostas ativas nas novas produções deles. Para cumprir essa tarefa, a pesquisa mostra ter sido essencial para que a professora percebesse

a possibilidade de desenvolver interlocuções e observações em sala de aula.

Com base na pesquisa-ação, Lima (2016) investigou a constituição de *ethos* de alunos autores em atividades de letramentos. A professora-pesquisadora desenvolveu uma sequência didática no ensino de língua portuguesa de 9º ano na perspectiva do letramento, este sendo entendido como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais (ROJO, 2009), em busca de identificar como os alunos formavam imagens de *ethos* como leitores e como autores de suas próprias histórias, uma vez que as elas estavam relacionadas aos aspectos socioculturais da comunidade em que os alunos se inseriam, tendo como subsídios as histórias contadas por pessoas próximas a eles.

Ambas as pesquisas (SILVA, 2018; LIMA, 2016) dialogam com a posição de professor-pesquisador defendida por Garcia (2007), na qual o professor-pesquisador é o profissional que observa a sua prática e busca meios para aprimorá-la constantemente. Zozzoli (2010, p. 123) destaca que “Falar em professor pesquisador significa incluí-lo nos procedimentos, em todos os momentos da pesquisa, desde a constituição do grupo até as leituras e decisões metodológicas que ocorrem no decorrer do processo”. Assim, a ausência da pesquisa na formação reflexiva do professor acarreta no seguimento de padrões pré-estabelecidos para ditar instrumentos de ensino que precisariam ser seguidos à risca na prática pedagógica, incluindo, dessa forma, práticas de reprodução de conteúdos e de processos de avaliação sem nenhuma detenção em questões subjetivas, quando, na verdade, as suas vivências socioculturais podem contribuir, em grande escala, para o processo de ensino e de aprendizagem, tanto de língua materna como de línguas estrangeiras.

Diante disso, ações como as de se auto-observar e auto-avaliar como mediadores do processo de ensino aprendizagem contribuem para que os professores identifiquem as questões que precisam de aprimoramentos, os quais se tornam possíveis a partir da pesquisa e da articulação de seus saberes teóricos e práticos. Do ponto de vista reflexivo que estamos defendendo nesse estudo, pontuamos que a nova racionalidade - que foge da racionalidade niveladora da qual tratamos nas considerações iniciais - é representada significativamente pela adjetivação “pesquisador” que sucede o termo “professor”, pois a pesquisa retoma a reflexão, a crítica e, também, a ética.

## Considerações finais

Como um campo de saber crítico e transdisciplinar, a LA nos propicia espaço para desenvolver variadas reflexões sobre questões que a permeiam. Nesse estudo, observamos que para



discutir sobre a LA é necessário desenvolver algumas articulações teóricas e metodológicas com variadas áreas de atuação, como a sociologia e a educação. Tais articulações são responsáveis pelas possibilidades de cruzar os muros da escola em busca de inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2009) para atuar responsivamente em contexto de ensino e de aprendizagem, entendendo o citado processo como uma prática reflexiva e apta a múltiplos e contínuos olhares de pesquisadores e de professores de língua materna e estrangeira. A necessidade de uma nova racionalidade para se pensar ensino, aprendizagem e formação docente surgiu como uma significativa complementação para as abordagens da LA que já vinham se concebendo, o que serviu como um importante impulso para firmar os argumentos que estavam e estão sendo estabelecidos. Nesse sentido, ser professor-pesquisador de LA é compreender o ensino como prática social e reflexiva, não se contentando com o já posto e buscando cada vez mais subsídios para desenvolver práticas suficientes para a formação de sujeitos cientes de seus papéis nas atividades sociais.



## Referências

- ALARCÃO, I (Org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, L. M. T. R; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 251-274.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DEWEY, J. *How we think*. New York: Dover Publications Inc, 1933.
- FABRÍCIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J. C; NICOLAIDES, C. S; SILVA, K. A (Orgs.) *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011, p 137-157.
- GARCIA, V. C. G. *Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?* Apostila, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, S. M. S. *Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do aluno autor em atividades de letramento*. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-162.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.
- \_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, L. F; SOUTO MAIOR, R. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 275-297.
- SILVA, I. G. *A construção identitária em movimentos interlocutivos entre orientações da professora e respostas dos alunos nas atividades de produção de texto do 1º ano do ensino médio*. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SIMIONE, M. H. L. *Planejamento reflexivo: estudo sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana*. 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Uma investigación metodológica. In: RÍO, P; ALVAREZ, A (Org.) *Obras escogidas*. Vol. I: *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor, 1991 [1927].
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, ago./dez.



2009.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. *Revista Leia Escola*, v. 14, p. 40-50, 2015.

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

\_\_\_\_\_. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)*, v. V. 13, p. 121-138, 2010.

**[RECEBIDO: junho de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## PROPOSTA DE ATIVIDADES REFLEXIVAS PARA OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS DO <R> EM CODA FINAL DE FORMAS VERBAIS

### PROPOSAL OF REFLECTIVE ACTIVITIES FOR THE IN FINAL CODA <R> OF VERBAL FORMS

Érica Aparecida Alves Fraga Freitas  
erica.fraga@hotmail.com  
Ronaldo Mangueira Lima Júnior  
ronaldojr@letras.ufc.br

**Resumo:** O domínio das convenções ortográficas é crucial para uma comunicação escrita bem-sucedida. Para isso, a escola tem um papel primordial, porém a maioria dos alunos, mesmo os de Ensino Médio, não tem domínio da escrita, apoiando-se demasiadamente na oralidade. Sendo assim, esta pesquisa buscou analisar os efeitos da utilização de atividades reflexivas para o ensino das convenções ortográficas do infinitivo e da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Foram utilizadas atividades sobre o apagamento do <r> em coda final e da sua inserção com alunos do 7º ano, e dados de pré- e pós-testes (ditado e produção textual) foram analisados. Os resultados mostraram que com poucas intervenções reflexivas foi possível diminuir significativamente a quantidade de erros ortográficos relacionados ao <r> em coda final de verbos, de 280 erros nos pré-testes para 49 nos pós-testes, demonstrando a necessidade de atividades reflexivas específicas para o tratamento de desvios ortográficos persistentes.

**Palavras-chave:** Ortografia; Erros ortográficos; Reflexão; Ensino.

**Abstract:** *The proper command of spelling rules is crucial for successful written communication. For that purpose, school plays a vital role, yet most students, even those in High School, do not have command of spelling, relying too much on the oral language. Therefore, this research aimed at analyzing the effects of reflective teaching of the spelling rules for the infinitive and the 3<sup>rd</sup> person singular verb forms. Reflective activities about the deletion and insertion of <r> in final coda were used with 7<sup>th</sup> graders, and the data from pre- and post-tests (dictation and composition) were analyzed. The results show that, with few interventions, the number of spelling mistakes dropped significantly, from 280 in the pre-tests to 49 in the post tests, showing the need for specific reflective activities for the treatment of persistent spelling difficulties.*

**Keywords:** *Orthography; Spelling mistakes; reflection, teaching.*

## 1. Introdução

Nas sociedades grafocêntricas<sup>88</sup> modernas, a escrita é bastante valorizada, pois é, muitas vezes, por meio dela que o indivíduo adquire conhecimentos e se expressa satisfatoriamente. A escola tem como meta cumprir a exigência da sociedade em ensinar a criança a ler e a escrever, de forma sistematizada, o código formal escrito. Também, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, as escolas devem ser orientadas quanto à sua responsabilidade social, a trabalhar

<sup>88</sup> Diz-se da sociedade que é centrada na escrita

com a linguagem, partindo dos usos do aluno com textos reais para, assim, garantir a compreensão da língua, de acordo com o contexto em que deverá ser utilizada apropriadamente. Porém, muitas vezes, a escola não leva em consideração a variante do aluno, repetindo, com ênfase, que ele não fala e, conseqüentemente, não escreve bem, por usar os saberes apreendidos na oralidade do seu contexto familiar.

Associado à aquisição da leitura e da escrita, o discente, no decorrer dos anos escolares, necessita se deparar com situações em que possa perceber a importância de se escrever bem. Nesse sentido, os educadores procuram estratégias que possam minimizar as conseqüências, no desenvolvimento do educando, relacionadas às dificuldades em todas as áreas do conhecimento sistemático. Os prejuízos acarretados levam, muitas vezes, esses estudantes à evasão e à desistência escolar, o que os deixam à margem da sociedade por não terem concluído seus estudos e, por conseguinte, terão mais dificuldades de encontrar um trabalho formal. Os professores devem inteirar os alunos de que, apesar de não existir um dialeto superior, há uma norma da escrita socialmente prestigiada e, se eles pretendem conquistar uma vaga no mercado de trabalho formal e até mesmo interagir com pessoas de diversas classes sociais, terão que dominar a norma da escrita.

Ao pensar em soluções para o problema do fracasso escolar, o professor deve considerar a heterogeneidade linguística dos alunos, em especial os do Ensino Fundamental II, que se acredita já estarem alfabetizados, mas que precisam de contribuições pedagógicas para conhecer as normas ortográficas da Língua Portuguesa. O educador deve também facilitar essa aquisição de forma progressiva, à medida que a criança aprofunda o conhecimento do léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase da alfabetização (BORTONI-RICARDO, 2006).

Para Cagliari (2001), é primordial a reflexão que o aprendiz faz sobre a organização do código linguístico no momento em que é alfabetizado. Ele percebe que o processo de homogeneização que a escrita sofre a diferencia da fala, na garantia da qualidade da comunicação. Porém, após ultrapassar esse estágio, a criança precisa ter o conhecimento da norma ortográfica, como forma de reconhecer que sua escrita se tornará válida socialmente.

O conhecimento das normas ortográficas por parte do aprendiz deveria ser comprovado com um bom desempenho ortográfico em suas produções escolares, principalmente após alguns anos na escola. Porém, estudiosos como Morais (2008) demonstram que os alunos ainda apresentam uma grande dificuldade nas suas produções textuais. O papel que a escrita desempenha na formação cidadã dos indivíduos é inquestionável. Com a escrita, o indivíduo tem a oportunidade de exercer seu direito de comunicação por meio de diversas formas de letramento, em atividades do seu interesse e das

quais sinta necessidade. Porém, o registro da modalidade escrita deve seguir uma padronização com a aplicação correta da norma ortográfica, tendo em vista que as convenções ortográficas são reconhecidas como um fator relevante para a comunicação e a compreensão do texto escrito.

Também não se pode esquecer das variações linguísticas presentes nesse processo. Zanella (2010), ao abordar a construção da ortografia de uma língua, ressalta a influência dos diferentes modos de falar e, principalmente, das convenções sociais. A autora afirma que a linguagem escrita, comparada à linguagem oral, oportuniza a compreensão do texto escrito, independentemente de variações linguísticas.

A ortografia, muitas vezes, foi omitida da sala de aula em favor de conhecimentos do nível textual. Contudo, sabe-se que um texto, para se apresentar coeso, coerente, com boa argumentação e estrutura gramatical, não pode apresentar desvios ortográficos, pois, além de não passar credibilidade, exige mais tempo e esforço para a compreensão.

Ainda se encontram poucos trabalhos que sugerem metodologias de ensino relacionadas à aprendizagem de ortografia, de como o professor pode interferir nesse processo e como o aluno se comporta cada vez mais como sujeito ativo da sua aprendizagem. Com isso, nota-se uma estagnação didática no ensino da ortografia no Brasil, que não acompanha o avanço dos estudos linguísticos observado nos últimos anos. Atribui-se esse fenômeno, de acordo com Moraes (2008), à noção de ortografia ligada tradicionalmente à memorização, sem a necessidade de reflexão da sua constituição. É possível complementar esse ponto observando a metodologia utilizada pelos livros didáticos adotados em sala de aula. Muitos só apresentam exercícios de fixação e reescrita, sem nenhum aprofundamento e discussão sobre as regras ortográficas. Essas metodologias, ainda baseadas na concepção tradicional de ensino, privilegiam a memorização de regras e as atividades repetitivas e mecânicas, como cópias, ditados e exercícios de recitação de regras prontas. Para o aluno é somente repassado o treinamento para memorização da grafia correta de determinadas palavras.

Pode-se afirmar, segundo Moraes (2008), que a principal finalidade da ortografia é ajudar a comunicação escrita. Unifica-se a escrita das palavras porque se sabe que na língua oral elas são pronunciadas de formas variadas. Também, sabemos que a escrita tem caráter convencional mais forte por vários motivos, desde os ligados ao tipo de canal até ao contexto institucional (escola).

Como exemplo da maneira como a fala sofre influência regional em que se dá a interação comunicativa, se solicitado a um falante nativo do Rio de Janeiro e um de Pernambuco para pronunciarem a palavra “dia”, o primeiro diria algo como [dʒia] e o segundo falaria [dia]. Porém, na escrita, é preciso neutralizar essa variação fonética para facilitar a comunicação entre os falantes de

várias regiões, grafando sempre *dia*, independente da pronúncia. O mesmo acontece por interferência da variedade linguística falada por grande parte da população, por exemplo, na palavra “advogado”, o mais provável é se falar [adivo'gadu], com o acréscimo de [i] em sílaba travada (terminada em consoante), porém a criança deve aprender que, mesmo falando esse [i], a letra <i> não deve ser grafada na palavra “advogado”.

Essa reflexão revela que os alunos precisam compreender a importância do papel da ortografia e progredir em seus conhecimentos metalinguísticos, buscando a aprendizagem para um melhor desempenho do seu rendimento escolar. A busca de uma ortografia única, segundo Zanella (2010), contribui para uma inserção dos falantes de uma mesma língua e facilita o intercâmbio cultural.

Ao chegarem aos últimos anos do Ensino Fundamental II, os alunos ainda trazem muitos traços da transferência da oralidade na escrita, sendo um dos mais marcantes o apagamento e a inserção do <r> em coda de formas verbais. O processo fonológico de apagamento do /r/ do infinitivo é bastante generalizado na fala do português do Brasil, sendo encontrado em todas as camadas sociais. É possível prever que apenas em situações de alto monitoramento da fala, ou em casos de dialetos específicos, um brasileiro irá pronunciar o /r/ do final de infinitivos. Isso leva o aluno que se apoia demasiadamente na oralidade para suas escolhas ortográficas a grafar *esta, fica, fala* e *fazê*, por exemplo, quando o alvo seria *estar, ficar, falar* e *fazer*, respectivamente, com o apagamento do <r>. Alunos que começaram a compreender que às vezes há um <r> grafado mesmo que não pronunciado, mas que ainda não internalizaram a regra completa, podem fazer o inverso, uma hipercorreção, grafando “você *estar* bem?”, por exemplo, com a inserção do <r>.

Sendo assim, esta pesquisa teve o objetivo de avaliar o efeito de um ensino reflexivo para as convenções de escrita dessas formas verbais. Especificamente, foram elaboradas atividades que buscam sistematizar o ensino dos princípios que regem a norma ortográfica das formas verbais de infinitivo, e das formas verbais de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Essas atividades foram conduzidas com alunos do 7º ano, e os dados de dois pré-testes e dois pós-testes, um ditado e uma produção textual, foram analisados, a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o efeito da utilização de atividades específicas e reflexivas na aprendizagem das regularidades ortográficas das formas verbais estudadas?

## 2. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, e seguiu métodos da pesquisa-ação. Pretendeu-se investigar, inicialmente, os desvios ortográficos mais recorrentes nas redações de alunos do 7º ano de uma escola pública de Foratleza-CE e, a partir daí, selecionar aqueles que seriam tratados em intervenções em sala de aula. Esse tratamento quantitativo conferiu à pesquisa uma avaliação inicial que, conforme Nóbrega (2013), tem uma função reguladora do planejamento. De acordo com o autor, a identificação e a seleção desses dados servem de base para elaboração da sequência de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Ainda sobre o outro procedimento, o qualitativo, possibilitou a tomada de decisão sobre a questão problema, por meio da avaliação e da compreensão dos sujeitos e do contexto presentes no fenômeno. A investigação qualitativa serviu para a professora-pesquisadora, sobretudo, como base para o desenvolvimento de ideias, a partir de padrões encontrados nos dados.

A primeira etapa da pesquisa foi feita em duas turmas de 7º ano (Turma A e Turma C) em que a professora-pesquisadora lecionava. As duas turmas tinham no total 66 alunos matriculados, sendo 33 alunos no 7º ano A e 33 no 7º ano C. A faixa etária das turmas variava de 12 a 14 anos. Foram recolhidas produções textuais dos alunos, uma de cada aluno, o que permitiu o levantamento de todos dos desvios ortográficos presentes nos textos. A seguir, os erros ortográficos foram categorizados e os mais recorrentes foram identificados. O mais recorrente foi o apagamento e a inserção do <r> em coda final das formas verbais (61%), seguidos de ditongações e monotongações (24%) e hiper e hipossegmentações (15%). Portanto, com base nos dados coletados, a pesquisa, bem como a produção de atividades, concentrou-se no apagamento e na inserção do <r> em coda final de formas verbais.

Foi necessário escolher apenas uma das turmas para realização das intervenções, a escolhida foi a turma de 7º ano C, por ter apresentado maior número de desvios ortográficos. Dos 33 alunos matriculados, 18 eram meninos e 15 eram meninas. A faixa etária variava de 12 a 15 anos, com 2 ou 3 alunos repetentes. Após chegarmos à conclusão sobre os desvios mais encontrados e que deveriam ser tratados nas intervenções, decidiu-se realizar um pré-teste, que também serviria de pós-teste, a fim de avaliar os efeitos das intervenções. Foram utilizados uma produção textual e um ditado contextualizado como pré- e pós-testes, de forma a obter tanto dados espontâneos como controlados. Os dados do pré-teste foram coletados em agosto de 2017, por meio de uma produção textual dirigida e um ditado musicalizado. Esse tipo de atividade envolveu participação e interação melhor da turma, por se tratar de uma atividade que eles não eram acostumados a realizar.

A produção textual não teve tema específico, nem delimitação do número de linhas.

Explicou-se que essa produção não teria caráter avaliativo, o que concedeu aos alunos mais fluidez textual, com textos ultrapassando o número de linhas comumente exigido, o que surpreendeu a professora-investigadora desse estudo. Pode-se constatar com isso que, muitas vezes, o maior bloqueio da produção escrita do aluno é escrever sabendo que será avaliado. A maioria escreveu textos narrativos. O objetivo nessa produção textual foi exatamente esse, deixar o aluno escrever espontaneamente. Para Santos (2016), a escrita espontânea deixa a criança livre para expor seus pensamentos e abre espaço para criatividade e ludicidade. Sobre as produções espontâneas, Morais (2005) diz que são uma fonte importante de pesquisa, pois, ao escreverem seus textos autorais, os alunos demonstram, de forma muito autêntica, as representações que estão elaborando sobre a ortografia.

O segundo pré-/pós-teste foi um ditado, sendo o do pré-teste baseado em músicas e o do pós-teste baseado em provérbios. Para o pré-teste foram utilizadas as músicas *Todos os verbos*, de Zélia Duncan; e *Xote ecológico*, de Aguinaldo Batista e Luiz Gonzaga. Foi dado aos alunos o teste com as letras das músicas, com lacunas para serem completadas. Na primeira música, *Todos os verbos*, havia 20 ocorrências de formas verbais do infinitivo e da 3ª pessoa do singular, em que os alunos teriam que saber em quais colocariam o <r> no final e em quais não colocariam. Na segunda música, *Xote ecológico*, houve 9 ocorrências, totalizando 29 ocorrências a serem preenchidas. Os alunos ouviram cada canção três vezes e iam realizando o preenchimento das lacunas de acordo com a audição das músicas. O ditado do pós-teste teve um procedimento similar, porém foi realizado com provérbios lidos pela professora-pesquisadora.

Na elaboração das atividades que serviriam de intervenção, partimos de um trabalho de reflexão e de sistematização, abordando uma metodologia voltada ao trabalho com foco no significado e com uso prático da língua, por meio de um conhecimento reflexivo sobre uso da língua. As atividades seguiram os pressupostos teóricos de Morais (2008) e Nóbrega (2013). Escolheu-se essa fundamentação pelo fato de os autores mencionados abordarem o ensino de ortografia por meio do princípio didático de um ensino reflexivo. Partindo, então, desse princípio, cada atividade foi feita com o objetivo de estimular o aluno a investigar a organização da norma e o desvio a ser trabalhado. As atividades foram organizadas, tendo como objetivo a reflexão, a sistematização e o emprego da norma, de acordo com o ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas de Nóbrega (2013).

Acredita-se que o professor, ao criar estratégias de acordo com sua disposição e levando em consideração a sua sala de aula, pode tornar suas aulas um espaço de reflexão sobre o que se precisa

ser apreendido. Ao refletir criticamente sobre suas ações, o educador será mais flexível na sua metodologia em sala de aula e, conseqüentemente, abrirá mais espaço à participação dos alunos. O objetivo com essas atividades é melhorar a competência escrita do aluno, não deixando de trabalhar com a ortografia, porém de maneira mais participativa e significativa para esses educandos. Por conseguinte, as atividades ortográficas sistematizadas foram desenvolvidas com base em textos, músicas e jogos (cruzadinha), considerando a linguagem em funcionamento, não utilizando apenas o livro didático como fonte de conhecimento e aprendizagem.

O objetivo das atividades foi exposto aos alunos sempre ressaltando que estas visavam a ajudá-los a avançar no domínio do código escrito. Ao aplicar-se a proposta de intervenção, estimulou-se a participação oral dos educandos, pois essa é uma área de que eles gostam muito. Com isso, buscou-se a integração entre que eles sabiam e que precisavam aprender: conciliar a fala com a escrita.

Uma apostila contendo todas as atividades realizadas juntamente com comentários para professores que queiram utilizá-las em suas salas de aula está disponibilizada no link <http://bit.ly/freitaslimajr>.

### **3. Análise dos dados coletados**

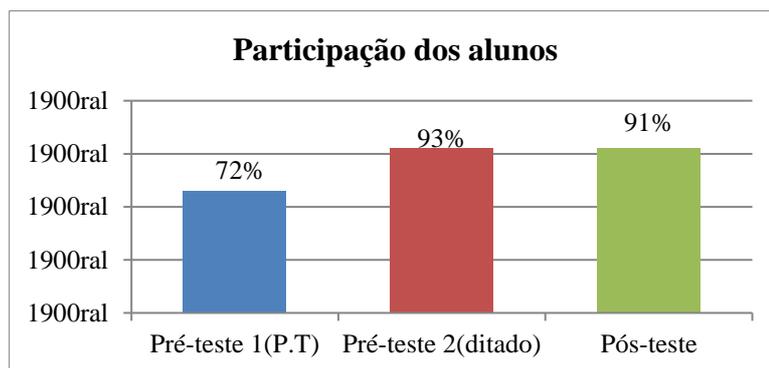
Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados com o objetivo de avaliar os efeitos das atividades sistematizadas que foram elaboradas, voltadas para o ensino reflexivo de ortografia. Apresentamos a análise quantitativa e depois a análise qualitativa dos resultados.

Salientamos que a intenção da pesquisa-ação foi mostrar todos os percalços que, na prática, os educadores enfrentam no terreno da escola. Esses obstáculos vão além das possibilidades e condições dos docentes e devem ser considerados, ao se analisarem os resultados da pesquisa.

Os problemas enfrentados durante a pesquisa em relação à turma foram: a frequência dos alunos, pois eles faltavam muito, sendo um fato constantemente levado à direção da escola; o remanejamento de alunos de uma turma de 7º ano para outra, por ocasião de indisciplina; a matrícula de alunos na turma após a etapa do pré-teste. Esses fatos ocorridos ocasionaram a não participação da turma por completo, pois nem todos os alunos estiveram presentes em de todas as atividades propostas, principalmente nas duas atividades do pré-teste (produção textual e o ditado) e das atividades do pós-teste.

Demonstramos, assim, por meio do gráfico a seguir, a participação geral dos 33 alunos da turma 7º C:

Fig. 1: Participação dos alunos nas etapas de coleta de dados



Como é possível constatar, os dois testes iniciais contaram com números diferentes de participantes, tendo o primeiro teste menos participantes que o segundo. No primeiro, ocorreram as seguintes situações: dois alunos se recusaram a fazer a produção textual, dois alunos ainda não estavam na turma e seis alunos faltaram no dia. O segundo teste já teve um número maior de participantes, pois poucos alunos faltaram nesse dia e todos os presentes realizaram o ditado. O pós-teste também teve pouca abstenção. Entretanto, constatou-se que não eram os mesmos alunos que faltaram às atividades anteriores.

Pela razão apresentada, selecionaram-se apenas os alunos que tiveram 100% de participação no pré- e no pós-testes, ou seja, 19 alunos, para efeito de análise final, mesmo tendo utilizado os dados de todos os 33 participantes da turma para outros tipos de análise, no decorrer da pesquisa. A interpretação e a comparação do desempenho da turma só seriam possíveis com esse critério definido, pois eram necessários avaliar os resultados dos mesmos estudantes nos dois testes.

Percebe-se também que os alunos, no decorrer da realização das atividades, ainda demonstraram falta de domínio das regras ortográficas. Isso gerou desconforto e insegurança entre eles, o que preocupou a professora-pesquisadora, como docente de Língua Portuguesa, pois os professores de outras áreas, de certa forma, culpam os professores de Português por essa falta de domínio da variedade formal da língua portuguesa.

Verificamos que, dos 23 alunos que participaram da primeira atividade do pré-teste (produção de texto), 15 cometeram algum erro de apagamento ou inserção do <r> final em verbos, ou seja, 65% da turma. De todas as ocorrências de verbos no infinitivo ou na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, houve 77% de acertos e 23% de erros. Embora, em termos de eventos, o número de acertos seja maior, o quantitativo de erros ainda é grande para o 7º ano, e o número de alunos que cometeu algum desses erros (65%) justificou a intervenção. Esse levantamento confirmou a dificuldade de vários alunos na escrita desses verbos, o que evidenciou a importância do

tratamento didático desses problemas, para levá-los a melhorar a escrita ortográfica nesses aspectos identificados como os mais recorrentes em seus textos escritos.

Na segunda atividade do pré-teste, realizamos o ditado que contava com 29 ocorrências, entre verbos no infinitivo e de 3ª pessoa do singular, para serem devidamente escritos. Como 31 alunos participaram do teste, tivemos no total 899 ocorrências analisadas. Desse total, 244 verbos (28%) foram grafados em discordância com a norma ortográfica: 214 dos desvios eram referentes ao apagamento do -r em coda final dos verbos na forma infinitiva e 30 resultantes da inserção indevida da consoante -r no final da forma verbal 3ª pessoa do singular, ou seja, hipercorreção.

Podemos perceber, portanto, a intensa influência da oralidade sobre a escrita. Os alunos não conseguem perceber que muitas vezes pode-se falar de uma maneira e se escrever de outra, como no caso dos verbos analisados. Isso demonstra também que o aluno pode não ter o conhecimento morfológico da classe de palavras (verbos) para auxiliar na escrita correta da forma infinitiva e na 3ª pessoa do singular.

Conforme os dados analisados, apenas 3 alunos, do total de 31, não cometeram erro de apagamento do -r final em verbos no infinitivo e inserção indevida dessa terminação. Como foi dito anteriormente, essa quantidade de alunos justifica mais a pesquisa do que a incidência de erros, pois podemos observar que a maioria da turma, ou seja, 90,3% dos alunos, iniciou a pesquisa com dificuldade na escrita das formas verbais analisadas, ressaltando a importância de se elaborar atividades específicas para o tratamento do desvio.

Verificamos com os dados dos dois pré-testes que o percentual de erro ficou bastante alto, em relação ao desempenho desejável, devido aos vários apagamentos e inserções do <r> em coda final. Abaixo, o gráfico com esses resultados:

Após essas análises, foram conduzidas as atividades de intervenção, utilizando-se um total de oito aulas. Os detalhes das atividades e dos procedimentos estão descritos na apostila resultante desta pesquisa, disponibilizada em [https://drive.google.com/file/d/1p3HyW10rupwYNji\\_iDFNcj83MsvPBitb/view](https://drive.google.com/file/d/1p3HyW10rupwYNji_iDFNcj83MsvPBitb/view), mas, resumidamente, as intervenções foram organizadas da seguinte maneira:

- Aula 1: Apresentação do projeto, explicando a escolha do tema por causa da recorrência do erro nas redações; discussão sobre a importância social da escrita; exposição sobre a formação do infinitivo verbal e variação na tonicidade, utilizando exemplos de uma das músicas do pré-teste; realização de atividade com quatro questões;



- Aula 2: Correção das quatro questões, explorando o aspecto da tonicidade; realização de atividade com dois textos de músicas diferentes com grande ocorrência das formas verbais em foco – cada aluno ficou com um texto. Eles ouviram a música e acompanharam a letra no papel, podendo observar a diferença entre a língua oral e a língua escrita. Primeiramente, eles circularam todas as formas verbais solicitadas e depois trocaram, de forma proposital, essas ocorrências. Feito isso, eles trocaram o texto com o colega que iria relacionar as formas verbais inadequadas e escrever corretamente ao lado. Depois, abriu-se o debate de ideias na sala toda, refletindo sobre o que estava incorreto na escrita das formas verbais relacionadas;
- Aula 3: Discussão sobre regionalismos, gírias e variações da oralidade que não podem ser transpostos para a escrita; discussão sobre o tema “herói” como forma de planejamento textual, com a montagem de um personagem principal para posterior produção textual;
- Aula 4: Exemplo de erros com <r> em coda do planejamento textual dos próprios alunos foram colocados na lousa para uma correção coletiva, enfatizando a tonicidade; a produção do texto narrativo planejado na aula anterior;
- Aula 5: Revisão do texto de um colega apenas em relação ao <r> em coda; foi dada a possibilidade de uso de dicionários para realização da revisão;
- Aula 6: Correção do próprio texto marcado por um colega na aula anterior; casos de acertos e de erros dos próprios alunos foram utilizados para discussão e para reflexão com toda a turma;
- Aula 7: Realização de atividade com duas questões de preenchimento de lacunas com formas concorrentes e na formação de novas formas verbais com o acréscimo do <r> no final da palavra;
- Aula 8: Atividade de manutenção – após breve explicação e revisão, foram colocadas na lousa frases a serem completadas com formas verbais pelos alunos; realizou-se uma cruzadinha com o texto “Palavras jogadas fora”, de Mário Eduardo Viaro, que foi apresentado com erros de apagamento e inserção de <r> em coda para os alunos identificarem e usarem as formas corrigidas e completarem a cruzadinha. Após isso, os alunos responderam a três questões sobre o texto, sendo uma delas de inventar verbos para inseri-los em frases.

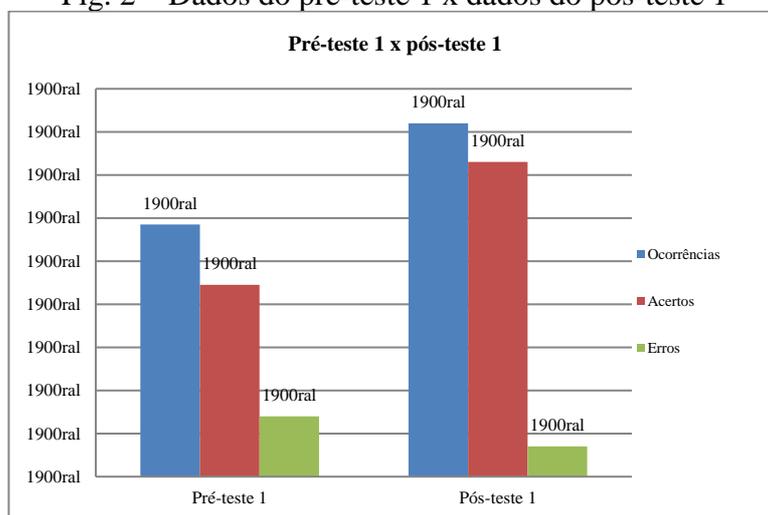
A primeira atividade do pós-teste foi do mesmo tipo que a primeira atividade do pré-teste, uma produção de texto. Semelhantemente, foram analisadas as produções textuais dos alunos, considerando os desvios ortográficos enfocados nessa pesquisa.

Verificou-se que, dos 30 alunos participantes do pós-teste 1, apenas 9 cometeram algum tipo

de desvio (apagamento ou inserção do <r>), resultando no percentual de 30%. Os outros 21 alunos (70%) acertaram 100% da atividade, enquanto que, no pré-teste 1, tivemos um número proporcionalmente menor de participantes, 23 aprendizes e um número maior de alunos que cometeram algum tipo de erro, 16.

Sobre o número de ocorrência de erros, o percentual de erros diminuiu de 23% para 10%, e o percentual de acertos aumentou de 77% para 90%, demonstrando a importância da aplicação das atividades para a resolução do desvio ortográfico. No pré-teste, apesar das ocorrências do infinitivo e da 3ª pessoa do singular ter sido menor, o número de erros foi maior. Nota-se que aconteceu o contrário no teste 1 do pós-teste: a frequência das formas verbais estudadas foi maior e o número de erros foi menor, conforme mostrado no gráfico a seguir.

Fig. 2 – Dados do pré-teste 1 x dados do pós-teste 1



A segunda atividade do pós-teste consistia novamente em um ditado, porém, dessa vez, de provérbios. A atividade era eles ouvirem os provérbios ditados pela professora e completar o espaço em branco com os verbos que estavam faltando. Após a análise dos dados, foi possível verificar que houve uma considerável melhora no resultado, pois poucos alunos cometeram algum desvio. Dos 30 alunos participantes, 18 não incorreram em erros (60% da turma), enquanto que no pré-teste 2 foram apenas 3 alunos (9,6% dos participantes). A maioria dos erros cometidos foi de inserção do <r>, invertendo o resultado do pós-teste 1, que foi o de apagamento do <r>. Podemos explicar isso, considerando que os alunos, ao ficarem na dúvida de como escrever a forma verbal da 3ª pessoa do singular, colocaram o <r> por duvidar da exatidão do que estão escrevendo, cometendo uma hipercorreção, generalizando a regra para todos os contextos. Acredita-se que esse já é um primeiro

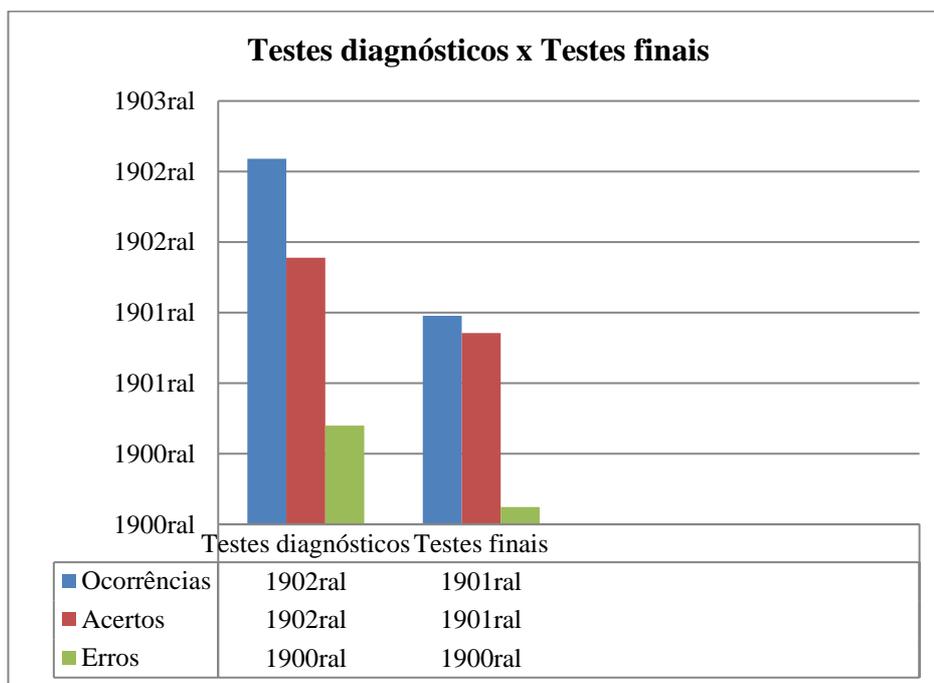
passo para eles tomarem consciência das formas ortográficas.

Com relação ao total de erros, as diferenças de percentual do pré-teste 2 para o pós-teste 2 foram bastante consideráveis e demonstram o quanto os alunos evoluíram. No pré-teste 2 foram 27% de erros no total, contra apenas 7% de erros totais no pós-teste 2, e um aumento de 20 pontos percentuais na quantidade de acertos, que subiu de 73% para 93%.

Constatou-se ainda que, dos 30 alunos participantes, 14 obtiveram aproveitamento de 100% nos dois pós-testes, ou seja, 46% da turma consolidou a regra estudada, empregando-a corretamente. Além disso, os percentuais de acertos, 90% no pós-teste 1 e 93% no pós-teste 2 revelaram um bom índice de aprendizagem da turma.

Juntando-se todas as ocorrências dos dois pré-testes e pós-testes, temos o seguinte quantitativo:

**Fig. 3 – Comparativo entre os resultados dos pré-testes diagnósticos e pós-testes**



Como a ocorrência das formas verbais em estudo foi muito maior nos pré-testes, é preciso comparar os erros e acertos por meio de percentuais. Nos pré-testes houve um total de 73% de acertos e 27% de erros, enquanto que nos pós-testes o percentual de acertos subiu para 92% e o de erros diminuiu para apenas 8%.

Por fim, com o propósito de verificar se essa diferença entre os pré- e pós-testes é estatisticamente significativa, foi realizado um teste de Wilcoxon pareado com as médias dos

percentuais de erros dos alunos nos pré-testes (média 0,31; DP = 0,22) e pós-testes (média 0,03; DP = 0,18). O resultado do teste foi de  $W = 70330$ ,  $p < 0,001$ , demonstrando que a diminuição das médias de percentual de erros nos pré- e pós-testes foi estatisticamente significativa.

#### 4. Considerações Finais

Neste artigo, compartilha-se a aflição dos professores de Língua Portuguesa em notar que, cada vez mais, um número maior de alunos tem necessidade de adquirir os conhecimentos ortográficos fundamentais para o desenvolvimento na habilidade escrita. Dessa forma, torna-se necessária uma intervenção escolar diante de cada dificuldade enfrentada por eles durante o processo de aprendizagem da escrita, seja fonético, fonológico, gramatical ou ortográfico. Portanto, procurou-se buscar explicações e alternativas que promovam a escrita, levando em consideração seu aspecto ortográfico, relacionado às formas verbais envolvendo a utilização do grafema <r> em coda final.

O objetivo desta pesquisa foi de avaliar o efeito de um ensino reflexivo para as convenções de escrita de formas verbais envolvendo o grafema <r> em coda final. O objetivo foi alcançado, uma vez que os pré- e pós-testes, tanto com produção espontânea e controlada, serviram como instrumento de avaliação das intervenções conduzidas. A pergunta de pesquisa foi “qual é o efeito da utilização de atividades específicas e reflexivas na aprendizagem das regularidades ortográficas das formas verbais estudadas?”. Pode-se concluir que o efeito foi significativamente positivo na escrita ortográfica do grafema <r> em formas verbais dos alunos participantes, como apresentado na seção anterior. É importante ressaltar que os alunos começaram a utilizar, nas suas produções textuais, a forma verbal do infinitivo, percebendo que, na variedade linguística falada, na maioria das vezes, o fonema <r> não é falado, porém na escrita devem utilizá-lo. Já na escrita da forma verbal da 3ª pessoa do singular, os alunos aprenderam que precisam utilizar seu conhecimento em morfologia orientando-se por meio das regularidades envolvidas na notação das formas verbais.

Os dados quantitativos apresentados mostram que a ortografia, ao ser tratada de maneira reflexiva e dinâmica, com o professor mediando o processo de ensino-aprendizagem, sempre atento aos desvios encontrados nos textos dos alunos e tratando-os de maneira diferenciada, pode ajudá-los a avançar no domínio dessa competência. Essa natureza das atividades de intervenção foi de fundamental importância para o presente trabalho pois implicou uma metodologia baseada no ensino sistemático com reflexões sobre as regras, promovendo a compreensão do princípio gerativo destas e não somente sua memorização.



Esta pesquisa também identificou o apagamento e a inserção do <r> em coda final de verbos como um dos erros ortográficos que mais interferem na escrita dos alunos do 7º ano, por se encontrarem muito presos à modalidade oral da língua, no momento de produzir textos escritos. Optou-se por levar o aprendiz a refletir sobre o fenômeno com o objetivo de perceber a influência da fala na escrita e, também, auxiliando-o na dissociação da escrita em relação à da fala. O objetivo da pesquisa foi apresentar atividades interventivas reflexivas diferentes das tradicionais, envolvendo músicas, gêneros textuais diversificados, cruzadinhas, que atraíssem o interesse dos aprendizes no conhecimento da ortografia.

Ressalta-se essa necessidade do professor, num primeiro momento, observar as dificuldades da turma e, a partir delas, criar estratégias baseadas em atividades simples, curtas, mas criativas e atrativas, levando os alunos a refletirem sobre a língua, seu uso e seus padrões. As atividades e os procedimentos realizados nesta pesquisa, e disponibilizados online, podem servir de esqueleto para o tratamento de outras dificuldades ortográficas que alunos podem apresentar.

Vale notar como a mediação docente, por meio das atividades, favoreceu o domínio do desvio ortográfico estudado, pois nas atividades houve a oportunidade de mostrar aos alunos como é importante o uso correto, nesse caso específico, do grafema <r> no final dos verbos. Outro fator importante foi o de incentivar os alunos a refletirem sobre as respostas a que haviam chegado e sobre as dificuldades encontradas nas atividades.

Devemos ressaltar o compromisso com o ensino-aprendizagem dos nossos alunos, pois é imprescindível o papel do professor em sala de aula não só de sistematizar o conhecimento, mas de conduzir o aluno a participar das etapas de compreensão das regras ortográficas e aplicação. Acreditamos que, dessa maneira, o ensino das normas ortográficas se torna mais significativo e reflexivo.

Considera-se que a pesquisa foi apenas um passo para a inovação do ensino-aprendizagem das normas ortográficas, pois o professor deve trabalhar de forma contínua atentando-se para as particularidades do ensino de outras regularidades. Além de que não se pode garantir que aquele aluno que conseguiu solucionar a questão do erro específico trabalhado, não voltará mais a escrever errado. É preciso, assim, que as atividades interventivas façam parte das aulas de Língua Portuguesa e proporcionem uma evolução gradual dos nossos alunos.



## Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, Alessandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 45-60, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.
- NÓBREGA, Maria José da. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- SANTOS, Jucicleide Ferreira dos. O ensino/aprendizagem da ortografia no ensino fundamental II: um desafio para os educadores. Dissertação (Profletras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. **Póesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 109-125, ago/dez. 2010.

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]



## A LEITURA NA ESCOLA: UMA INTERFACE ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E A CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

### *READING IN THE SCHOOL: AN INTERFACE BETWEEN BAKHTIN CONTRIBUTION AND TEXTUAL AWARENESS IN THE READER FORMATION*

**Patricia de Andrade Neves**  
**andradeneves.patricia@gmail.com**  
**Gabrielle Perotto de Souza da Rosa**  
**gabiperotto@gmail.com**

**Resumo:** O estudo das contribuições teóricas do filósofo Mikhail Bakhtin, da consciência linguística e de seus diversos tipos vêm despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas como a Linguística, a Educação, a Psicologia Cognitiva, entre outras. O ato de ler, a partir das concepções do leitor e do horizonte social, baseia-se em ter uma atitude responsiva ativa. Entre os diferentes tipos de consciência linguística, a consciência textual tem se tornado também um profícuo campo de estudo. Assim, dada a relativa escassez de estudos cujo enfoque é a aplicabilidade para o ensino na formação do leitor através da interface entre os estudos bakhtinianos e a consciência textual, elaborou-se uma atividade de compreensão leitora, utilizando-se a crônica como texto. Desse modo, o objetivo deste estudo é a apresentação e a análise de atividades, destinadas a alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, para contribuir com uma ferramenta para os professores.

**Palavras-chave:** Consciência Textual; Ensino; Leitor Responsivo; Relações Dialógicas.

**Abstract:** *The study of the theoretical contributions of the philosopher Mikhail Bakhtin and the linguistic awareness of their various types have aroused the interest of researchers from different areas such as the Linguistic, the Education, the Cognitive Psychology, among others. The act of reading, from the conceptions of the reader and the social horizon, is based on having an active responsive attitude. Among the different types of linguistic awareness, the textual awareness has become a profitable field of study as well. Thus, given the relative scarcity of studies whose focus is the applicability to teaching in the formation of the reader through the interface between Bakhtinian studies and textual awareness, an activity of reading comprehension was elaborated, using the chronicle as text. Thus, the objective of this study is the presentation and analysis of activities aimed at students in the 6th and 7th years of elementary school, in order to contribute towards a tool for the teachers.*

**Keywords:** *Textual Awareness; Teaching; Responsive Reader; Dialogical Relations.*

### **1 Considerações iniciais**

A compreensão de um texto ocorre somente quando o leitor vai além da decodificação, desvendando o que está implícito, ou seja, o sentido construído pelos aspectos linguísticos do texto associados aos conhecimentos prévios e aos objetivos de leitura, o que possibilita a realização de inferências. Grande parte dos problemas detectados nas aulas de Língua Portuguesa, na educação

básica, ocorrem porque os alunos somente decodificam (quando decodificam) o que está escrito, mas não compreendem o sentido construído nos textos. Os aspectos temáticos são frequentemente trabalhados nas aulas de leitura e escrita, enquanto a exploração dos aspectos linguísticos do texto não recebe tanta atenção (PEREIRA, 2014, p.114). Partindo dessa perspectiva, além das estratégias cognitivas e metacognitivas, que possibilitam a decodificação dos textos, é necessário que a leitura realizada na escola de Ensino Básico se aproprie dos sentidos desse texto. Compreender um texto é mais do que a capacidade de leitura, é atribuir-lhe significações. Alguns tópicos estudados por Bakhtin e pela psicolinguística, em interface, podem servir de base para os professores reinventarem suas práticas e auxiliarem no desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. Partindo dos estudos de Bakhtin (1992, p.97), o professor precisa resgatar a postura responsiva de seus alunos no ato de ler, pois há muitos significados no ato da leitura que vão, inclusive, além da relação entre a palavra escrita e o leitor. A partir das contribuições da psicolinguística, há o desenvolvimento da consciência linguística – no caso desta pesquisa, mais especificamente a consciência textual (GOMBERT, 1992, p.112) – com foco na coerência, por exemplo, que pode auxiliar os alunos nesse processo.

Frente a tais considerações, este trabalho tem por objetivo propor uma atividade de compreensão leitora que auxilie o professor na formação de seus alunos como leitores, por meio da interface entre as teorias de Bakhtin, como os conceitos de relações dialógicas e leitor responsivo ativo, e a Psicolinguística, focalizada, neste estudo, na consciência textual com foco na coesão e na coerência textual (CHAROLLES, 1978, p.20). A atividade foi elaborada para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Além disso, outro objetivo do trabalho é apresentar a análise dessa atividade a partir dos preceitos teóricos que fundamentaram sua elaboração. Espera-se, dessa forma, contribuir também para o trabalho do professor, disponibilizando a atividade como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula, além de servir como modelo para a criação de outras atividades que auxiliem no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

## **2 A formação do leitor e os estudos bakhtinianos**

Bakhtin (1992, p.72) afirma que o texto é determinado por meio de dois fatores: sua intenção (manifestação do sentido, incluindo as previsões e os movimentos do outro) e a execução dessa intenção, ou seja, todo o texto tem um sujeito/um autor (escritor ou leitor). Segundo a perspectiva bakhtiniana, há o encontro de dois textos: o que está sendo elaborado pelo leitor/escritor enquanto

autor e aquele que está concluído. Dessa forma, a leitura e a escrita possuem uma característica dialógica na construção do sentido, proporcionando um propósito real de comunicação. Para Bakhtin (1992, p.135), as relações dialógicas fazem parte da natureza da vida, pois as pessoas participam do diálogo em suas vidas constantemente. A linguagem, em toda a sua manifestação, é resultante do processo dialógico, visto que o sujeito se dá por meio da relação com o outro, com as suas leituras e seus dizeres. E esse “outro” pode ser tudo com quem for possível dialogar, por exemplo: uma pessoa, um livro, um filme, etc. Sendo assim, a participação de um diálogo pressupõe a produção e a compreensão de enunciados concretos em variadas situações comunicativas. Bakhtin (1992, p.106) afirma que “há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos [...]”, visto que o contexto e a ideologia determinam a palavra totalmente.

Para a formação do leitor, é relevante inserir o diálogo no ensino da língua materna, já que, por meio dessa inserção, há uma perspectiva discursiva na prática da leitura. Essa perspectiva parte do pressuposto de que deve haver um distanciamento da simples decifração de códigos linguísticos e inserir o processo complexo de atribuição de sentidos durante a leitura, ou seja, a leitura não pode se resumir apenas a decodificar letras, deve também ter a atribuição dos vários sentidos que há no texto.

O leitor crítico é aquele capaz de utilizar os seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixadas pelo texto e construir novos significados. Sendo assim, cada leitor é único, envolve-se e interage de modo singular com o texto e com os conhecimentos prévios que já possui. O ato da leitura produz o sentido da interação entre leitor-texto. Segundo Geraldi (1988, p.7), a participação ativa do leitor é destacada no processo de produção de significações no ato da leitura:

Esta produção de significações é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 1988, p.7).

Conforme a concepção bakhtiniana (1992, p.74), todo enunciado estabelece vínculos dialógicos com textos diversos, visto que os enunciados não se bastam e não são indiferentes entre si, eles se refletem. Dessa forma, em uma atividade de leitura, não há um destinatário abstrato e o texto não é apenas um produto cultural fechado a variadas interpretações. Ao compreender um texto, é permitido o diálogo com esse mesmo texto, com o escritor e com outros textos em que haja similaridade já lidos pelo leitor. Bakhtin (1992, p.117) afirma que a leitura se constrói no diálogo, ou seja, nas diversas vozes que circundam o texto:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é



verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p.117)

Bakhtin (1992, p.120) enfatiza que o diálogo ocorre intertextualmente, tanto na compreensão textual, quanto na produção textual em oposição a relação objetiva do conhecimento. É no diálogo recíproco que ocorre a comunicação, sendo essa reciprocidade essencial na produção de sentidos em leitura e escrita. A concepção dialógica bakhtiniana, ao tratar do texto, afirma que há o diálogo entre os interlocutores, por meio da interação verbal e pela interação textual. O princípio fundador da linguagem se dá pela interação entre os interlocutores, como por exemplo, a interlocução entre leitor e texto mediada pela produção textual. É a relação entre os sujeitos que propicia o sentido do texto e a intertextualidade. O dialogismo bakhtiniano leva em conta a relação entre sujeitos e a relação deles com a sociedade (possuindo variação e diversas facetas que atribuem variados significados ao texto). Sendo assim, a linguagem é heterogênea e não apenas uma conversa entre dois sujeitos, mas sim, uma leitura e escrita compreendidas que produzem sentidos possíveis e previsíveis no texto.

Sobre a construção de leitores que dialogam com o texto, Fuza (2010, p.35) afirma que, infelizmente, essa prática não ocorre com frequência no contexto educacional. O trabalho com o texto se limita na leitura como decodificação, não havendo o diálogo entre o texto ou o leitor, pois privilegia ou um ou outro. Há a necessidade da formação de leitores que se utilizem da criticidade. Desse modo, os professores podem estimular a interlocução entre os alunos-leitores e o texto, para que haja uma postura ativa durante o ato de ler, por meio de uma leitura reflexiva e consciente.

### **3 A formação do leitor e a consciência textual**

Conforme Leffa (1996, p.67), a leitura é uma correspondência entre os dados fornecidos pelo texto e o conhecimento prévio, gerando novos conhecimentos. Através dessa concepção, surge outro tipo de processamento: o interativo, em que o foco não está nem no texto, nem no leitor, mas na interação entre os conhecimentos já possuídos pelo leitor e os dados apresentados no texto.

Segundo Moraes (1997, p.100), a formação do leitor é uma necessidade social, sendo essa uma questão pública e de cidadania, pois a leitura é um prazer individual que qualquer cidadão tem o direito de se apropriar e o governo tem o dever de proporcionar. “A leitura não é uma capacidade sensorial, é cognitiva” (MORAIS, 1997, p. 107). A leitura é um ato social entre leitor e autor que

interagem obedecendo a objetivos e a necessidades socialmente estabelecidos (KLEIMAN, 1992, p.9); “uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.32). Para tanto, o leitor precisa ter competência sintática, semântica e textual, além de uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. O sentido é construído durante a leitura através de transações entre o leitor e o texto que está sendo lido e depende da atuação do cérebro, da realidade representada, de compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre escritor e leitor, de sintaxe, de léxico, de conceitos e de contexto social (GOODMAN, 1991, p.70).

A compreensão, por sua vez, é a possibilidade de se relacionar aquilo que observamos ao conhecimento, às intenções e às expectativas que já possuímos em nossas cabeças (SMITH, 2003, p.25), ou seja, “envolve processos cognitivos múltiplos” (KLEIMAN, 1992, p.9). Para tanto, o leitor utiliza-se de estratégias, as quais podem ser classificadas como *cognitivas* (operações inconscientes, ações realizadas pelo leitor, sem estar ciente disso, para atingir algum objetivo de leitura) e *metacognitivas* (operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente).

A consciência textual consiste num processo de funcionamento metalinguístico que focaliza a reflexão do indivíduo sobre a organização e a estrutura de textos. É uma atividade que tem como objeto a análise e a reflexão textual, realizadas por um monitoramento intencional.

A consciência metalinguística postulada por Gombert (1992, p.114) é um importante aspecto metacognitivo da compreensão leitora, sendo essa uma habilidade de se refletir conscientemente a respeito de aspectos primários das atividades linguísticas. Na perspectiva psicolinguística, a metalinguística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. A consciência linguística volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada ao manejo desses elementos linguísticos (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, p.73). Tal consciência está subdividida em diferentes tipos: consciência fonológica (habilidade de segmentar, analisar e manipular intencionalmente sons que compõem a fala); consciência morfológica (habilidade de refletir sobre os morfemas); consciência sintática (habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical e os elementos linguísticos das sentenças); consciência pragmática (habilidade de se refletir sobre o uso da língua) e consciência metatextual (habilidade de se refletir a respeito do texto).

A consciência textual (GOMBERT, 1992, p.115) abrange os demais níveis de consciência, voltando-se para os elementos linguísticos a seguir: a superestrutura, envolvendo os detalhes que

definem o texto como um determinado gênero (VAN DIJK, 2004, p.37); a coerência, referindo-se predominantemente ao conteúdo e a suas relações internas e com o entorno (CHAROLLES, 1978, p.20); a coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.123), consistindo nos vínculos linguísticos do texto no que se refere à coesão lexical (palavras lexicais) e à coesão gramatical (palavras gramaticais). Explicando detalhadamente sobre esses elementos linguísticos, entende-se que superestrutura é um plano geral de organização textual que norteia a produção de textos. É considerada convencional e variável, podendo sofrer alterações conforme a cultura em que está inserida. Em outras palavras, a superestrutura “é uma forma global que organiza a macroproposição (o conteúdo global do texto) e fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (VAN DIJK, 2004, p.30). Por exemplo, os elementos que compõem a estrutura de um texto de determinado gênero, como o conto, devem ser preferencialmente os mesmo em todos os contos. Esses elementos servem de modelo para agrupar todos os contos nesse gênero, e também para guiar os escritores desse gênero textual.

A coerência é a norma que constitui a língua. Essa norma é implícita, mas está teorizada explicitamente pela gramática, que constrói as regras combinatórias necessárias para o uso social de uma língua. Como frases soltas não se constitui um texto, são necessários critérios de boa formação, normas mínimas de composição social. Assim, Charolles (1978, p.20), baseado em sua experiência como docente e observando a carência nos textos de seus discentes, criou quatro metarregras de coerência para auxiliar na construção da coerência nos textos. São elas: metarregra da repetição, metarregra da progressão, metarregra da não-contradição, metarregra da relação. Seguindo essas regras, consegue-se manter um texto coerente e possível de entendimento.

Para abordar a coerência em atividades de consciência textual, podem-se realizar exercícios em que o leitor avalie a sequência dos fatos da narrativa, identificando a progressão temática, sugerir frases que ele possa ou não inserir no conteúdo do texto, explorando a relação e não-contradição e buscar no texto referentes sintáticos, tratando da repetição. Assim, pode-se trabalhar a percepção do leitor em relação à coerência textual, sem utilizar os termos, principalmente se for ele de séries escolares menores, que não compreende a nomenclatura aqui utilizada.

A coesão se refere às relações semânticas, não estruturais, que fazem com que uma sequência de frases se constitua em um texto. É formada pelos marcadores linguísticos que expressam as relações que ocorrem na superfície do texto, assegurando sua unidade. Como sua função é satisfazer as necessidades sociais e pessoais da comunicação, ela participa do componente textual, relacionando elementos que não estão estruturalmente ligados, para que estes sejam realmente interpretados.

Dentre as habilidades metalinguísticas postuladas por Gombert (1992, p.112), o enfoque teórico deste artigo é a consciência metatextual que, conforme o autor, tal habilidade volta nossa atenção para o texto de forma consciente, considerando aspectos como a estrutura (traços que definem o tipo textual), a coerência (relações do conteúdo), a coesão (contribuição para a ligação harmoniosa entre as partes do texto) e a consciência procedimental (os procedimentos que o leitor se utiliza para compreender o texto).

Outros fenômenos da língua também fazem parte da consciência metatextual, como a capacidade de monitoramento da leitura, metacompreensão, escrita de textos, revisão e manipulação de partes do texto. A atividade metatextual tem um importante papel no monitoramento da escrita ao se usarem estratégias para compor e revisar textos. Ao serem desenvolvidos comportamentos metalinguísticos (o indivíduo julga, de forma consciente e correta, além de explicitar verbalmente quais critérios utilizou), a consciência metatextual também será desenvolvida.

#### 4 Metodologia

De acordo com Bakhtin (1992, p.262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos que foram criadas pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. No processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os gêneros são tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998, p.17), sendo assim os responsáveis pela seleção dos textos que serão trabalhados como unidades de ensino (ROJO, 2000, p.120). Segundo Bakhtin (1992, p.260), todo o gênero está contido em esferas comunicativas, como por exemplo: esferas dos sistemas ideológicos constituídos, cuja ciência, arte, religião e política fazem parte; esferas do cotidiano, em que se incluem os familiares, as relações íntimas e comunitárias; esfera jornalística; esfera da universidade, etc. Em cada esfera há um conjunto específico de gêneros e todas as esferas conversam entre si. Sendo assim, ao se levar um texto de um determinado gênero para a sala de aula, é preciso pensar na esfera comunicativa a que pertence esse gênero, pois é ela quem determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados pelos interlocutores.

A crônica é o gênero textual utilizado nesta atividade. Constituído por sequências narrativas dominantes (ADAM, 2011, p.205), esse tipo de texto se caracteriza por tratar de assuntos cotidianos e contemporâneos, com uma linguagem mais despojada e coloquial. A crônica também é considerada um gênero menor por se aproximar dos leitores, possuir uma linguagem mais natural, ajudar o leitor a estabelecer os cenários, os fatos e as pessoas, além de muitas vezes se utilizar do humor

(CÂNDIDO, 1992, p.41). A crônica escolhida foi “A Bola”, de Luís Fernando Veríssimo, e trata sobre a relação entre pai e filho, ainda criança, e de como os brinquedos mudaram com as diferentes gerações. Sendo assim, espera-se que os alunos tenham um amplo conhecimento prévio da esfera comunicativa a que pertence esse gênero.

Foram elaboradas quinze questões sobre a crônica, as cinco primeiras têm como objetivo obter do aluno o dialogismo com o texto e uma compreensão leitora responsiva ativa, conforme preconizam os estudos bakhtinianos, pois não se quer que o aluno apenas reproduza o que já leu no texto. Marcuschi (1996, p.78) afirma que é comum as questões de compreensão leitora solicitarem do aluno apenas a reprodução de partes do texto e não uma reflexão ou uma atitude crítica sobre a história. Já as outras dez questões trabalham a consciência textual no aspecto da coesão, coerência e superestrutura. Há também um protocolo verbal escrito para verificar a metacompreensão ao final de cada uma das sete questões. Segundo Cohen (1987, p.53), os protocolos verbais se categorizam em três tipos: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. O protocolo verbal que foi utilizado na atividade é do tipo auto-relatório, pois refere-se à situação em que o leitor narra e descreve seu pensamento no que se refere à leitura de textos, revelando possivelmente como ele acredita que age durante uma situação qualquer de leitura.

#### 4.1 Questões de compreensão leitora

- Leia abaixo a crônica do Luís Fernando Veríssimo, A Bola:

##### A Bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5, sem tento oficial, de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola. O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? - perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho. - Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.



- Não precisa manual de instrução.
- O que é que ela faz?
- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.
- O quê?
- Controla, chuta...
- Ah, então é uma bola.
- Claro que é uma bola.
- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.
- Você pensou que fosse o quê?
- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. \* em inglês, para a garotada se interessar.

- Agora que você leu a crônica, responda às questões:

- 1- No texto, o pai deu de presente uma bola para o filho. Qual a reação que o pai esperava que o filho tivesse ao receber o presente? Como você pensou para responder? Justifique.
- 2- No texto, o filho fala diversas vezes a palavra "Legal". O que de fato o filho quis dizer com essa palavra? Como você pensou para responder? Justifique.
- 3- O filho fez vários questionamentos ao pai sobre a bola: "Como é que liga? Não tem manual de instrução? O que é que ela faz?" O que esses questionamentos sugerem sobre o filho? Como você pensou para responder? Justifique.
- 4- Quais são as diferenças nas reações do pai antes de dar a bola ao filho e depois de dar a bola? Como você pensou para responder? Justifique.



- 5- Como você avalia as reações do pai e do filho na história? Como você pensou para responder? Justifique.
- 6- Se você pudesse dar outro título para a história, qual seria? Como você pensou para responder? Justifique.
- 7- Elabore um novo final coerente para a crônica. Como você pensou para responder? Justifique.
- 8- Você caracteriza esse texto como de crítica, de reflexão, de humor ou de horror? Como você pensou para responder? Justifique.
- 9- Qual palavra está subentendida, após “agradeceu” na linha 3? Como você pensou para responder? Justifique.
- 10- A que está se referindo a palavra “ela” nas linhas 13 e 14? Como você pensou para responder? Justifique.
- 11- Qual conjunção pode substituir o \* na penúltima linha: porque, mas, ou, então? Como você pensou para responder? Justifique.
- 12- Cite 5 palavras que mais se repetem no texto. Como você pensou para responder? Justifique.
- 13- Que outra palavra é usada no texto para se referir a videogame? Como você pensou para responder? Justifique.
- 14- Sublinhe quais palavras a seguir se relacionam com a palavra “bola”: chute, cheirar, embaixada, pé, manual de instruções, ligar, posse. Como você pensou para responder? Justifique.
- 15- Você acha que o que está descrito nessa crônica ocorre na realidade? Como você pensou para responder? Justifique

## 4.2 Análise das questões

Nesta subseção, serão analisadas as quinze questões que contemplam os tópicos linguísticos citados anteriormente.

- *Questões 1, 2, 3, 4 e 5*

Essas cinco questões possibilitam a interação e o dialogismo do aluno com o texto e com o contexto, não só dentro da sala de aula. Elas propiciam que os alunos sejam criativos e ativos em suas respostas, não favorecendo simplesmente a mera repetição de dizeres e de trechos do texto (MENEGASSI, 2010b, p.135). Foram elaboradas questões que pudessem favorecer uma postura responsiva ativa do aluno durante a leitura e a compreensão textual. As questões procuram promover uma reflexão específica da realidade histórico-social refletida pelo texto que está inserida na esfera

comunicativa dos alunos. Ademais, os alunos são solicitados a responder ao protocolo verbal escrito do tipo auto-relatório, que está presente ao final de todas as questões, para verificar a metacompreensão do leitor (GUTERMAN, 2003, p.10), explicitando o seu entendimento.

- *Questões 6 e 7*

Essas duas questões focalizam a consciência textual no aspecto da coerência solicitando que o aluno sugira um novo título e um novo final para a crônica. As questões abordam a coerência nos aspectos da manutenção e da progressão temática, respectivamente. Ao elaborar um novo título, a manutenção do tema deve ser mantida, ocorrendo uma sumarização da temática do texto; dessa forma, o novo título elaborado torna-se coerente. Por outro lado, na questão de elaborar um novo final coerente para a história, o aluno deve dar sequência às informações já dadas pela crônica e, ao mesmo tempo, respeitar as limitações temáticas e linguísticas impostas por ela, conforme os pressupostos do autor (CHAROLLES, 1978, p.20). Nessas questões, também é desenvolvida a metacompreensão (GUTERMAN, 2003, p.10) a partir da explicação que o aluno deve dar a respeito de como pensou para resolver a atividade.

- *Questões 8,9,10,11,12,13,14,15*

Baseando-se em Moraes (1986, p.63), essas questões, referentes à consciência textual, abordam diversos aspectos de coesão, de coerência e também de superestrutura. A questão 8, para caracterizar o texto, é de superestrutura. O aluno precisa compreender o texto, captar a sua finalidade, para responder essa característica solicitada na atividade. As questões 9, 10 e 11 abrangem a coesão gramatical, abordando respectivamente, a elipse, a referenciação e a conjunção. Já as questões 12, 13 e 14 abrangem a coesão lexical, abordando a repetição, a sinonímia e a associação por contiguidade, respectivamente. A questão 15, finalizando, é sobre coerência, abordando a relação com o mundo, conforme Charolles (1978, p.20).

## 5 Considerações Finais

Este artigo teve por finalidade elaborar uma atividade com quinze questões de compreensão leitora, através do gênero crônica e do tipo textual narrativo, para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para embasá-la, realizaram-se estudos teóricos que propiciaram a interface entre as teorias bakhtinianas, dialogismo e leitura responsiva ativa, e as teorias da psicolinguística, mais



especificamente da consciência textual (GOMBERT, 1992, p.112).

Como visto, o dialogismo tratado por Bakhtin (1992, p.120) é o princípio constitutivo da linguagem, além de ser a condição do sentido para o texto, estabelecido por meio da interação do leitor/escritor e o texto. Todo enunciado é dialógico, pois nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Além disso, constatou-se que o texto se constitui a partir de elementos discursivos e deve se levar em conta as condições de produção, a recepção e a circulação, para determinar a constituição do sentido textual. Nessa concepção, o ensino da língua materna na educação básica deve lançar mão não apenas de conhecimentos gramaticais, mas, sobretudo, desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e sobre a língua como instrumento de interação na sociedade (por meio da compreensão, da análise, da interpretação e da produção de textos verbais). As práticas de leitura em sala de aula devem estimular o aluno a ser um leitor responsivo ativo, já que essas práticas são uma das responsáveis pelas relações sociais entre os indivíduos e promove a reflexão sobre diferentes realidades, favorecendo a formação de um sujeito-leitor crítico.

O leitor, por sua vez, precisa fazer uma leitura que vá além do que está explícito, pois o implícito é essencial para a compreensão leitora. Falou-se que, ao se trabalhar com os tópicos linguísticos, como por exemplo, a consciência textual com foco na coerência, auxilia-se o aluno na interpretação de um texto específico. Sobre a consciência textual, constatou-se que esse tipo de consciência faz com que o leitor volte a sua atenção para o texto conscientemente, considerando diversos aspectos como, por exemplo, a coerência (que permite que o texto possua ideias conectadas).

Sendo assim, através dos tópicos linguísticos explicitados anteriormente e tendo como ponto de partida o cenário educacional nacional, buscou-se fazer uma interface entre os estudos das contribuições teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin e a consciência textual que se dá no nível da coerência. Portanto, através dessa interface, foi elaborada uma atividade de compreensão leitora que possa ser aplicada com alunos do 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental, possibilitando que o professor tenha uma ferramenta que oportunize a formação de alunos leitores críticos e reflexivos e, possivelmente, que indique caminhos para amenizar as falhas em leitura e compreensão apresentadas por eles.

## Referências

- ADAM, Jean Michel. *A Língua Textual*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CÂNDIDO, Antônio (et. al). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. 1. ed. Paris: Langue Française, 1978.
- COHEN, Andrew D. Using verbal reports in research on language learning. In: FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Org.). *Introspection in second language research*. Cleverdon: Multilingual Matters, 1987. p.82-95.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- GERALDI, João Wanderley. *A leitura na sala de aula: as muitas faces do leitor*. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988.
- GOMBERT, Jean - Emile. *Metalinguistic development*. 1. ed. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GUTERMAN, Eva. *Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance*. *Learning and Instruction*. Research Gate, 2003. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/248498221\\_Integrating\\_written\\_metacognitive\\_awareness\\_guidance\\_as\\_a\\_psychological\\_tool\\_to\\_improve\\_student\\_performance](https://www.researchgate.net/publication/248498221_Integrating_written_metacognitive_awareness_guidance_as_a_psychological_tool_to_improve_student_performance)>. Acesso em: 01 jul. 2018
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.
- LEFFA, V.J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Aberto, Brasília, ano 16, a. 69, 1996.
- MENEGASSI, R.J. *Avaliação de leitura*. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010b. p. 87-106.
- MORAES, Olinda Martins. Um estudo das relações de coesão em português. *Letras e Letras*. Uberlândia (2): 359-384, dez, 1986.
- MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon, 1997.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. *Consciência textual nas relações entre leitura e escrita*. Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0BzcWVyuWkVvklBdkIwQ1dTWXc/view>>. Acesso em: 26 jun. 2018
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2003.
- SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 38, n. 1, p. 157-171, 2010.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. *A bola*. Disponível em: ><http://elipalupa.blogspot.com/2015/12/a-bola-luis-fernando-verissimo.html><. Acesso em 20 jun. 2018

**[RECEBIDO: agosto de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## A EXPRESSÃO “MULHER HONESTA” E A IDENTIDADE CULTURAL MASCULINA: UMA REFLEXÃO

### *THE "HONEST WOMAN" EXPRESSION AND MALE CULTURAL IDENTITY: A REFLECTION*

Izabel Cristina da Silva  
iza10br@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho objetiva tratar, de maneira panorâmica, a identidade cultural masculina, partindo de princípios e referências do Direito e adotando alguns conceitos de Stuart Hall (2006) e de Krieg-Planque (2010), com vistas a comentar como expressões utilizadas na sociedade brasileira significam aspectos patriarcais e preconceituosos em relação ao comportamento sexual feminino.

**Palavras-chave:** Identidade cultural masculina; expressões formulaicas; mulher honesta; machismo; patriarcalismo.

**Abstract:** *This paper aims to deal with male cultural identity in a panoramic way, based on principles and references of the Law and adopting some concepts of Stuart Hall (2006) and Krieg-Planque (2010), with a view to identifying prejudiced expressions in relation to female sexual behavior used in Brazilian society patriarchy.*

**Keywords:** *male cultural identity; formulaic expressions; honest woman; misogyny; patriarchy.*

#### **Introdução**

Stuart Hall (2006) discute a identidade cultural do indivíduo, tema que dá margem para pensar a questão da característica patriarcal de nossa sociedade, que afeta a identidade masculina e reflete na concepção do tratamento subalterno historicamente oferecido às mulheres. O autor aborda os processos identitários levando em consideração fatores históricos, sociais, culturais e políticos, sendo bastante perceptível, em suas teorizações, a ligação estabelecida entre os discursos e as questões de identidade, que nos interessam neste trabalho.

Na esteira de Hall (2006) pretendemos problematizar como a questão do uso de expressões linguísticas significam a identidade masculina como dominadora, em consonância com a perspectiva histórica da legislação penal nacional, reforçando a ideia de que a língua não é uma abstração e que ela não existe independentemente de um sujeito, cuja identidade significa a partir da linguagem.

Com o propósito de compreender o que acabamos de apontar, discutimos neste artigo o encontro de expressões formulaicas no cotidiano discursivo, que refletem a identidade dominadora masculina em relação às mulheres, protegidas ou não, pelas leis penais conforme seu comportamento

sexual, demonstrando que o sujeito, histórica e sociologicamente situado, é uma figura discursiva (HALL, 2006).

## **1. Identidade Cultural Machista e Expressões Formulaicas**

### **1.1 - Da Identidade Cultural segundo Hall**

A identidade cultural de um indivíduo é influenciada pelo meio social que, por sua vez, influencia a linguagem e as práticas sociais. Segundo Hall (2006) a linguagem é determinada pelas instituições, pela política, pela economia, que por sua vez são determinantes de uma estrutura de poder. Assim, podemos afirmar que o indivíduo, em sua forma de pensar e de agir, é fruto das instituições e da estrutura de poder. Nisso forma-se a cultura em sociedade, em que os indivíduos são produtores e consumidores dessa cultura, que traduzem o lugar de cada um no mundo, criando o processo de identidade cultural.

Hall (2006) afirma que até o final do século XX havia uma solidez na sociedade quanto à identidade cultural que era formada dentro das classes, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, o que mostrava ao indivíduo seu lugar na sociedade. No entanto, as paisagens culturais começaram a se fragmentar, transformando as identidades sociais e, por conseguinte, as identidades pessoais, abalando a ideia que se tem de si, como sujeitos integrados ao meio social. Isso causou uma perda de estabilidade do “sentido de si mesmo”, que o autor denomina deslocamento ou descentração do sujeito. Essa descentração das pessoas no que se refere ao seu lugar no mundo social e no mundo cultural desaguou no que Hall chama “crise de identidade”.

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação, que podemos identificar na mudança social de posicionamento com relação à questão da identidade cultural machista, transformando a sociedade moderna, reformando as legislações e o pensamento jurídico.

Em sua teoria, Hall (2006) oferece três concepções de identidades: a) Sujeito do Iluminismo - baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia deste o nascimento e ao longo de toda sua vida, permanecendo totalmente o mesmo. b) Sujeito Sociológico- reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo moderno não era autônomo e autossuficiente, mas isso era formado na relação com outras pessoas importantes para ele. c) Sujeito pós-moderno - a

identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Assim, o sujeito pós-moderno vê o mundo de forma distinta e Hall (2006) observa que o fenômeno da globalização é fator que contribuiu para a mudança da modernidade e fala que o feminismo, que emergiu durante os anos 1960, é um marco da modernidade tardia e um fator de mudança no pensamento social que gerou a possibilidade de mobilização social em busca de um arcabouço legal capaz de dar voz às mulheres, tirando-as de uma situação de subalternização.

Desse modo, podemos dizer que os movimentos feministas refletiram uma descentração do indivíduo com relação à influência patriarcalista, pois, conforme informa Hall (2006), libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas sociais. Nesse sentido, o feminismo abriu espaço para a contestação política quanto a elementos que eram considerados relativos à vida privada, como a dominação dos sexos, o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, dentre outros.

Para nós é inegável que a propagação das ideias feministas e seu conseqüente impacto na pós-modernidade se deveu a outro fenômeno social tratado por Hall (2006): a globalização. Quando mais a vida social se torna mediada pelo relevo da comunicação global, apresentando diferentes estilos de vida, lugares e imagens, mais as identidades se tornam desvinculadas.

Toda essa descentração do indivíduo impactou na linguagem e, apesar de todas as mudanças sociais, ainda vemos resquícios do machismo e do patriarcalismo no uso de expressões linguísticas, conforme trataremos no próximo item.

## **1.2 - Expressões Formulaicas e Machismo na Linguagem Jurídica**

Considerando que o ser humano é constituído pela linguagem, consideraremos, neste trabalho, algumas conceituações em torno da construção e da cristalização de expressões formulaicas, conforme proposto por Krieg-Planque (2010). Para tal é fundamental compreendermos que há uma relação entre a língua e a cultura, no sentido de que a formação de uma língua está relacionada com o contexto cultural, pois o modo de falar e as expressões utilizadas pelo falante estão sempre marcados por aspectos socioculturais.

No que se refere à identidade cultural masculina e feminina, historicamente, a cultura patriarcal predominou, sobrelevando a identidade cultural machista e patriarcalista, estabelecendo-se de forma clara os papéis sociais do homem e da mulher: a ele o papel de dominador, provedor, representante e chefe da família, a ela as tarefas domésticas e uma vida adstrita ao lar. Essa ideia de diferentes papéis sociais do homem da mulher estava descrito no Código Civil de 1916. Esse

código imanava um pensamento patriarcal e machista, já que não concedia os mesmos direitos e obrigações a homens e a mulheres, conforme se observa da leitura do Art. 233:

Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos (arts. 240, 247 e 251). (Redação dada pela Lei nº 4.121, de 27.8.1962)

Compete-lhe:

....

II - a administração dos bens comuns e dos particulares da mulher que ao marido incumbir administrar, em virtude do regime matrimonial adotado, ou de pacto antenupcial (arts. 178, § 9º, I, c, 274, 289, I e 311); (Redação dada pela Lei nº 4.121, de 27.8.1962)

...

IV - prover a manutenção da família, guardada as disposições dos arts. 275 e 277. (Inciso V renumerado e alterado pela Lei nº 4.121, de 27.8.1962)

Podemos observar, portanto, que ao lançarmos um olhar no histórico da legislação brasileira, observamos o reflexo da identidade cultural masculina, dominante e determinante de um tratamento subalterno oferecido à mulher, cujo comportamento era medido conforme seu comportamento sexual. Esse tratamento subalterno se reflete na linguagem e na incidência de certas expressões linguísticas que ganham o caráter de fórmulas, conforme conceito cunhado por Krieg-Planque (2010). Para essa autora, o caráter cristalizado de uma expressão é uma forma significativa relativamente estável, podendo se apresentar como uma unidade lexical simples ou complexa (uma sequência ou uma frase), tendendo à cristalização, explicando-se a cristalização como propriedade fundamental de uma fórmula, que a condiciona como um referente social, devendo-se levar em conta, também, seu aspecto polêmico. Assim, afirmar que a fórmula possui um caráter cristalizado significa dizer que ela circula sob a forma de um significante relativamente estável.

Krieg-Planque (2010) afirma que a noção de fórmula não é puramente linguística, pois não é a mera aparição de uma determinada sequência ou a ocorrência neológica de um termo que garante a ele tal estatuto. Desse modo, uma fórmula se estabelece devido ao contexto social, que reflete na identidade cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, de seus indivíduos.

Diante disso, podemos observar que a identidade machista patriarcal presente na legislação brasileira explica o aparecimento de expressões formulaicas como, por exemplo, “mulher honesta” e demonstra a diversidade entre a identidade sexual feminina e masculina na sociedade nacional.

Observamos que a identidade cultural masculina é marcada pela dominação e pela anulação da figura feminina, que se regia pela vontade masculina. O pensamento de doutrinadores do Direito mostra essa mentalidade. Como exemplo disso, podemos mencionar Magalhães Noronha (1967, p. 27) que afirmou ter o marido o direito a relação sexual com a esposa, que não poderia se negar “por

mero capricho”. Aduziu o autor:

As relações sexuais são pertinentes à vida conjugal, constituindo direito e dever recíprocos dos que casaram. O marido tem direito à posse sexual da mulher, ao qual ela não se pode opor. Casando-se, dormindo sob o mesmo teto, aceitando a vida em comum, a mulher não se pode furtar ao congresso sexual, cujo fim mais nobre é o da perpetuação da espécie. A violência por parte do marido não constituirá, em princípio, crime de estupro, desde que a razão da esposa para não aceder à união sexual seja mero capricho ou fútil motivo, podendo, todavia, ele responder pelo excesso cometido.

Podemos afirmar que esse pensamento de Magalhães Noronha aponta não só para o fato de o homem se identificar como poderoso dominador das relações familiares, mas também como juiz supremo no lar, podendo agir conforme sua vontade, gerando um sistema social que autorizou a violência doméstica.

Sobre tema, Montenegro (2015) enfatiza que nas Ordenações do Reino, legislação vigente até 1832, havia autorização expressa para que o marido matasse a esposa adúltera. Anos mais tarde, embora formalmente abolida essa norma, o Código Penal de 1890 criou a isenção de pena para o agente privado de sentimentos e inteligência no momento do crime (art. 27, § 4º), quando era entregue à família ou recolhido em hospitais, se o estado mental assim o exigisse (art. 29). As absolvições baseadas na tese da “legítima defesa da honra” eram constantes até a década de 1970, segundo Conceição e Aras (2013) e apenas a mulher era considerada autora em casos de adultério.

Assim, a legislação penal refletiu a subalternidade da mulher, reforçando a identidade masculina como dominante, subalternizando a mulher e banalizando a violência doméstica, que tem origem social nos primórdios da regulação da matéria penal no Brasil, quando as Ordenações Filipinas autorizavam o assassinato de mulheres por seus maridos. Sobre o tema Pierangelli, 1980, p.30, afirma:

Achando homem casado sua mulher em adultério, lícitamente poderá matar assim a ela como o adúltero, salvo se o marido for peão, e o adúltero Fidalgo, ou nosso desembargador, ou pessoa de maior qualidade.

A mesma lógica, que legitimava o assassinato da esposa considerada infiel, foi incorporada à legislação criminal posterior – Código Penal do Império de 1830. Esse Código manteve a condição de subordinação feminina e julgava sua honradez com base em seu comportamento sexual. Tanto que os crimes sexuais eram considerados atentatórios à “segurança da honra”. O referido Código reforçou o uso da expressão “mulher honesta”, tanto que entre os “crimes contra a segurança da honra”, havia o artigo 222 com a seguinte redação: “ter cópula carnal por meio de violência ou ameaças, com qualquer mulher honesta”.

Conforme afirma Montenegro (2015) o Código Penal de 1830 considerava os homens como homens, simplesmente. No entanto, no tocante à mulher, havia distinção, vez que só podia ser vítima de certos crimes se fosse “considerada virgem, honesta ou reputada como tal” (MONTENEGRO, 2015, p. 4).

No código seguinte (1890), entre os crimes “contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor”, havia o artigo 268 assim redigido: “estuprar mulher virgem ou não, mas honesta”, com a pena de “prisão celular, de 1 a 6 anos”. A consolidação das leis penais (1932) manteve o mesmo artigo, com a mesma redação. Finalmente, o Código Penal de 1940 continuou a empregar a expressão “mulher honesta”.

O Código Penal de 1940 sofreu alterações em 1984. Nessa alteração, vemos que é possível observar a influência das legislações passadas, baseadas no patriarcado e na subordinação da mulher no que se refere à aplicação da pena nos chamados crimes contra os costumes. Os aplicadores do direito deveriam analisar o comportamento da vítima, segundo menciona a exposição de motivos:

Fez-se referência expressa ao comportamento da vítima, erigido, muitas vezes, em fator criminógeno, por constituir em provocação e estímulo à conduta criminoso, como, entre outras modalidades, o pouco recato da vítima nos crimes contra os costumes<sup>89</sup>.

A referência ao “recato” da vítima mostra a carga de preconceito e se remete à expressão “mulher honesta; houve períodos em que a mulher era apontada de forma direta como causadora do crime, pois estas eram distinguidas entre as honestas e não-honestas, sendo que as últimas, segundo Magalhães Noronha (1995, p. 105) não deviam ser protegidas pela Lei Penal:

A meretriz estuprada, que além da violência que sofreu, não suporta outro dano. Sem repercussão na honra, nada tem a temer como consequência do crime.

O discurso de Noronha mostra a identidade cultural machista de dominação de que a mulher merecia proteção somente se o seu comportamento sexual fosse de acordo com os costumes de então, em que a honradez da mulher tinha como parâmetro sua sexualidade.

Assim, a expressão “mulher honesta” continuou latente, eis que a doutrina tradicional fornecia elementos para as decisões judiciais. O emprego da expressão “mulher honesta”, ou somente “honesto” vem de longa data, desde as Ordenações Filipinas. Nelson Hungria (1947, p. 139) assim discorreu sobre o tema, ao tratar da honestidade da mulher:

Como tal se entende, não somente aquela cuja conduta, sob o ponto de vista da

<sup>89</sup> <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-exposicao-demotivos-148972-pe.html>

moral sexual, é irrepreensível, senão também aquela que ainda não rompeu com o minimum de decência exigida pelos bons costumes. Só deixa de ser honesta (sob o prisma jurídico-penal) a mulher francamente desregrada, aquela que inescrupulosamente, multorum libidini patet, ainda não tenha descido à condição de autêntica prostituta. Desonesta é a mulher fácil, que se entrega a uns e outros, por interesse ou mera depravação (cum vel sine pecúnia accepta).

Por sua vez, Magalhães Noronha (1984, p. 147) discorre sobre o que é ser “mulher honesta”:

(...) é a honrada, de decoro, decência e compostura. É aquela que, sem se pretender traçar uma consuta ascética, conserva, entretanto, no contato diário com seus semelhantes, na vida social, a dignidade e o nome, tornando-se assim, merecedora do respeito dos que a cercam. Não vivendo no claustro nem no bordel, justamente é quem mais pode ser vítima do crime, donde logicamente a necessidade de proteção legal.

Desse modo, embora a evolução social, a mudança no pensamento de alguns doutrinadores do direito penal é lenta e alimenta a ideologia da subalternidade da mulher, frente a uma sociedade patriarcal. Essa situação traz reflexos no judiciário e na interpretação das leis e na identidade cultural da sociedade brasileira.

O conjunto das leis revela a cultura e a ideologia quanto ao lugar social da mulher ao longo da história. Vemos que o conceito de “mulher honesta” está presente no cotidiano brasileiro, desde os primórdios no século XVI e ficou enraizado no imaginário cultural da sociedade. Prova disso é que, em um julgado do Superior Tribunal de Justiça proferido em 2002, ainda estava em uso a expressão “mulher honesta”:

A expressão "mulher honesta", como sujeito passivo do crime de posse sexual mediante fraude, deve ser entendida como a mulher que possui certa dignidade e decência, conservando os valores elementares do pudor, não sendo necessário, portanto, a abstinência ou o desconhecimento a respeito de prática sexual. Evidenciado que o réu teria se utilizado de estratégias, ardil, engodo para que as vítimas se entregassem a conjunção carnal, não se vislumbra a existência de consentimento das vítimas para as práticas sexuais ocorridas, em tese, com o paciente<sup>90</sup>.

Esse julgado se deu sob as normas ditadas pelo Código Penal de 1940, com modificações ocorridas em 1984, e mesmo assim o julgador, ao analisar o comportamento da vítima, emprega a expressão “mulher honesta”.

Notamos, assim, que a expressão “mulher honesta” possui os atributos de cristalização da

<sup>90</sup> STJ - HABEAS CORPUS HC 21129 BA 2002/0026118-0 (STJ) , publicado em 16/09/2002

fórmula, conforme proposto por Krieg-Planque (2010), ao referir sobre o caráter subjetivo da noção de cristalização, com forte carga de sentido e forte significação da identidade cultural masculina, com influência do patriarcalismo. Desse modo, podemos afirmar que a fórmula cristalizada “mulher honesta” aborda a ideologia machista e paternalista e está impregnada de aspectos moralistas.

Todos os Códigos Penais brasileiros, até o ano de 2009, traziam a expressão “mulher honesta” em seus textos, o que evidencia uma ideologia estatal de repressão da sexualidade e não de proteção. Mesmo com a alteração legal, com a retirada do Código Penal da expressão “mulher honesta”, a questão sexual feminina ainda é objeto do julgamento social, vez que se trata de uma ideologia que se reflete, ainda, na identidade cultural masculina, que, de resto, compõe os quadros das estruturas de poder no Brasil, já que tanto o Congresso Nacional quanto o Judiciário são compostos, na maioria, por homens.

Esse fato leva-nos a refletir sobre o caráter discursivo da fórmula, pois a mudança legislativa não é capaz de apagar, facilmente, o efeito de sentido da fórmula “mulher honesta”, conforme se desenvolve abaixo no próximo item.

## 2. Efeitos da fórmula Mulher Honesta

Constatamos que o uso da expressão “mulher honesta”, com toda carga de sentido permitida pela legislação penal, conviveu com outras expressões com forte caráter social, num dado momento e num dado espaço sociopolítico. Assim, temos: “lavagem da honra” e “legítima defesa da honra”.

A expressão “mulher honesta”, usada nos códigos e nas decisões para proteger, ou não, uma mulher mostra que ao homem não se lhe repara o comportamento sexual, eis que apenas a infidelidade feminina era motivo de desonra para as famílias e razão para o assassinato. Assim, recentemente na história brasileira, ainda havia justificativa para o homicídio de mulheres sob a justificativa da chamada “legítima defesa da honra”, como resquício dos discursos antigos, presentes nas ordenações portuguesas, que vigoram no Brasil Colonial.

A fórmula “legítima defesa da honra” serviu para embasar sentenças e justificar o assassinato de mulheres devido à suspeita de traição. De se mencionar que a “legítima defesa” é instituto de Direito Penal apto a justificar a agressão como meio de defesa da própria integridade. O instituto da legítima defesa, de acordo com o artigo 23, II do Código Penal contém uma excludente do crime quando a pessoa defende a própria integridade, sob os seguintes requisitos: 1. agressão injusta, atual ou iminente; 2. direitos do agredido ou de terceiro; 3. repulsa com os meios necessários; 4. uso

moderado de tais meios; 5. conhecimento da agressão e da necessidade de defesa. Assim, se uma pessoa agride o ladrão, que entra em sua casa para roubar, causando lesão, pode ser absolvido do crime de lesão sob a justificativa de legítima defesa.

A tese da “legítima defesa da honra” construída, utilizada e vencedora nos tribunais, tinha como base que o agente (marido da vítima) age privado de razão e sob violenta emoção por ter sido traído pela mulher e, por essa razão, teve sua honra ofendida o que justificava a absolvição.

Todo o arcabouço legal que colocou a mulher como subjugável, autorizou o aumento de casos de violência que, infelizmente, ainda acontecem, de forma crescente, na rotina social. No entanto, o sistema jurídico, hoje vigente, protege a mulher contra a violência doméstica e contra o feminicídio (Leis 11.340/2006 e 13.104/2015, respectivamente). Essas leis surgiram em um cenário de lutas e de mudanças de formas de pensar que foram sendo forjadas pelo percurso histórico consubstanciado na linguagem e por acontecimentos que mudaram a discursividade em torno do tema da violência contra a mulher. No entanto, a influência cultural ainda repercute na esfera social. Exemplo disso é a letra da música sertaneja “Tá rodada”:

Quem é que vai querer ficar com você  
Desse jeito eu acho que você vai mal  
Vem, se entrega, começa amar  
Parte pra outra e sai achando tudo natural

Sem entender que quem se envolve  
com você pode ser o grande amor da sua vida  
Mas sua louca obsessão de viver só na curtição  
Transforma tudo em despedida

Tá rodada, tá rodada e ainda paga de gatinha  
Você já perdeu a linha, não existe solução  
Tá rodada, tá pisada e ainda vem se oferecer  
Outra vez tem que nascer pra conquistar meu coração<sup>91</sup>

Essa música mostra que a identidade cultural masculina ainda afere o comportamento feminino pelo comportamento sexual, ao criticar os relacionamentos íntimos da mulher, numa clara relação com a fórmula “mulher honesta”. No mesmo sentido a expressão “garotas direitas”, usada pelo blogueiro Constantino de “Veja.com”:

(...) seria recomendável, sim, que as moças apresentassem um pouco mais de cautela, mostrassem-se um tiquinho só mais recatadas, e preservassem ligeiramente mais as partes íntimas de seus corpos siliconados. Não tenho dúvidas de que “garotas direitas” correm menos risco de abuso sexual<sup>92</sup>.

Entendemos que essas expressões refletem a cultura machista como influenciadora, ainda

<sup>91</sup> <https://www.letras.mus.br/loubet/ta-rodada/>

<sup>92</sup> <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/135228/Constantino-mulher-direita-corre-menos-risco-de-estupro.htm>

em nossos dias, da identidade cultura masculina, pois mantém a mentalidade das leis penais antigas e acabam reforçando a violência contra a mulher.

A presença dessas expressões – “mulher rodada” e “garotas direitas”, contribuiu para o crescimento da violência sexual ou doméstica contra mulheres. Tais expressões estão carregadas de significação patriarcalista, que ditou as regras durante séculos e continua predominando na identidade masculina.

A propósito, podemos citar, como exemplo, crime de feminicídio cometido por E. V. B., de 32 anos, que matou a ex-esposa em Caçapava – SP e deixou uma carta em que diz:

Um cara como eu que sempre me matei - literalmente - pra fazer o gosto e as vontades de sua filha não merecia morrer assim. Traído pela pessoa que sempre amou, mas como te disse, quem tem chifre é boi, e sendo assim me sinto vingado.<sup>93</sup>

Vemos, assim que devido à forte influência do machismo, a traição é vexatória para o homem de acordo com sua identidade cultural, definida historicamente com base em princípios de dominação, e que não aceita as mudanças na identidade feminina, embora a legislação, atualmente vigente, preveja a igualdade e assegure ampla proteção à mulher.

## Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos analisar como expressões forjadas no contexto social de dominação e que tiveram repercussão no sistema judiciário brasileiro, refletem a identidade cultural masculina, baseada no machismo e no patriarcalismo.

A expressão “mulher honesta” traz uma carga de sentidos que permite considerá-la como uma fórmula cristalizada no imaginário social, trazendo aspectos subjetivos em seu conceito, dentro de uma sociedade que ainda julga a mulher conforme seu comportamento sexual.

O fato de a proteção legal da mulher, até bem pouco tempo, ser baseada no seu comportamento sexual, permitiu a institucionalização do assassinato de mulheres com base na chamada “legítima defesa da honra”. Diante disso, podemos concluir que a expressão formulaica “mulher honesta” tem uma importante carga de sentido, que demonstra aspectos da identidade cultural masculina, fortemente influenciada pelo machismo e pela dominação.

Observamos que a expressão “mulher honesta”, forjada nas legislações penais antigas,

---

93 <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/09/policia-acha-carta-em-bolso-de-ex-marido-que-matou-mulher-me-traia.html>



refletiu, por anos, no discurso jurídico, influenciando em sentenças de mérito para a absolvição de feminicidas, legitimando a violência contra a mulher. Assim, um olhar sobre legislações antigas reflete uma sociedade opressora da liberdade feminina ainda em voga atualmente.



## Referência

- KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de fórmula em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. Trad. Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- BRASIL. *Decreto n. 847*, de 11 de outubro de 1890. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em 10 julho 2017.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 11.340*, de 07 de agosto de 2006. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em 10 julho 2017.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 13.140*, de 09 de março de 2015. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em 10 julho 2017.
- \_\_\_\_\_. *Decreto n. 2848*, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm). Acesso em 10 julho 2017.
- CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima e ARAS, Lina M. Brandão. *O crime passionnal e a Tese da Legítima Defesa*. III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, Salvador, Bahia, 2013. Disponível em <http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/O-crime-passional-e-a-tese-da-leg%C3%ADtima-defesa-da-honra.pdf>. Acesso em 10 novembro 2016.
- HUNGRIA, Nelson; LACERDA, Romão Cortes de. *Comentário ao Código Penal*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1956, p. 187, v. VIII.
- MONTENEGRO, Marília. *A Lei Maria da Penha: uma análise criminológico-crítica*. Rio de Janeiro: Revan, 2015.
- NORONHA, E. Magalhães. *Direito Penal*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1967. v. 2 -Dos crimes contra a pessoa. Dos crimes contra o patrimônio. p. 27).
- PIERANGELLI, J. H. *Códigos Penais do Brasil: evolução histórica*. Bauru-SP: Jalovi, 1980.

**[RECEBIDO: maio de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## CRENÇAS LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LETRAS

### *LINGUISTIC BELIEFS ABOUT THE ON THE TEACHING OF PORTUGUESE IN THE LITERATURE COURSE*

Flávio Brandão Silva  
brandao77@uol.com.br  
Joyce Elaine de Almeida Baronas  
joycealmeidabaronas@uol.com.br

**Resumo:** O estudo da Língua Portuguesa, em geral, ainda se ancora nos modelos normativos e metalinguísticos da gramática tradicional, pouco ajudando o aluno a desenvolver uma reflexão sobre a língua e suas estruturas. Tal panorama constitui um desafio a ser superado no processo de formação de professores. Assim, neste artigo, pretende-se apresentar uma avaliação da expectativa dos estudantes do curso de Letras, ao iniciarem seu percurso acadêmico. Dessa forma, o presente trabalho foi desenvolvido a partir da hipótese de que, para a maioria dos estudantes, o curso de Letras seria excessivamente purista em relação à língua e, portanto, este seria uma oportunidade para se apropriarem da norma-padrão, excluindo qualquer possibilidade de diversidade linguística. Participaram da pesquisa 48 estudantes do primeiro ano do Curso de Letras de uma universidade pública do Paraná, aos quais foi apresentada a seguinte questão: “Por que você escolheu o curso de Letras?”. Os resultados demonstraram que há uma tendência, entre os informantes, em se associar o estudo da Língua Portuguesa ao ensino de gramática normativa.

**Palavras-chave:** Crenças sobre a língua; Ensino de Língua Portuguesa; Normas linguísticas.

**Abstract:** *The study of Portuguese Language mostly still anchors in the normative and metalinguistic models of the traditional grammar, and this does not help the development of a reflection on the language and its structures. This constitutes a challenge to be overcome in the teacher training process. Thus, this research aims to evaluate the expectations of students of Portuguese Language and Literature Course when they begin their academic course. Thus, the present research was based on the hypothesis that, for the majority of the undergraduate students of Portuguese Language and Literature Course, the course would be excessively purist in relation to the language and, therefore, the course would be an opportunity to appropriate of the standard norm, excluding possibilities of linguistic diversity. A total of 48 students from the first year of the course at a public university from Paraná participated in this research, and they answered the following question: "Why did you choose the Portuguese Language and Literature Course?". The results showed that there is a tendency among the informants to associate the study of the Portuguese Language with the normative grammar.*

**Keywords:** *Beliefs about language. Teaching of Portuguese Language. Linguistic norms.*

### 1- Introdução

A ideia equivocada de que a Língua Portuguesa seja homogênea, não sujeita ao fenômeno da variação, leva a maioria dos brasileiros a acreditarem que não sabem falar a língua que efetivamente falam. Tal crença se fundamenta na premissa de que saber falar a língua seria utilizar a norma-padrão, o que, na prática, constitui tarefa realmente impossível, visto que tal norma é um

constructo teórico idealizado.

Diante dessa perspectiva, é importante que, durante sua formação, os estudantes de Letras, futuros professores, construam não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que também acreditem na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística.

A partir desses apontamentos, o presente trabalho objetiva avaliar a expectativa dos alunos do curso de Letras, ao iniciarem seu percurso acadêmico, visto que, para a maioria dos que não fazem parte desse meio, o curso de Letras seria excessivamente purista em relação à língua, levando os alunos a se apropriarem da norma-padrão, excluindo qualquer possibilidade de estudo da diversidade linguística.

Para a realização desta pesquisa, aplicou-se um questionário a alunos do primeiro ano do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná, os quais ingressaram na universidade, no ano letivo de 2018, buscando avaliar as expectativas deles em relação ao curso. Tal pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer melhor a clientela com a qual se trabalha, a fim de realizar um trabalho calcado na realidade desse público, visto que, se o aluno acredita desconhecer sua língua, terá mais dificuldade para trabalhar com ela no seu futuro profissional, pois muitos dos alunos que ingressam o curso de Letras serão professores de Língua Portuguesa.

## **2- Pressupostos teóricos**

### **2.1 Normas da língua**

Na sociedade brasileira, podem-se constatar empiricamente variadas normas, visto que constituem possibilidades adequadas a determinados contextos; portanto, há a “norma de casa”, a “norma do emprego”, a “norma dos amigos”, e assim por diante. Pensando dessa forma, pode-se associar o conceito de norma à variação, dado que cada norma constitui uma variedade; desse modo, a norma culta faz parte de um conjunto composto de outras normas que representam as variedades do português do Brasil. A ideia de norma como uma variedade é apontada por Faraco (2017), no sentido geral. Segundo o autor, sob tal perspectiva, “norma equivale à variedade linguística - a toda e qualquer variedade da língua”. O autor ainda apresenta um sentido específico de norma: “norma equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado ‘bom uso’, o uso socialmente prestigiado” (FARACO, 2017, p. 12).

De acordo com Faraco (2004), a norma pode ser considerada um fator de identificação sociocultural. Diante disso, a norma culta da língua se destaca por ser a utilizada pelos grupos que

controlam o poder social. O autor esclarece a distinção entre norma culta e norma padrão, já que essas costumam ser confundidas, inclusive no meio acadêmico: a norma culta é a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade) por aqueles grupos sociais mais relacionados com a língua escrita, enquanto a norma padrão são as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas. Pelo fato de esse padrão ter tido origem de um modelo lusitano praticado por alguns escritores portugueses, não há muita relação entre a norma padrão e o uso; dessa forma, o distanciamento entre a norma padrão e a realidade linguística brasileira dificultam a assimilação de tal norma por uma grande parcela da população do país. (FARACO, 2002)

A norma culta é a realizada pelos chamados “cultos”, ou seja, aqueles que compõem o português culto no Brasil, descrito pelo Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC). Cabe ressaltar que, segundo Preti (1997), ao início do projeto NURC, havia a expectativa de que, nas entrevistas, haveria uma fala muito monitorada, muito mais cuidada; entretanto, como resultado, houve uma quebra de tal expectativa, pois os entrevistados apresentaram uma norma denominada norma urbana comum. Tal norma comportaria, segundo o autor, “oposições, como a presença de uma sintaxe dentro das regras tradicionais da gramática, ao lado de discordâncias, de regências verbais de tendência uniformizadora, de colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes pessoais...” (PRETI, 2005)

Índice inequívoco dessas transformações culturais, a presença da linguagem oral comum, até em contextos de ensino, demonstra uma nova atitude lingüística, em que está implícita a rejeição do caráter normativo inflexível da tradição gramatical e a aceitação do caráter normal do uso vigente. Um dos índices mais expressivos desse processo democratizador da cultura e de sua representação na linguagem espontânea ocorre, em nível de léxico, com o uso crescente das formas gírias, nas mais variadas situações de interação, com os mais variados tipos de falantes (inclusive os cultos). Não estaríamos exagerando, se disséssemos que esse vocabulário se expandiu consideravelmente, na época contemporânea, surgindo inclusive em situações de interação formal e constituindo, hoje, uma marca representativa do léxico popular na linguagem urbana comum. (PRETI, 2005, p. 24-25)

Preti (2005) ainda esclarece que o que diferencia um falante culto de um falante não escolarizado seria a capacidade de adaptar-se a diferentes situações de interação. Enquanto o primeiro tem tal capacidade, o segundo se vê limitado em situações em que uma norma mais elaborada seria a adequada.

A norma padrão, segundo Faraco (2008), não constitui efetivamente uma variedade da língua, visto que é uma codificação relativamente abstrata. Trata-se de “uma baliza extraída do uso real para servir de referência”. No Brasil, a norma padrão é excessivamente artificial devido à artificialidade da própria origem, visto que, segundo Faraco (2008):

A codificação que se fez aqui, na segunda metade do século XIX, não tomou a norma culta/comum/standard (a linguagem urbana comum, nos termos de Preti, 1997) brasileira de então como referência. Bem ao contrário: a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo. (FARACO, 2008, p. 78)

Dessa forma, como aponta o autor, o modelo de padronização da Língua Portuguesa no Brasil foi tão artificial que não tomou nem a norma culta de Portugal como objeto modelar, mas algo extremamente elaborado por escritores portugueses do romantismo; além disso, não foi uma imposição portuguesa, mas foi elaborada por uma elite letrada do Brasil. Tais fatos contribuíram, pois, para o distanciamento entre a norma padrão e a norma culta do Brasil.

Cabe ainda ressaltar que se comparamos as normas populares com a norma padrão, o distanciamento ainda é maior, pois, como ressalta Faraco (2008), a norma culta é a que mais se aproxima da norma padrão.

Os distanciamentos citados contribuem significativamente para uma sensação de “incapacidade” do povo brasileiro de saber falar a sua própria língua. Tal sensação decorre do fato de que, no imaginário dos próprios falantes da língua, falar Português seria falar conforme a norma padrão. Ou seja, a população crê que não sabe falar Português e essa crença resulta consequências de ordem linguística, social e pedagógica.

No que se refere à questão pedagógica, especificamente, é bastante frequente, no interior da própria escola, existirem crenças e atitudes linguísticas (tanto de professores quanto de estudantes) que relacionam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com o estudo da norma padrão, cristalizada na gramática normativa.

Diante de tal panorama, é fundamental a inserção de uma verdadeira Pedagogia da Variação Linguística (Faraco, 2008), no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de reverter crenças e atitudes equivocadas de que saber Português vincula-se especificamente ao domínio da norma padrão.

No entanto, o trabalho com a Pedagogia da variação exige um trabalho continuado em que a variação linguística não seja abordada como um conteúdo específico, como, normalmente, é proposto nos materiais didáticos, mas de maneira articulada com as práticas de oralidade, de escrita, de leitura e de análise linguística, de forma a se estabelecer no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2 Pedagogia da variação

O ensino de Língua Portuguesa deve apresentar como parâmetro uma concepção que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

Para Possenti (2004), há duas questões fundamentais que devem nortear o ensino da língua materna: a primeira seria a criação de medidas eficazes para a prática da leitura e da escrita; a segunda consistiria no estabelecimento de escalas quanto ao uso da norma culta, de forma que a escola apresente também outras possibilidades de realização da língua, mostrando, assim, que também a norma culta está sujeita à variação.

Castilho (2004), discutindo a relação ensino e variação, tece algumas críticas às abordagens pedagógicas centradas em concepções de linguagem simplistas e preconceituosas, que não levam o aluno a identificar a variabilidade da língua e restringem-se, basicamente, ao reforço da prescrição gramatical. Portanto, um processo de ensino-aprendizagem que tome como fundamento central as prescrições da gramática normativa tende a tornar artificial o conhecimento do estudante sobre a língua e, além disso, não contribui para uma reflexão sobre os diferentes usos linguísticos.

No entanto, as críticas de Castilho não sugerem que a escola deva excluir de suas práticas a reflexão gramatical ou o estudo da norma culta, pois, como esclarece Faraco (2008),

Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/standard é parte integrante do amadurecimento de nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita. (FARACO, 2008, p. 160).

Assim, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa contemple o estudo da diversidade linguística, de forma que o aluno possa criar a consciência de que o sistema linguístico é variável e, por isso, dispõe de possibilidades de uso (registros mais formais e registros menos formais), que serão colocadas em prática nas diferentes situações de interação. Embora o tema da variação linguística esteja presente nas aulas de Português, sua abordagem, em geral, ocorre de maneira fragmentada, uma vez que, na maioria das vezes, o estudo da diversidade linguística se limita a uma unidade ou a um capítulo do livro didático e não de forma contínua e articulada no estudo das práticas de leitura, de escrita e de análise linguística, como já observou Silva (2017).

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de Língua Portuguesa que não vise apenas à aquisição e ao estudo de formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar outras variedades linguísticas. Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste na

aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social, ao lado das normas de prestígio, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais.

Os estudos sobre variação avançaram muito no meio acadêmico, de forma que não se concebem mais propostas estanques de abordagem da variação da língua. Ou seja, hoje em dia, é possível perceber que aulas isoladas sobre o tema ou unidades soltas em materiais didáticos não constituem propostas bem sucedidas no que diz respeito à abordagem sociolinguística, visto que resultariam apenas em aulas desvinculadas do ensino da língua e sua totalidade, podendo, inclusive, favorecer um olhar caricaturesco da língua, quando abordada sob um viés variacionista. Diante disso, Faraco (2008) aponta a necessidade de uma visão muito mais ampla no que diz respeito ao ensino da língua e propõe a “Pedagogia da variação linguística”. Segundo o autor:

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngüe e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (FARACO, 2008, p.180)

A pedagogia da variação, proposta pelo autor, seria ainda capaz de combater os estigmas linguísticos e a violência simbólica, resultante das diferenças linguísticas. Nessa perspectiva, não haveria uma norma a ser abordada na escola, mas normas.

### 2.3 Crenças e Atitudes Linguística e ensino de Língua Portuguesa

Os estudos de crenças e atitudes, cuja origem se vincula às pesquisas em psicologia social, têm interessado diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Antropologia, a Filosofia, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Educação. Na área de Sociolinguística, mais especificamente, em Sociolinguística Educacional, o referencial teórico de crenças e atitudes constitui uma importante contribuição para a discussão a respeito das relações entre variação linguística e ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os estudos de crenças e atitudes permitem verificar quais os julgamentos (positivos ou negativos), bem como os comportamentos que tanto professores quanto estudantes apresentam em relação à diversidade linguística e ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, de forma geral.

De acordo com Santos (1996), crença consiste numa espécie de convicção íntima que o sujeito assume frente a determinado fato. Em virtude de suas convicções o sujeito manifesta uma

reação, ou seja, uma atitude, a qual se apresenta como opinião ou sentimento em relação a uma pessoa, ou a situações diversas, como definiram Lambert e Lambert (1972).

Na mesma perspectiva de Santos (1996), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) entendem as crenças como uma forma de conceber o mundo, a partir das experiências e de interações do indivíduo com o grupo social. Nessa perspectiva, essa concepção de crença se expande, não se restringindo apenas ao individual, mas assumindo também uma natureza coletiva e contextual, pois as crenças “[...] nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004 *apud* SILVA, 2005, p. 69). Dada a sua dinamicidade, uma vez que podem ser alteradas e ressignificadas em virtude das experiências individuais e sociais, as crenças manifestam-se em atitudes.

A partir das investigações de Lambert (1967) e de Lambert (1972), os estudos sobre atitudes voltam-se para as chamadas “atitudes linguísticas”. Para Moreno-Fernández (1998), as atitudes expressam avaliações, positivas ou negativas, manifestadas pelo falante em relação à língua e aos diferentes usos. Assim, segundo Aguilera (2008), as atitudes positivas ou negativas em relação a determinadas variedades linguísticas utilizadas numa comunidade de fala sofrem a influência dos grupos sociais que apresentam maior prestígio e, por essa razão, estabelecem o que tem mais prestígio e *status*, “[...] uma vez que as normas e marcas culturais de um grupo se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo” (AGUILERA, 2008 p. 317).

No âmbito da Sociolinguística Educacional, destacam-se as contribuições de Taylor (1973), nos Estados Unidos, sobre os estudos de crenças e atitudes linguísticas voltados para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o autor, muitos problemas enfrentados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula, estariam relacionados às suas atitudes diante de diferenças linguísticas e culturais.

No Brasil, foram pioneiras as pesquisas realizadas por Santos (1976/1996), que investigou as atitudes de estudantes cariocas de diferentes idades, níveis de ensino e níveis socioeconômicos, quanto à realização de variantes fonológicas, morfológicas e sintáticas do Português, que influenciam na aquisição da norma padrão, segundo indicado pelos professores desses estudantes.

Cyranka (2007) realizou estudo de crenças e atitudes linguísticas junto a estudantes e professores de escolas públicas e privadas e a estudantes concluintes do curso de Letras, na cidade de Juiz de Fora- MG. O objetivo da pesquisa consistiu em verificar como as crenças e atitudes linguísticas podem influenciar o desenvolvimento linguístico dos estudantes, tendo em vista a variedade linguística apresentada pela escola e outras variedades que lhes são familiares.

Silva (2017) investigou as crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná. De acordo com o autor, em geral, os professores apresentam um discurso de valorização da diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, suas atitudes mostraram que, na realidade, as práticas por eles realizadas na sala de aula ainda estão ancoradas numa concepção de ensino que privilegia a aquisição da norma padrão em detrimento a outras variantes. Além disso, na avaliação da maioria dos professores, ao concluir o Ensino Médio, não podem ser considerados, de fato, “proficientes” em sua língua materna, porque não dominam a norma culta. Essa informação é interessante, visto que, provavelmente, as crenças e atitudes dos professores, de alguma forma, podem influenciar as crenças dos estudantes sobre a língua.

Os trabalhos aqui citados demonstram a relevância dos estudos de crenças e atitudes linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, já que permitem verificar como a avaliação positiva ou negativa em relação aos fatos da língua, sobretudo aqueles que evidenciam usos não prestigiados, pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, com relação a este trabalho, esses estudos ajudarão a compreender quais as expectativas dos estudantes que ingressaram no curso de Letras, no ano letivo de 2018. Será que esses estudantes, assim como outros, também trazem consigo a crença de que saber Português consiste na aquisição da norma padrão? É exatamente a essa questão que se pretende responder, a partir da apresentação dos dados que serão analisados e discutidos na seção a seguir.

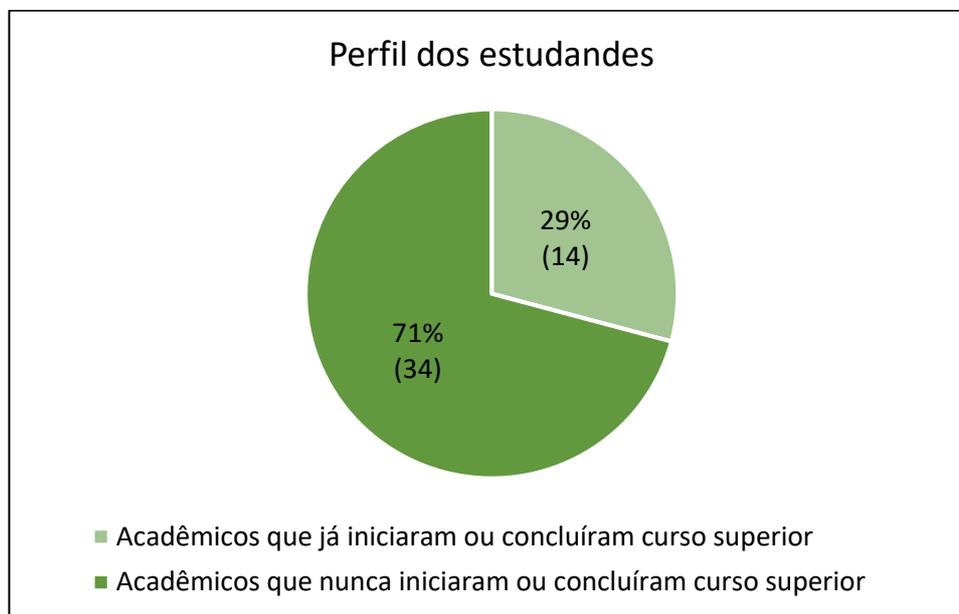
### 3- Análise

A realização desta pesquisa se deu a partir da hipótese de haver ainda uma visão bastante tradicional a respeito do perfil do profissional da área de Letras, dado o senso comum que leva as pessoas a considerarem que todo professor de Português sempre falaria conforme a norma-padrão, o que faz com que a fala desse profissional seja tomada como o exemplo de purismo e de perfeição dos usos da língua. Essa visão relativamente equivocada, na maioria das vezes, faz com que muitas pessoas tenham receio de conversar com tais profissionais, pelo fato de considerarem sua própria fala errada, ou por acreditarem que não sabem falar o Português, esperando inclusive correções por parte desse profissional em qualquer situação de interação verbal.

Participaram desta pesquisa 48 estudantes que ingressaram no primeiro ano do curso de Letras de uma universidade pública do Estado do Paraná, em 2018, dos quais 23 estudantes são do período vespertino e 25 do período noturno. Dentre os informantes, somente 29% (14) relataram já

ter iniciado ou concluído curso superior, enquanto a maioria 71%, que equivale a 34 informantes, nunca iniciaram ou concluíram uma graduação antes, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Perfil dos estudantes

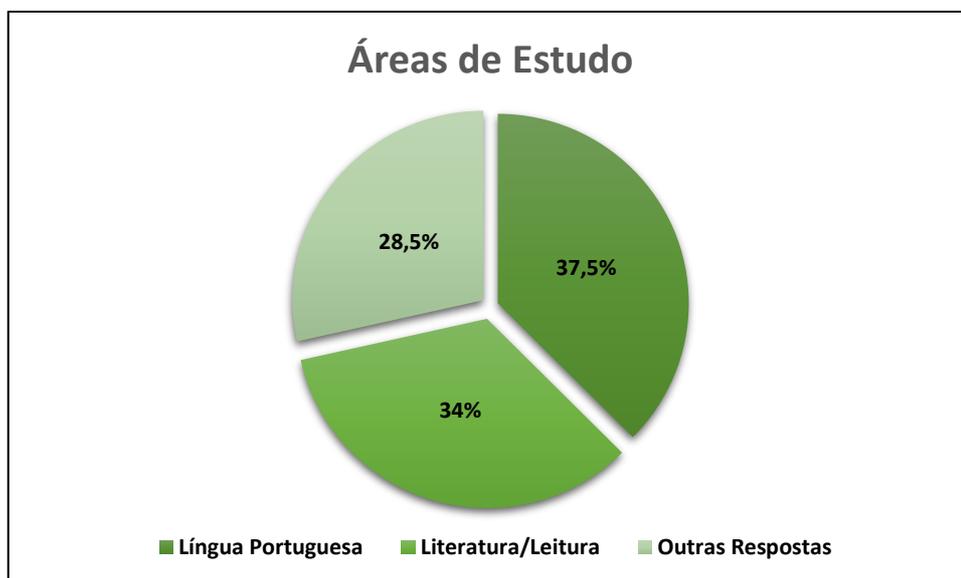


Como é possível visualizar no gráfico 1, os dados indicam que a maioria dos ingressantes do curso de Letras em 2018 nunca frequentou o ensino superior, ou seja, de acordo com os resultados, predominantemente, o último nível de formação desses estudantes foi o Ensino Médio. Trata-se de um dado importante, pois, em geral, entre os estudantes da educação básica, inclusive os do Ensino Médio, há uma tendência em se relacionar o conhecimento da Língua Portuguesa à aquisição da norma padrão, pelo domínio das prescrições da gramática normativa. A fim de verificar se também essa é a crença dos novos acadêmicos de Letras, nos primeiros dias do ano letivo, durante o período de recepção acadêmica, foi solicitado aos estudantes que respondessem, por escrito, à seguinte questão: “Por que você escolheu o curso de Letras?” Além disso, a questão proposta teve como objetivo verificar quais seriam os anseios e expectativas dos ingressantes a respeito do curso. É importante destacar ainda que, como a atividade foi realizada na primeira semana de aula, naquele momento, ainda não haviam participado de numa aula teórica sobre conteúdos específicos de Língua Portuguesa e/ou de variação linguística.

A partir das respostas obtidas, foram definidos três grupos temáticos: 1- **Língua Portuguesa** – em que foram inseridas as respostas que explicitavam o interesse pelo estudo da Língua Portuguesa;

**2- Literatura/Leitura** - em que foram agrupadas respostas que colocavam o interesse do estudante pelos estudos literários ou pela leitura; **3- Outras respostas** – em que foram inseridas respostas que indicavam outras motivações dos informantes que não o interesse pela Língua Portuguesa ou pela Literatura/Leitura. É importante destacar que os dois primeiros grupos foram definidos a partir das grandes áreas de estudo do curso de Letras, ou seja, estudos da língua e estudos literários. A opção de estabelecer essa primeira categorização teve como objetivo inicial verificar o perfil geral do estudante quanto à sua preferência pela área de estudo: língua ou literatura. Dessa forma, foram obtidas 56 respostas, visto que 8 informantes apresentaram em suas respostas interesse tanto pelas áreas de Língua Portuguesa quanto de Literatura/Leitura. No gráfico, a seguir, é apresentada a distribuição das respostas nos grupos que refletem as grandes áreas de estudo:

Gráfico 2 – Áreas de Estudo

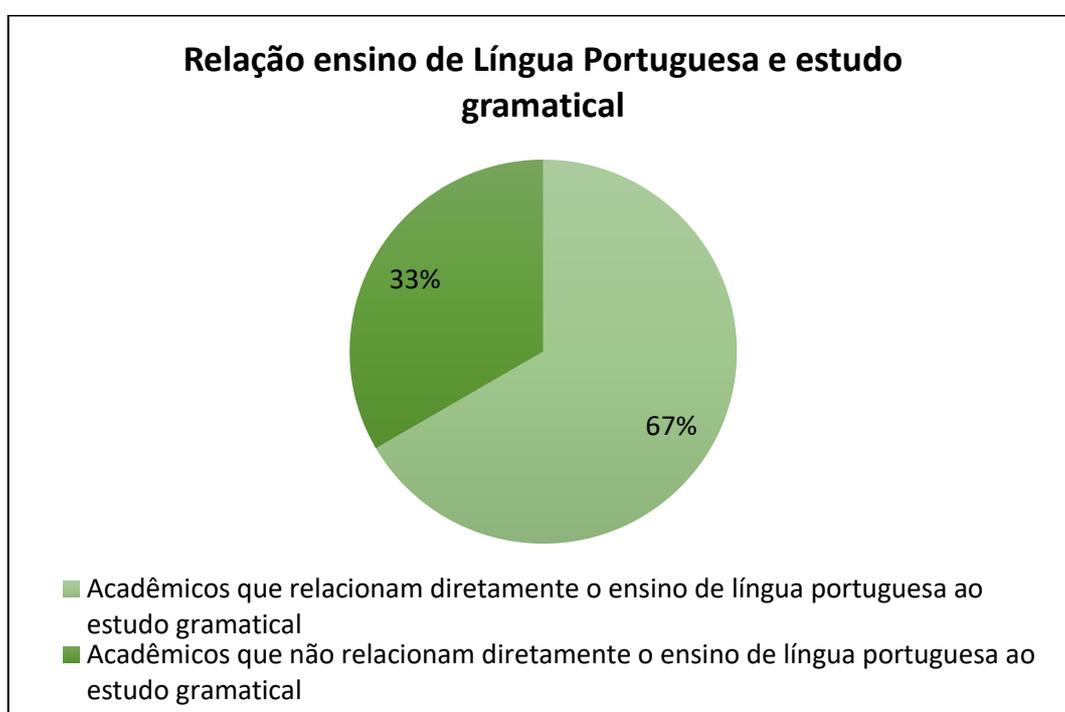


De acordo com gráfico, há um relativo equilíbrio entre os estudantes ingressantes quanto ao seu interesse pela área de estudo no curso, visto que 37,5% (21) disseram que a motivação para ingressar no curso de Letras consiste no interesse pela área de Língua Portuguesa; 34% (19) disseram que sua motivação se refere ao interesse pela Literatura/Leitura; e 28,5% deram outras respostas, tais como, “influência de parentes, amigos, ou professores”, “falta de opção”, “gosto pela área”. Embora a diferença entre os dois primeiros grupos seja relativamente pequena (3,5%), a maioria dos ingressantes manifestaram o interesse pelo estudo da Língua Portuguesa no Curso de Letras.

Considerando-se o principal objetivo desta pesquisa, que é o de avaliar a expectativa dos

alunos do curso de Letras ao iniciarem seu percurso acadêmico e, por conseguinte, verificar qual a visão que os alunos apresentam em relação ao estudo da língua no curso de Letras, os dados representativos das respostas relativas à área de Literatura/Leitura, bem como os dados referentes a outras respostas foram descartados. Portanto, a análise que será apresentada a seguir toma como base apenas os dados relativos aos informantes que disseram ter escolhido o curso de Letras em virtude de seu interesse pelo estudo da Língua Portuguesa. No gráfico 3, serão apresentados os resultados referentes aos estudantes que vinculam o ensino de Língua Portuguesa diretamente ao estudo da gramática normativa e aqueles que não fazem tal vinculação diretamente.

Gráfico 3 – Relação ensino de Língua Portuguesa e estudo gramatical



Com relação aos estudantes cuja motivação para ingressar no curso de Letras foi o estudo da Língua Portuguesa, 66,6% dos informantes, em suas respostas, vincularam o estudo da Língua Portuguesa diretamente ao estudo da gramática. Os exemplos 1, 2, 3 e 4, retirados das respostas apresentadas pelos informantes, enfatizam essa tendência dos estudantes.

- (1) Eu escolhi cursar letras, para me aprofundar na gramática [...] (**Informante 14**)
- (2) Escolhi Letras por causa do meu interesse em gramática, já literatura, eu ainda tenho interesse, mas nem tanto. (**Informante 22**)
- (3) Porque tenho bastante interesse pela parte da gramática [...] (**Informante 29**)
- (4) Tenho muito interesse pela gramática e literatura principalmente pela gramática [...] (**Informante 30**)

Tanto os dados percentuais, quanto os exemplos sugerem que esses estudantes buscam no curso de Letras o ensino gramatical, aqui entendido como ensino normativo, dado que esses alunos, pelo fato de terem acabado de ingressar no universo acadêmico, desconheciam as outras gramáticas (descritiva, funcional etc.). Observa-se que a referência direta ao estudo da gramática se repete nos três exemplos. Essa ênfase no estudo gramatical como principal interesse para que esses estudantes escolhessem o curso de Letras, pode, de certa forma, revelar que o objetivo desse público é a aquisição da norma padrão, o que, em tese, não teria acontecido na escola, mas poderá ser alcançado no curso de Letras.

Os demais informantes (33,4%) também relataram o interesse pela área de Língua Portuguesa, mas sem uma referência direta ao estudo gramatical, como se observa nos exemplos (5) e (6), a seguir:

(5) A comunicação falada e escrita é uma forma clara de expressar ideias e sempre me fascinou a complexidade das palavras e estruturas das linguagens. Sempre quis me aprofundar no assunto. **(Informante 37)**

(6) Escolhi Letras porque quero aprender mais sobre a Língua Portuguesa. **(Informante 45)**

Analisando as respostas, é possível verificar que tais informantes, de certa forma, também relacionam o estudo da língua ao ensino gramatical, pois é essa a ideia de Ensino de Língua Portuguesa que subjaz sua opção. No exemplo 5, em princípio, o informante aparenta uma concepção de língua mais ampla, pois a considera como uma forma de expressão que se realiza por meio da fala e da escrita. No entanto, quando em sua resposta menciona as expressões “complexidade das palavras” e “estruturas das linguagens”, é possível relacionar tais expressões a uma ideia de complexidade gramatical que, na maioria das vezes, refere-se à gramática normativa.

Assim, os dados analisados sugerem que, em geral, os estudantes ingressantes no curso de Letras que indicaram o interesse pela área de Língua Portuguesa, como motivação para escolherem o curso, associam o estudo da língua ao ensino gramatical. Dentre os informantes, apenas um apresentou uma resposta diferente e inesperada, uma vez que sua opção pelo curso de Letras se deve ao desejo de querer “ampliar o conhecimento linguístico tanto na fala como na escrita (muito mais na escrita).” **(Informante 46)**.

Uma informação que não pode ser desconsiderada diz respeito ao perfil dos informantes. No início desta análise, destacou-se que a maioria dos informantes nunca iniciou ou concluiu uma graduação antes, ou seja, em geral, o último nível de formação dos informantes foi o Ensino Médio.

Esse dado é relevante, pois revela que o estudante, ao final da educação básica, traz consigo a crença de que o saber linguístico está associado diretamente ao domínio da norma padrão. Dessa forma, para esse público, o conhecimento das prescrições da gramática normativa é o único caminho para a aquisição da norma padrão. Além disso, essa informação também sugere que, em tese, a escola não está conseguindo superar a concepção de ensino de Língua Portuguesa com ênfase ao estudo da gramática normativa.

#### 4- Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de forma que consiga empregar diferentes variedades linguísticas, adequadas às situações de uso, em vistas à sua inserção e emancipação social. Portanto, é importante que as práticas pedagógicas em torno da língua possibilitem, paralelamente ao ensino da norma padrão, o trabalho com a diversidade linguística, isto por que, “[...] a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental que orienta e sustenta a observação, a descrição e interpretação do comportamento linguístico.” (CAMACHO, 2006, p. 42). Nesse sentido, a Pedagogia da variação se apresenta como uma alternativa interessante, uma vez que, além de possibilitar o estudo dos fenômenos variáveis da língua e, por conseguinte, da própria diversidade linguística, pode contribuir para que se desfaçam crenças e atitudes equivocadas, inclusive no ambiente escolar, de que o saber linguístico se dá por uma via apenas: a aquisição e domínio da norma padrão.

O curso de Letras tem como objetivo a formação de professores para a Educação Básica. De acordo com os dados analisados neste trabalho, ao ingressarem na universidade, de modo geral, os estudantes de Letras da universidade em questão trazem consigo a crença de que estudar Língua Portuguesa consiste no estudo gramatical.

Assim, é necessário que o processo formativo pelo qual os estudantes passarão até a integralização do curso de Letras possibilite a eles uma mudança de concepção, de forma que o estudo da língua não seja apenas vinculado ao ensino gramatical, numa perspectiva prescritivista, mas que favoreça um estudo científico das teorias da linguagem, por meio das quais seja possível conhecer os diferentes níveis de descrição da língua, bem como compreender o seu funcionamento e a sua diversidade de usos.

Além disso, é importante também que a formação dos acadêmicos de Letras os instrumentalize para o trabalho na sala de aula, de forma que, em sua prática docente, esses futuros professores possam desenvolver um trabalho com a língua, a partir de uma abordagem que contemple



a variação linguística.

Dessa forma, é importante que os futuros professores tenham a clareza de que, paralelamente ao trabalho com a norma culta, que, aliás, é dever da escola e direito do estudante, conforme esclarecem Possenti (1996) e Faraco (2004), é necessário que sejam trabalhadas outras variedades linguísticas, destacando-se as possibilidades de uso e a necessidade de adequação linguística aos diferentes contextos de interação.



## Referências

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira?. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (Org.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística – parte 2. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal brasileira e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG*. 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAMBERT, Wallace Earl. A Social Psychology of Bilingualism. [1967] In: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, G. Richard (orgs.). *Sociolinguistics: the essential readings*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003.
- LAMBERT, William Wilson. e LAMBERT, Wallace Earl. O significado Social das atitudes. In: *Psicologia Social*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios del sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- \_\_\_\_\_. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 2005.
- SANTOS, Emmanoel. *Mobilidade social e atitudes lingüísticas*. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SILVA, Flávio Brandão. *A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná*. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- TAYLOR, Orlando L. Teacher's attitudes toward black and nonstandard English as measured by the language-attitude scale. In: SHUY W. Roger; FASOLD, Ralph W. (Ed.). *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University, 1973.

[RECEBIDO: setembro de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]



## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ACERCA DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

### *CONCEPTIONS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' ABOUT AUTONOMY IN LEARNING*

Aline Silva Gomes  
linesgomes@ig.com.br

**Resumo:** Neste artigo temos como objetivo analisar as concepções de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) acerca da autonomia na aprendizagem. Trata-se de parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que visa a discutir sobre o papel da autonomia como elemento mobilizador para a aprendizagem de ELE. O presente estudo está dividido em quatro seções: na primeira, contextualizamos o trabalho proposto; na seção dois, discorremos sobre a importância da autonomia na aprendizagem de línguas; na terceira seção, explicamos a metodologia adotada; na seção quatro, analisamos e discutimos os resultados alcançados durante a pesquisa. Para desenvolvê-la, investigamos dois professores de ELE – um brasileiro e uma espanhola –, a fim de identificar as suas concepções acerca da autonomia na aprendizagem bem como analisar como elas se manifestam em sua prática docente. Como referencial teórico, adotamos os seguintes autores: Dickinson (1994), Sinclair (2000) e Benson (2001).

**Palavras-chave:** Autonomia na aprendizagem; Ensino de espanhol; Formação docente

**Abstract:** *In this article, we aim to analyze Spanish as a Foreign Language (SFL) teachers' beliefs regarding autonomy in L2 learning. The findings come from a doctoral research discussing the role of autonomy as a driving force in the learning of SFL. The present study is divided into four main sections: in the first, we contextualize it; in section two, we discuss the importance of autonomy for language learning; in the third section, we explain the methodological design of the study; in section four, we analyze the study findings more in depth. The beliefs of two SFL teachers – one Brazilian and one Spanish – were investigated so that we could understand how they influence their teaching practices. As for the theoretical framework, we drew on the contributions of the following authors: Dickinson (1994), Sinclair (2000) and Benson (2001).*

**Keywords:** *Autonomy in learning; Spanish Teaching; Teacher training.*

#### 1 Introdução

Neste texto temos como objetivo refletir acerca da autonomia e sua relevância dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, nos dias atuais. Por meio deste estudo, buscamos identificar e analisar algumas concepções de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) – que atuam no Brasil e na Espanha – acerca desse assunto. O tema proposto é relevante por diferentes razões. A primeira delas é a compreensão de que a autonomia desempenha um papel importante no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, entendemos que estudos relacionados este assunto necessitam ser bem mais explorados, pois têm recebido pouca atenção dentro do campo da Linguística Aplicada. Outra justificativa é a escassez de pesquisas dentro temática proposta. Ao

acessar bancos digitais de teses e de dissertações de diferentes instituições de ensino superior no Brasil, averiguamos que são escassos os trabalhos direcionados a investigar o papel da autonomia como um fator mobilizador para a aprendizagem de línguas; os poucos que foram desenvolvidos têm como foco o estudo da língua inglesa, e são voltados para a modalidade de Ensino à Distância (EaD). Desse modo, confirmamos a necessidade de se discutir sobre esse tópico.

Este artigo está estruturado em quatro partes: Nesta seção – *Introdução* –, contextualizamos o trabalho proposto. Na seção 2 – *Sobre a autonomia na aprendizagem de línguas* –, discorremos acerca do conceito em questão, ressaltando a sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na terceira seção – *Aspectos metodológicos* –, mencionamos os procedimentos adotados durante a pesquisa. Na seção 4 – *Análise e discussão dos resultados* –, examinamos e apreciamos os resultados alcançados. Nas *considerações finais*, mencionamos a importância de ampliar as investigações sobre o papel da autonomia na aprendizagem de línguas.

## 2 Sobre a autonomia na aprendizagem de línguas

Estudos desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento como a Filosofia e a Pedagogia Crítica, por exemplo, têm dado base para a formulação de conceitos para autonomia ao longo das décadas e, em particular, no campo da Linguística Aplicada. Pesquisadores como Holec (1981), Little (1991; 2000), Dickinson (1994), Sinclair (2000), Scharle e Szabó (2000), Benson (2001), Paiva (2006), dentre outros, têm dado ênfase em investigações nessa área, visando a responder diferentes questões.

O conceito de autonomia é um dos temas mais relevantes, nos dias atuais, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de idiomas, seja como Língua Materna (L1) ou como Língua Estrangeira (L2). Ao longo dos séculos, diferentes métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas foram desenvolvidos com base em diferentes princípios. Entretanto, a partir do advento da abordagem comunicativa de ensino de línguas – por volta da década de 60 do século XX –, o papel do aluno recebe destaque, pois este passa a assumir um lugar central em sala de aula. Nesse momento, a noção de autonomia na aprendizagem – que não era tão importante – conquista um espaço que não possuía nas propostas de ensino anteriores. Em outras palavras, os direitos dos aprendizes eram limitados e os professores (que na maioria das vezes não atuavam de forma autônoma), juntamente com a escola, determinavam e controlavam as tarefas desenvolvidas nas aulas de línguas sem levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, em diferentes

contextos se observava o uso de estratégias de ensino inflexíveis que, muitas vezes, não atendiam as necessidades e expectativas dos aprendizes. Em resumo, a definição de autonomia na aprendizagem passa a ser primordial devido ao advento do conceito de língua como comunicação.

O dicionário Aurélio (1999, p. 236) define autonomia como a “faculdade de se governar por si mesmo”. De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 225), etimologicamente, a palavra autonomia é oriunda do grego e significa “direito de reger-se segundo leis próprias”. É um vocábulo que surge em 1836, que também se refere ao “direito de um indivíduo tomar decisões livremente”. Já o dicionário *on line* de Caldas Aulete (2014) descreve o vocábulo como a “capacidade, faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído num âmbito maior de soberania)”.

Holec (1981, p. 3) propõe um conceito de autonomia amplamente citado, definindo-a como a “habilidade de responsabilizar-se por sua própria aprendizagem<sup>94</sup>”. Para Little (1991, p.4), “esta capacidade inclui o planejamento, o monitoramento e a avaliação de atividades de aprendizagem e envolve tanto o conteúdo como o processo de aprendizagem.<sup>95</sup>”. Em conformidade com Wisniewska, Paiva (2006, p. 80) afirma que a autonomia do aprendiz pode ser descrita como a habilidade em assumir o controle sobre a sua própria aprendizagem. Como podemos avaliar, elucidar o conceito de autonomia não é uma atividade simples. Assim, concordamos com Paiva (2006, p.80-81), quando menciona que “definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autônomos”. Desse modo, “os alunos raramente estão totalmente livres da interferência de fatores externos que funcionam como obstáculo para a desejada autonomia”. Ao analisar as definições mencionadas, verificamos que a palavra autonomia geralmente está relacionada à ideia de direito, habilidade, liberdade, e capacidade do indivíduo para governar a si próprio. Entretanto, constatamos que os conceitos apresentados não fazem menção à influência de fatores externos na autonomia, elemento também relevante no processo de aprendizagem de línguas.

Dickinson (1994, p. 3- 4), em seu texto, aborda três noções do que não é autonomia, em seu ponto de vista: i) a autonomia na aprendizagem ou a autonomia do aprendiz não é uma autorização para se comportar sem limitações. Ela só faz sentido se é operada dentro de uma estrutura definida. A liberdade de movimento do aprendiz é limitada pelo reconhecimento da propriedade individual e

---

<sup>94</sup> Texto original: “the ability to take responsibility for their own learning” (HOLEC, 1981, p. 3).

<sup>95</sup> Texto original: “...this capacity includes the planning, monitoring, and evaluating of learning activities and involves both the content and process of learning” (LITTLE, 1991, p.4).



pela estrutura das leis. Em educação, o conceito de autonomia deve ser entendido no âmbito das convenções; ii) a autonomia não é primariamente uma questão de ambientação física de aprendizagem, ou seja, o isolamento não é uma condição básica para a autonomia. Para o autor, a autonomia é primariamente uma questão de atitude para a aprendizagem, ao invés de um ambiente físico de aprendizagem; iii) auxiliar aos alunos a se tornarem autônomos não é uma ameaça à função nem ao trabalho docente. Desse modo, defendemos que professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos, muitas vezes, inclusive, para aqueles que já estudam há anos. O objetivo primário do professor é ensinar a língua, permanecendo ele com uma autoridade na língua ou consultor no ensino da língua até que o aprendiz se torne autônomo. No entanto, concordamos com Dickinson (1994), quando afirma que a autonomia por si só não garante o sucesso do aluno na aprendizagem; aprendizes adultos podem fazer escolhas equivocadas e dedicar, por exemplo, muito esforço para realizar atividades que não lhes serão úteis. Sendo assim, o professor pode definir o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem como objetivo educacional não somente para os alunos mais experientes, mas também os iniciantes. Ainda segundo Dickinson (op. cit.), autonomia não é um procedimento ou método, mas uma meta na educação. Nesse sentido, os trabalhos inicialmente são dirigidos pelo professor como um empreendimento que envolve não somente ele como também os seus alunos, de forma progressiva, visando a formar indivíduos cada vez mais responsáveis por sua própria aprendizagem.

Outro trabalho que também apresenta contribuições acerca da autonomia na aprendizagem é o de Sinclair (2000). Em seu texto, a autora menciona treze aspectos atualmente reconhecidos pelos profissionais de ensino de línguas, sobre esse assunto. São os seguintes: i) a autonomia é uma construção da capacidade; ii) a autonomia envolve a vontade, por parte do aluno, de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; iii) a capacidade e a disposição dos alunos para tomar tal responsabilidade não são necessariamente inatas; iv) a autonomia completa é uma meta idealista; v) existem graus de autonomia; vi) os graus de autonomia são instáveis e variáveis; vii) a autonomia não é simplesmente uma questão de colocar os alunos em situações em que tenham de ser independentes; viii) desenvolver a autonomia requer consciência do processo de aprendizagem, reflexão consciente e tomada de decisão; ix) promover a autonomia não é simplesmente uma questão de estratégias de ensino; x) a autonomia pode ocorrer tanto dentro como fora da sala de aula; xi) a autonomia tem uma dimensão tanto social quanto individual; xii) a promoção da autonomia do aprendiz envolve tanto uma dimensão política quanto psicológica; e xiii) a autonomia é interpretada de forma diferente por diferentes culturas.

Benson (2001) também afirma que estudos que têm contribuído para reflexões acerca da autonomia na aprendizagem. Em seu livro, o autor discute sobre o conceito e demonstra como as pesquisas sobre o assunto podem contribuir para os profissionais que desejam promovê-la em seus alunos com base em uma formação consistente que envolve pesquisa e prática. Benson destaca que um dos pontos de maior relevância, nos dias atuais, no que diz respeito ao ensino de línguas, é a necessidade de auxiliar os aprendizes a se tornarem mais autônomos em sua aprendizagem. Entretanto, esse é um tema que suscita diferentes reações: se por um lado, profissionais defendem que a autonomia na aprendizagem é uma meta que não se pode alcançar e que a sua promoção trata-se de uma distração com relação ao verdadeiro negócio de ensino e aprendizagem de línguas, por outro lado, para os seus defensores, a autonomia é uma condição essencial para que o aluno alcance uma aprendizagem eficaz. Neste artigo, concordamos com o segundo ponto de vista, pois acreditamos que o aluno autônomo não só tem a oportunidade de se tornar um aprendiz melhor, mas pode tornar-se um indivíduo mais crítico e responsável dentro do contexto sociocultural em que se encontra.

Segundo Benson (2001), a autonomia é um elemento que precisa estar presente e deve ser desejado no ensino de línguas. O autor ainda destaca três reivindicações importantes para a sua teoria e prática: i) a autonomia na aprendizagem é uma tendência natural dos indivíduos; sendo assim, ela está disponível para todos, embora em cada aprendiz se manifeste em diferentes graus, de acordo com as suas características individuais, podendo variar segundo a situação de aprendizagem; ii) os alunos que não têm autonomia podem desenvolvê-la desde que sejam criadas as condições adequadas para que eles possam potencializá-la; iii) o desenvolvimento da autonomia incide numa melhor aprendizagem de línguas. Por último, Benson (2001) discorre sobre a importância das investigações que vêm sendo desenvolvidas nessa área. O autor assevera que as melhores pesquisas sobre autonomia na aprendizagem são aquelas realizadas durante a ação prática dos professores, levando em consideração as condições de ensino e aprendizagem em que se encontram, em particular e sobre os efeitos das mudanças dessas condições. Em seguida – na Seção 3 –, discorreremos sobre os passos adotados neste estudo.

### **3 Aspectos metodológicos**

Esta pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, constrói-se de acordo com o paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica compreendida como interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Assim, assumimos neste trabalho um compromisso com a

interpretação das ações dos participantes envolvidos e com os significados que eles conferem ao seu trabalho docente, no que tange ao papel da autonomia na aprendizagem de ELE.

Realizamos este estudo considerando dois contextos diferentes de ensino- aprendizagem formal de ELE: Brasil e Espanha. Para esse fim, contamos com a colaboração de dois professores de Espanhol, os quais são descritos em seguida. O primeiro sujeito participante (doravante P1) é de nacionalidade brasileira, com idade entre 26 e 35 anos, solteiro, do gênero/sexo masculino, nascido na cidade de Valença/Bahia, porém reside atualmente na cidade de *Alcalá de Henares* (Espanha) por motivo de estudo. O docente concluiu o curso de graduação em 2005, possui diploma de especialização *lato sensu*, e um título de *Máster* (curso de pós-graduação) obtido na Espanha. Ele ministra aulas de ELE para brasileiros, no ensino superior, há doze anos; atualmente é professor do Curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública localizada em Salvador/Bahia e recebe de 4 a 6 salários mínimos. O segundo sujeito participante (doravante P2) é de nacionalidade espanhola, com idade acima de 45 anos, casada, do gênero/sexo feminino, nascida na cidade de *Guadalajara* (*Castilla la Mancha*), mas, no momento, reside em *Alcalá de Henares* (*Comunidad de Madrid*). Ela finalizou o curso de graduação em 1990, possui um título de *Máster* e doutorado completo. A professora ministra aulas de ELE há 26 anos, principalmente para estudantes de origem asiática; atualmente ocupa o cargo de docente titular de um centro de línguas e também de cursos de *Máster* ligados a uma universidade situada no local onde ela reside. Ela recebe mais de 7 salários mínimos.

Neste artigo, apresentamos apenas os resultados obtidos por meio de entrevistas<sup>96</sup>, isto é, de conversas informais com os professores acima descritos, com o objetivo de analisar as suas concepções acerca da autonomia bem como papel deste como fator mobilizador no processo de ensino-aprendizagem de ELE. Com base em um roteiro de perguntas, realizamos duas entrevistas com duração de aproximadamente 30 minutos cada, em diferentes períodos: P1 foi entrevistado por *Skype*, no dia 1 de abril de 2017, e P2, presencialmente, no dia 20 de novembro do mesmo ano, durante o período de doutorado sanduíche realizado na Espanha. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio em um telefone celular da marca *Samsung*, modelo *J2 Prime*; vale destacar que as informações concedidas por P2 foram traduzidas da Língua Espanhola para a Língua Portuguesa, a fim de evitar uma quantidade excessiva de informações em notas de rodapé.

A seguir – na Seção 4 –, examinamos e apreciamos os resultados alcançados neste estudo.

---

<sup>96</sup> O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice.

## 4 Análise e discussão dos resultados

Para iniciar, perguntamos aos sujeitos participantes se eles acreditam que é importante que o professor incentive a autonomia do aluno. Para P1, é essencial o cumprimento desse objetivo durante o processo de ensino-aprendizagem de ELE, entretanto, ele admite que fomentar a autonomia do estudante ainda é uma questão que gera medo e insegurança não somente nele como também em muitos colegas de profissão. Em outras palavras, P1 presume que incentivar a autonomia do aluno é uma decisão que tem consequências que podem produzir desconfortos para o professor, pois este tem a sensação de perda da autoconfiança e do controle no que se refere aos conhecimentos que circulam em sala de aula:

Eu acho que isso é fundamental, só que a gente tem medo. Tem medo de que eles cheguem e coloquem algo que a gente desconhece. E a gente tem medo... Tem professor que tem medo de dizer que desconhece de determinada coisa..., né? Ah!, eu não sei disso!, Assim... O fato de você dizer: ah, eu não sei, mas na próxima aula eu trago e esclareço. Tem muito professor que tem medo, é o que Foucault fala, né?, dessa relação de poder, que a língua é poder, então, a gente infelizmente acaba levando pra a sala de aula isso. (P1, informação verbal).

Na visão de P1, ainda que muitos professores de línguas declarem que não são adeptos de uma relação autoritária entre docente e discente, na prática de sala de aula o comportamento deles não condiz com o seu discurso, isto, é, muitos mantêm com os seus alunos uma vinculação de extremo controle.

P2 afirma que o professor deve incentivar a autonomia do aprendiz de língua. Para fundamentar a sua resposta, ela menciona a sua concepção sobre autonomia do aluno, conforme observamos no seguinte excerto:

Eu acredito que a aprendizagem deve ser autônoma, no sentido de que a autonomia leve implícita a ideia e a vontade de aprender. Ou seja, para mim, ser autônomo é ter vontade de continuar avançando e continuar melhorando. Nesse sentido, sim, que o aluno deveria ser autônomo (P2, informação verbal).

De acordo com as informações supramencionadas, observamos que tanto P1 quanto P2 reconhecem a importância da autonomia do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em suas declarações, cada professor enfatiza aspectos diferentes que são discutidos na teoria acerca do assunto: o discurso de P2 está de acordo com o que postula Dickinson (1994) quando afirma que a autonomia é uma questão de atitude para a aprendizagem. Já o depoimento de P1 sugere que ele tem consciência da relevância da autonomia para o desenvolvimento do aprendiz, porém tem receio de perder a sua autoridade durante esse processo. Segundo Dickinson (op. cit.), o trabalho

docente e a sua função não são ameaçados a partir do momento em que professor decide assumir papel de incentivador da autonomia do estudante. Para isso, o professor de línguas deve ter clareza e consciência quanto a seu papel, assumindo uma atitude de autoridade e facilitador no ensino do idioma, a fim de que os seus alunos se tornem cada vez mais autônomos.

Em seguida, perguntamos aos entrevistados que atitudes eles acreditam que um aluno autônomo deve ter para aprender Espanhol. Em sua resposta, P1 cita algumas características e ações que – em sua visão – o estudante deve apresentar. Para ele, o aluno autônomo é aquele que gosta de aprender, é interessado e busca formas de contribuir no planejamento das aulas, como podemos observar neste depoimento:

É o aluno que te ajuda a planejar a aula. Por exemplo: é um aluno que leva uma informação sobre um determinado tema que você está trabalhando. É o aluno que te impressiona com uma novidade, e você reconhece: Ah! Isso eu não tinha visto! Que legal! É o aluno curioso, né? Porque o aluno autônomo é um aluno curioso, então ele traz essas curiosidades pra a sala. Não pra impressionar... Mas que o aluno faça isso porque ele quer contribuir também com a aula, né? (P1, informação verbal).

Já para P2, o aluno autônomo é aquele que tem metas e objetivos definidos para a aprendizagem de Espanhol, ou seja, ele possui planos estabelecidos por si mesmo. Entretanto, ela destaca que alguns elementos podem interferir no desenvolvimento da autonomia do estudante como, por exemplo, as razões que o levam a estudar a língua-alvo, os seus interesses particulares, o desejo de viajar e conhecer outras culturas, o seu gosto pelo idioma, dentre outros aspectos:

Eu acredito que, acima de tudo, ele tem que ter uns objetivos e umas metas claras para ele mesmo, né? E se alguém sabe para onde vai, sabe o que quer, sabe por que está aqui, sabe por que quer aprender Espanhol. Eu acredito que seja muito mais simples, né? Se bem que é verdade que temos situações diferentes. Às vezes, o aluno estuda Espanhol, está aqui porque o pai ou a mãe quer, ou porque a minha universidade... ou talvez seja obrigatório para os meus estudos. Então, aí já temos diferentes tipos de estudantes. Eu acredito que o estudante que é autônomo, que realmente está consciente, que gosta do que está fazendo. Ele tem objetivos claros, sejam eles profissionais ou pessoais, ou de qualquer tipo, né?(P2, informação verbal).

As declarações acima mencionadas, mais uma vez, vão ao encontro o que afirma Dickinson (1994) quando diz que a autonomia é uma questão de atitude e envolvimento do estudante nas decisões em relação à sua aprendizagem. Os depoimentos também estão de acordo com que a defende Sinclair (2000); para a autora, a autonomia implica o desejo por parte do estudante de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, isto é, a autonomia exige consciência do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem bem como reflexão e tomada de decisão.

Mais adiante, perguntamos aos participantes da pesquisa se eles acreditam que um estudante pode aprender uma língua sem a ajuda do professor ou não. Para P1, a presença física do professor

nem sempre é necessária, já que hoje em dia podemos contar com diferentes recursos (como, por exemplo, os meios digitais) para esse fim. Entretanto, P1 defende que a figura docente enquanto mediador é relevante para o desenvolvimento do aprendiz, conforme observamos no depoimento abaixo:

A presença física... talvez, não, a presença física, considerando que hoje eh.. tem vários meios, né..., os meios digitais eh..., enfim, que também fazem parte da motivação, mas o instrutor, o mediador, ele é importante (P1, informação verbal).

P1 também enfatiza que o estudante tem a necessidade de alguém que o oriente durante o processo de aprendizagem, e não somente em sala de aula, como também fora. Por outro lado, o professor reconhece que em diferentes momentos de sua prática docente falhou nesse aspecto, admitindo que, em algumas situações, ele não ofereceu a seus alunos a oportunidade de construir e reconstruir os conhecimentos adquiridos por intermédio dele, conforme analisamos na seguinte declaração:

Porque ele (**o estudante**) precisa de um norte, por exemplo, desse mediador, né? E na sala de aula, eu acho que também, eh..., precisamente, a gente peca muito nisso... Porque a ideia do dar liberdade ou aprender a língua sozinho é dar liberdade. E às vezes a gente não dá liberdade ao aluno mostrar o potencial que tem. (P1, informação verbal).

Em seu discurso P1 admite que, se ele decidisse estimular a autonomia entre os seus alunos, a sua função de certo modo estaria ameaçada. Entretanto, ele reconhece que precisa redimensionar o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem tornando-se parceiro de seus aprendizes, como podemos observar no seguinte excerto:

Muitas coisas, por exemplo, essa ideia dessa liberdade, eu não dava, não era de dar muita liberdade ao aluno. E é isso que ele precisa, ele precisa estar com o professor, sabendo que o professor está ali, mas o professor não está pra tirar a liberdade dele, sabe? Ele tá ali pra aprender com ele, pra, enfim, poder buscar com ele, né?. (P1, informação verbal).

Mais adiante, P1 compartilha que em alguns momentos já entrou em conflito com os seus alunos, por estes não entenderem que precisavam ser não somente autônomos como também responsáveis pelas suas decisões durante o processo de aprendizagem. Para o entrevistado, as relações de sala de aula entre docentes e discentes, nos dias atuais, ainda são caracterizadas pela assimetria, por certo desequilíbrio entre os papéis em sala de aula, o que, de certa forma, justificaria esse comportamento de seus alunos. Como exemplo dessas observações, temos a seguinte declaração:

Sim, eu sempre pensava muito nisso, porque às vezes, quando a gente discutia determinada coisa, eu sentia que alguns alunos falavam: você, ah! Você que é o professor! É você que tem que dizer que a gente tem que fazer assim, você que tem que dizer como a gente quer, como Fulana (**aluna**). Um dos choques com Fulana era exatamente esse, porque ela não conseguia entender que o que eu queria é que a gente chegasse a um denominador comum. E aí essa



relação de poder, que às vezes a sociedade também já impõe, eles queriam que também... Alguns também queriam que também se manifestasse na sala de aula. E aí, ao mesmo tempo em que você vê que eles não gostam do professor autoritário, chega um momento que quando ele encontra o professor que preza por uma filosofia mais humanística, de pensar na liberdade, eles também sentem falta dessa autoridade, né? Então às vezes, aí acaba sendo contraditório, né? (P1, informação verbal).

Para P2, a presença do professor é necessária, ainda que haja indivíduos que aprendam a língua de forma autodidata. Entretanto, na concepção da entrevistada, aprender um idioma vai muito além de conhecer palavras, dominar regras gramaticais e utilizar o computador como suporte (ainda que este seja um bom recurso). Em outras palavras, o aprendiz pode obter grandes avanços sem a ajuda de um professor, mas dificilmente dominaria a língua-alvo. Segundo P2, é imprescindível que o estudante aprenda também sobre a cultura da língua-meta e, nesse sentido, o professor pode atuar como facilitador:

Bem, eu acredito que não seja assim [...]. Que os professores estejam de alguma maneira... É verdade que tem gente que vem até você... Eu tenho tido alunos que fizeram todas as provas e que dizem que aprenderam de maneira autodidata, inclusive que aprenderam *online*, sem nenhum tipo de tutor por detrás, e tal... Bem, essas coisas existem. Existem e são possíveis, né? Mas aprender uma língua é algo mais profundo, não é? [...] Creio que é necessário um professor, creio que é necessário uma cultura, um país, uma série de elementos que são mais que estar ali..., atrás de um computador, eh..., escutando certas frases que te dão, né? É verdade que você pode produzir, pode repetir, pode entender, mas, talvez, não avance no sentido de chegar a ser bilíngue. Eu acredito que se uma pessoa não “mama a cultura”, não “mama o contato”, dificilmente pode ser uma pessoa bilíngue (P2, informação verbal).

Em seguida, P2 explica qual o papel do professor de língua, em sua visão, destacando mais uma vez a função como facilitador dentro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a entrevistada, o professor tem a missão de ensinar, de orientar e de aproximar o aprendiz à cultura da língua-meta, no que se refere aos aspectos pragmáticos. Ainda conforme P2, outro caminho para que o aluno aprenda, de maneira autônoma, seria através de uma experiência de imersão cultural em um país onde a comunicação se dá na língua-alvo, nesse caso, o Espanhol. No seguinte excerto, podemos observar estas afirmações:

O professor é o facilitador. Eu acredito que chega um momento em que... É verdade que ele é aquele que ensina, que orienta, que ajuda. Acima de tudo, ele facilita, facilita a aprendizagem em todos os sentidos, né? É aquele que, provavelmente, ensina regras que não estão escritas nos livros, né? Questões de pragmática, coisas que escapam dos livros, porque realmente nos dedicamos a um ensino mais estrutural, mas a vida não é estrutural. Há uma série de coisas muito mais profundas [...]. Então, eu acredito, sim, que o professor é necessário. Ou, pelo menos, na vida, na cultura, ou inserir-se em um país. Então, eu acredito que qualquer dessas duas vias irão te ajudar a se aproximar do bilinguismo que todo mundo quer (P2, informação verbal).

Conforme as declarações acima mencionadas, tanto P1 quanto P2 defendem a figura do professor como mediador, facilitador e orientador no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, analisamos que P1 reconhece em seu depoimento que precisa colocar em prática a autonomia como liberdade, conforme defendem Scharle e Szabó (2000) e Sinclair (2000). Segundo as autoras, autonomia significa a liberdade e a habilidade do estudante de gerenciar as suas próprias questões, bem como o direito de tomar decisões. O discurso de P1 também revela que há um desencontro entre as suas expectativas enquanto professor e os anseios de seus alunos durante as aulas. Esses relatos vão ao encontro do que postula Almeida Filho (1993), ao afirmar que quando há divergência entre a cultura de ensinar do professor e a cultura de aprender do estudante, a aprendizagem dificilmente se estabelece. Para que o encontro aconteça, é necessário que haja disposição e uma atitude de abertura de ambas as partes.

Perguntamos aos sujeitos participantes se eles aceitam sugestões dos estudantes quanto ao conteúdo, recursos e atividades que vão ser desenvolvidas durante as aulas. Para P1, se os alunos desejam fazer propostas acerca de elementos que irão fazer parte e colaborar para a o processo de ensino-aprendizagem, eles precisam, antes de tudo, desenvolver um posicionamento crítico construtivo. De acordo com o entrevistado, se não for dessa forma, as sugestões dos estudantes são sem critérios e, conseqüentemente, sem validade, como podemos observar neste excerto:

O nosso aluno, ele ainda não desenvolveu essa atitude crítica. Por que assim, a atitude crítica não é simplesmente a atitude de dizer: “Não é assim que se faz! Isso tá errado”. Mas atitude crítica no sentido de construir. Então eu acho, por exemplo, que eh..., o fato do ouvir o outro é você reconhecer que o que o outro está propondo parte de uma atitude crítica participativa. Quando a isso, eu tô aberto, mas não ao ponto do aluno vir e dizer que eu faria dessa maneira, mas simplesmente pra se contrapor a você, e às vezes sem fundamento (P1, informação verbal).

Por outro lado, P1 destaca que quando o professor planeja a aulas sem considerar as necessidades e expectativas dos estudantes, os resultados alcançados podem não ser os melhores, ou até mesmo frustrantes. Desse modo, ele reconhece que precisa redimensionar a sua postura – abrindo mão de um papel fixo enquanto professor – no intuito de aperfeiçoar a sua atuação docente, como observamos no seguinte depoimento:

Isso mexe muito com a nossa vaidade como professor, porque a gente acha que tudo está perfeito, que a gente passa duas, três horas, o fato de a gente passar horas e horas planejando uma aula nos dá o direito de achar que a aula está perfeita. Então, eh..., quando ele (**o aluno**) chega pra dizer que não gostou da aula, ou que aquilo não deu certo, a gente, por vaidade, acaba não admitindo que dentro da realidade do aluno aquilo poderia não dar certo, sabe? Então é complicado, assim, eu tô aberto a ouvir, mas chega um momento... Eu admito pra você que essa abertura, ela não é 100%, não é uma abertura 100%, porque a gente precisa, eu precisamente preciso me libertar dessa vaidade da educação, sabe?, do professor vaidoso.

(P1, informação verbal).

Já P2 declara que sempre aceita sugestões dos estudantes quanto ao conteúdo e atividades que vão ser desenvolvidas durante as aulas. Durante a sua fala, a docente menciona a importância de o professor redimensionar constantemente o seu papel em sala de aula, bem como dá exemplos sobre como ela negocia com os seus alunos alguns aspectos que envolvem o ato de ensinar e aprender (por exemplo, os conteúdos a serem abordados e as formas de avaliação, etc.). Segundo P2, o professor que adota essa postura contribui de maneira benéfica para o desenvolvimento dos estudantes:

E esse é um dos benefícios que fazemos, porque essa uma das coisas que temos muita clareza... Eh... Ontem estávamos falando da diferença cultural, onde o professor, lá (na Ásia) é muito mais tradicional, e que pode ser assim. Então, realmente, nós temos clareza de que a mudança de papéis existe. O professor já não é mais protagonista, e, hoje em dia, muitíssimo menos. Então, ele sempre se adapta ao que vai ter (P2, informação verbal).

Eu me lembro de uma vez que, em uma aula, nós tínhamos um texto chatíssimo, chatíssimo, para explicar os passados. Então, eu mudei, porque metade da sala era amante do futebol, eles gostavam muito de futebol. Então, eu mudei o texto, eu fiz um texto adaptado, com outro tema e outra perspectiva diferente. Eu queria participação. Trabalhava os passados, trabalhava tudo que vinha na lição, mas eu fiz tudo desde outra perspectiva, tendo em conta os seus gostos. Foi genial! Foi genial. Faço isso frequentemente. Frequentemente eu faço as avaliações com os seus nomes, eles são os protagonistas dos textos, das atividades, das perguntas, porque isso também os motiva (P2, informação verbal).

Ao comparar as respostas dos dois sujeitos participantes nesse último quesito, consideramos que as concepções de P2 se aproximam mais ao que postulam as autoras Scharle e Szabó (2000); o discurso da professora sugere que ela tem mais facilidade de se adaptar aos novos papéis que precisa adotar em classe, a fim de promover a autonomia na aprendizagem de seus alunos. Em outras palavras, P2 assume o papel de desenvolver atitudes responsáveis em seus aprendizes, saindo da postura convencional e adotando a posição de conselheira, facilitadora, de maneira, gradual, com o objetivo que os seus alunos se tornem cada vez mais autônomos.

Por último, perguntamos aos professores entrevistados se eles auxiliam os estudantes a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e, em caso afirmativo, de que maneira. P1 explica que, em suas aulas, ele tem o hábito de reflexionar com os seus alunos sobre o progresso deles na aprendizagem da Língua Espanhola e cita de que maneira essa prática ocorre em classe, como podemos observar no seguinte trecho:

Sim, isso a gente falava, sim, falo bastante com eles, sobre tudo às vezes com um caráter mais empreendedor, sabe? [...] Eu tô aprendendo a língua pra que, porque, e com qual intenção. E aí, assim, pra a gente aprender essa língua, o que é que a gente precisa. Sobre estratégias de aprendizagem, a gente falava muito, eu lembro que em Linguística Aplicada a gente discutia sobre essas possíveis estratégias de aprendizagem, de como é que você aprende um idioma, porque, um pouco das crenças que há sobre essa aprendizagem, né? Como é que... Enfim... E aí, a partir disso, também você, como professor, desenha aquilo que o aluno

gosta (P1, informação verbal).

Segundo a declaração de P1, ele auxilia os seus alunos – com frequência – a autoavaliar o seu processo de aprendizagem de maneira consciente. Entretanto, o professor não deixa claro em que momento da aula ele se dedica a esse objetivo, nem a regularidade. P2 também confirma que tem o hábito de promover reflexões com os seus estudantes sobre o seu processo de aprendizagem de diferentes formas. Entretanto ela esclarece que, para que isso ocorra, é necessário que haja aproximação entre professor e aluno de forma confiável. Segundo a entrevistada, o aprendiz precisa sentir-se à vontade para fazer perguntas e tirar dúvidas sobre a disciplina:

Normalmente são coisas que exigem muita confiança e, quando são poucos, nós fazemos entre todos. Porque as dúvidas de um são as dúvidas do outro. Porque os problemas de um são os problemas do outro, né? Então, se for possível, sim, é feito. Mas é elementar que o aluno se sinta à vontade para dizer publicamente o que ele sente..., as dúvidas ou as lacunas que estão aparecendo em um determinado momento. Costuma-se fazer muito nas tutorias, nos espaços onde há maior relação pessoal entre o aluno e o professor. [...] Na quinta, que é o último dia que temos aula de língua (porque na sexta temos aula de civilização), eu peço a eles que façam, como revisão, uma tarefa, para a segunda, revisem tudo o que demos durante a semana para que eles mesmos sejam capazes de ver como estão, em que momento estão, se têm alguma coisa que não aprenderam. Hoje, precisamente, tem sido assim (P2, informação verbal).

Em termos práticos, P2 explica que geralmente propõe reflexões aos estudantes, a fim de que se autoavaliem durante as atividades de tutoria, pois o atendimento é personalizado. Ela também destina, regularmente, um dia da semana para orientá-los sobre como fazer as reflexões acerca de sua aprendizagem fora do espaço de sala de aula. Como exemplo dessas observações, temos o seguinte excerto:

Todas as semanas, tem uma tarefa. Do mesmo modo que você dá uma tarefa para o fim de semana para que faça isso ou aquilo, a tarefa em minha aula de língua é que revisem tudo o que viram na semana anterior, e fazemos a primeira parte de dúvidas, e perguntas, e de coisas que eles acreditam que não tenham internalizado. Eu acredito que isso é absolutamente necessário (P2, informação verbal).

Em linhas gerais, avaliamos que, assim como Benson (2001), os professores investigados assumem que a autonomia é um elemento que precisa fazer parte e deve ser estabelecido como objetivo no ensino de língua. Além disso, o seu desenvolvimento incide numa melhor aprendizagem da língua-alvo. Assim como Benson (op. cit.), P1 e P2 concebem que a autonomia na aprendizagem é inerente aos estudantes, está disponível para todos em diferentes proporções, podendo variar de acordo com o contexto e características do aprendiz. Outro aspecto importante, que também está de acordo com que afirma Benson, é que os professores reconhecem que aqueles alunos que não têm

autonomia podem desenvolvê-la, desde que haja condições adequadas para que seja fomentada.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, concentramo-nos em analisar a autonomia na aprendizagem desde a perspectiva de professores de ELE, uma vez que acreditamos que a maneira como eles assumem o seu papel na prática docente – independente da metodologia de ensino utilizada – pode produzir diferentes impactos no desenvolvimento dos estudantes. É importante ressaltar que o estudo em questão se restringe à análise de dados obtidos apenas por meio de entrevistas. Dessa maneira, é restrita, porém pertinente, a contribuição das considerações feitas aqui sobre as concepções de professores de ELE – que atuam no Brasil e na Espanha – acerca da autonomia e sua relevância na aprendizagem deste idioma.

Esperamos que este trabalho, de alguma maneira, coopere para os estudos no campo da Linguística Aplicada, em particular no que se refere à autonomia no ensino e aprendizagem de ELE, e possa ter diferentes implicações futuras. Almejamos, ainda, que esta investigação funcione como um material de consulta para aqueles que se dedicam a aprofundar os seus conhecimentos em relação ao papel da autonomia como fator mobilizador para a aprendizagem de línguas, em particular o Espanhol, em diferentes contextos.

Para finalizar, acreditamos que os resultados deste trabalho, aliados a estudos que considerem outros tipos de dados (por exemplo, questionários, narrativas escritas, etc.), certamente oferecerão uma análise mais completa acerca das concepções de professores de ELE acerca da autonomia na aprendizagem. Assim como Benson (2001), defendemos que mais pesquisas sobre esse assunto precisam ser desenvolvidas durante a ação prática dos professores, considerando as condições de ensino e aprendizagem em que se encontram os atores envolvidos nesse processo, bem como os efeitos das alterações dessas condições.



## Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- DICIONÁRIO on line Caldas Aulete*. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how. In: LEFFA VILSON (Org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994, p. 2-12.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- HOLEC, Henry. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mário de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LITTLE, David. *Learner autonomy: definitions, issues and problems 1*. Dublin: Authentic, 1991.
- \_\_\_\_\_. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of social interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, p. 15-23.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, nº 1, Pelotas, jan./jun. 2006, p. 77-127.
- SCHARLE, Agota; SZABÓ, Anita. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SINCLAIR, Bárbara. Learner Autonomy: the next phase? In: SINCLAIR, B; MCGRATH, Ian; LAMB, Terry (Orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, p. 4-14.

## Apêndice

### Roteiro de entrevista

- 1) Você acha que o professor deve incentivar seus alunos a se tornarem autônomos para aprender a língua? Por quê?
- 2) Em tua opinião, que atitudes um (a) aluno (a) autônomo (a) deve ter para aprender uma língua?
- 3) Você acha que é possível alguém aprender uma língua sem a presença do professor?
- 4) Você aceita sugestões de seus alunos quanto ao conteúdo das aulas e quanto aos recursos utilizados e atividades desenvolvidas por ele em sala?
- 5) Você auxilia os seus alunos a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem? De que forma?

**[RECEBIDO: agosto de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**



## OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: UM NOVO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

### *THE NEW LITERACY STUDIES: A NEW FIELD OF INVESTIGATION OF READING AND WRITING PRACTICES*

Fernanda Taís Brignol Guimarães  
fernandabage@hotmail.com

**Resumo:** Refletimos, neste estudo, a respeito dos Novos Estudos do Letramento como um novo campo de investigação das práticas de leitura e de escrita. Para tanto, traçamos um percurso teórico a respeito do surgimento e desenvolvimento desse novo campo de estudos, que, diferentemente de abordagens tradicionais, vê o letramento como uma prática social e situada. Nesse sentido, discutimos os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico, a diferença entre alfabetização e letramento e sobre os estudos do letramento no Brasil. Por fim, tratamos dos multiletramentos, os quais envolvem a diversidade cultural e as múltiplas linguagens e semioses que surgiram com o advento das novas Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDICs) e dos gêneros digitais ou emergentes, por meio dos quais esses dois “multi” (múltiplas linguagens e múltiplas culturas) subsistem simultaneamente e dos quais a escola, como uma importante agência de letramentos, não pode se eximir.

**Palavras-chave:** Novos Estudos do Letramento; Multiletramentos; Prática escolar

**Abstract:** *We reflect, in this study, on the New Literacy Studies as a new field of investigation of reading and writing practices. In order to do so, we draw on a theoretical course on the emergence and development of this new field of studies, which, unlike traditional approaches, sees literacy as a social and situated practice. In this sense, we discuss the concepts of autonomous literacy and ideological literacy, the difference between initial reading instruction and literacy and about literacy studies in Brazil. In the end, we discuss multiliteracies which involve cultural diversity and multiple languages and semiosis that have emerged with the advent of the new Digital Technologies of Communication and Information (DTICs), and their digital or emerging genres, through which these two "multi" – multiple languages and multiple cultures – subsist simultaneously, and from which schools, as important literacy agencies, cannot evade.*

**Keywords:** *New Literacy Studies; Multiliteracy; School practice.*

### Introdução

A diversificação dos meios de comunicação e de circulação da informação, característica própria do mundo globalizado em que vivemos, torna-nos cada vez mais expostos a uma diversidade de tecnologias, que singularizam as formas de interação e de participação social e nos situa no que podemos chamar de era digital ou era da informação. A partir do momento em que as sociedades passaram a fazer uso da tecnologia da escrita, deixando de serem sociedades orais, para se tornarem grafocêntricas, muitas questões vieram à tona, merecendo especial atenção de estudiosos e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento: psicologia, antropologia, linguística, entre

outras.

Com o surgimento da escrita, vê-se surgir também a preocupação a respeito das formas de aquisição do código escrito pelos indivíduos, o que refletiu no que os estudiosos das teorias modernas de letramento chamam de modelo autônomo de letramento. Nesse modelo, focalizavam-se os processos de alfabetização, ligados à determinada habilidade mental do sujeito, isto é, o letramento era visto como uma habilidade cognitiva individual, dissociada do contexto social e histórico dos indivíduos.

Mais tarde, com a democratização do ensino, a escola passou a enfrentar um novo fenômeno, ligado à diversidade social e cultural de seu novo alunado, pertencente a diferentes camadas sociais e culturais. O acesso à educação formal, que antes era um privilégio das camadas sociais mais prestigiadas – compostas por um público típico, que partilhava de uma determinada cultura letrada, e que, portanto, apresentava níveis de letramento bastante semelhantes – agora abrangeria um novo e diversificado público, o que levou a muitos questionamentos de estudiosos frente a esse novo fenômeno.

A preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita levou à necessidade de pesquisas voltadas para os usos sociais dos letramentos, isto é, os processos sociais que envolvem as práticas de leitura e de escrita e não apenas de aquisição do código escrito de forma autônoma e individual. Os Novos Estudos do Letramento – NEL, que reúne estudos de pesquisadores que fazem parte do Grupo de Nova Londres, conforme detalharemos mais adiante, vêm desvencilhar essa ideia de que a aquisição do código escrito da língua ocorre de forma puramente autônoma, por meio apenas de processos cognitivos individuais. Esses pesquisadores defendem o caráter social dos letramentos, definindo-os como práticas sociais e situadas, que envolvem membros de determinada comunidade, mediante sua inserção nas práticas sócio-culturais típicas dessa comunidade.

Dito isso, pretendemos, neste estudo, traçar um percurso teórico, em que abordaremos desde o surgimento e desenvolvimento dos Novos Estudos do Letramento, passando pelos estudos sobre os letramentos no Brasil, até chegar à diversificação das práticas letradas, modificadas pelo avanço tecnológico, que faz surgir novos modos de nos relacionarmos com a leitura e a escrita, o que demanda novas práticas de ensino na escola.

## **Os Novos Estudos do Letramento: implicações teóricas**

Os Novos Estudos do Letramento (do inglês *The New Literacy Studies*), doravante NEL,

reúnem um conjunto de trabalhos de pesquisadores que fazem parte do Grupo de Nova Londres (*The New London Group*): Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros. Esses estudos partem da crítica ao modelo cognitivo e autônomo de letramento, em que se concebe o letramento como um processo cognitivo individual, que independe do contexto social e histórico do indivíduo. Nessa concepção, acredita-se que o letramento é uma habilidade neutra e técnica e que sua aquisição é determinada tão somente pela capacidade mental e intelectual do indivíduo, de modo totalmente dissociado do contexto sócio-histórico-cultural de práticas que o situa.

O modelo de letramento autônomo, de acordo com Street (2014), está ligado a pesquisas que tiveram origem na área da psicologia, durante as décadas de 1960 e 1970, a que se convencionou chamar de Grande Divisa entre a oralidade e a escrita. Os teóricos envolvidos nesses estudos objetivavam comprovar a superioridade de comunidades e de indivíduos que se utilizavam da escrita como principal forma de comunicação, em detrimento daqueles que possuíam apenas a modalidade oral, apontando diferenças cognitivas entre esses indivíduos como consequência do poder de abstração que a escrita proporciona aos sujeitos que dela fazem uso. Acreditava-se que o fato de o indivíduo se apropriar do código escrito da língua o tornaria cognitivamente superior àqueles que não possuíssem tal habilidade, já que a escrita resulta da realização de processos mentais elaborados, pautados em generalizações e na associação lógica de conceitos e ideias.

Em contrapartida, os pesquisadores dos NEL defendem um modelo ideológico de letramento, atrelado ao contexto sócio-histórico de práticas dos indivíduos em suas comunidades. De acordo com Gee (2010), os NEL surgiram como um novo campo de investigação, a partir de uma nova visão a respeito de letramento, compartilhada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, visão esta que se opõe à tradicional abordagem psicológica, para a qual

(...) os leitores e escritores engajavam-se em processos mentais, baseados na decodificação, retenção de informação, compreensão, inferência, e assim por diante. Para os NEL os leitores e escritores estão engajados em práticas sociais e culturais. A linguagem escrita é usada diferentemente em diferentes práticas por diferentes grupos sociais e culturais. E, nessas práticas, a linguagem escrita não existe por si só, mas como um recorte da linguagem oral e da ação. Além disso, a estas diferentes práticas integram-se diferentes formas de uso da linguagem oral; diferentes formas de ação e interação; diferentes formas de aprendizado, avaliação, e crenças; e, também, maneiras diferentes de uso de diversas ferramentas e tecnologias (GEE, 2010, p. 2).<sup>97</sup>

<sup>97</sup> Traditional psychology saw readers and writers as engaged in mental processes like decoding, retrieving information, comprehension, inferencing, and so forth. The NLS saw readers and writers as engaged in social or cultural *practices*. Written language is used differently in different practices by different social and cultural groups. And, in these practices, written language never sits all by itself, cut off from oral language and action. Rather, within different practices, it is integrated with different ways of using oral language; different ways of acting and interacting; different ways of knowing, valuing, and believing; and, too, often different ways of using various sorts of tools and technologies (GEE, 2010, p. 2). Tradução minha.

Nesse sentido, o significado de letramento não pode atrelar-se apenas a processos mecânicos de aquisição do código escrito, como acontece em muitos modelos de alfabetização, que em muito se distanciam do modelo desenvolvido por Paulo Freire, que, de acordo com Soares (ano), “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder "revolucionário" do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2009, p. 76).

É importante ressaltar, no entanto, que letramento e alfabetização são processos bastante distintos. Questão essa que nem sempre esteve colocada, de forma clara. Alfabetização é o processo de aquisição do código escrito da língua, enquanto o letramento diz respeito aos usos sociais que os sujeitos fazem da leitura e da escrita. Isso significa dizer que o fato de o sujeito estar alfabetizado nem sempre irá significar que se trata de um sujeito letrado em determinada prática, pois conhecer o código escrito da língua não significa que ele irá fazer uso desse código em seu dia a dia. O contrário também é possível, ou seja, um sujeito não alfabetizado poderá participar de práticas letradas, e, portanto, demonstrar algum grau de letramento. Esse é o caso da criança ainda não alfabetizada, que, de posse de livros de histórias infantis, que lhe foram contadas, pode reproduzi-las ao seu modo. Ou, então, um adulto não alfabetizado que reconhece o letreiro de um ônibus, o rótulo de produtos no supermercado ou as funções de que necessita ao operar um caixa eletrônico.

Além disso, existem diferentes níveis de letramento, que envolvem desde o simples reconhecimento de um rótulo, de uma lista de compras ou de uma receita, até a compreensão do que diz esse rótulo, a lista ou a receita, bem como para quê servem as informações contidas no rótulo, em que situação e com que finalidade se utiliza uma lista ou como fazer determinado prato, a partir de sua receita. Ter o domínio do código escrito, isto é, ser capaz de relacionar letra e som, de juntar sílabas e decodificar o significado de uma palavra, não garante que o sujeito seja capaz de interpretar o que diz um texto, de correlacionar dados a partir da leitura de um gráfico ou decodificar informações presentes em tabelas vinculadas ao texto. Isso fica a cargo dos diferentes níveis de letramento, das diferentes formas com que os sujeitos mobilizam e fazem uso das práticas que envolvem leitura e a escrita.

Os NEL, portanto, defendem a ideia de que o contexto em que os letramentos são mobilizados age de forma determinante sobre a forma como os indivíduos irão mobilizar esses letramentos. Nessa ótica, Magda Soares (2009, p. 66) destaca duas principais dimensões do letramento, que pairam no nível do social, em que “o letramento é visto como um fenômeno *cultural*,



um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”; e no nível individual, ligado à relação que cada indivíduo mantém com as práticas de leitura e de escrita. O que nos permite pensar, pelo viés do letramento crítico, nas relações de poder que se estabelecem socialmente a partir dos diferentes níveis de letramento mobilizados pelos sujeitos de determinada comunidade.

Em uma sociedade em que a língua escrita desempenha papel primordial, os sujeitos que não partilham do código escrito acabam sendo marginalizados, uma vez que são impedidos de participar socialmente, de forma ativa e plena. Assim, esses sujeitos, que não tiveram acesso à escolarização e, por conseguinte, não participaram do processo de alfabetização formal, são desvalorizados e suas ações minimizadas diante das exigências e demandas da sociedade letrada. O mundo do trabalho para eles fica restrito a atividades menos prestigiadas, pouco remuneradas e, na maioria das vezes, bastante desgastantes fisicamente. E essa é apenas uma das barreiras encontradas por esses indivíduos. A simples tarefa de ler um jornal ou uma revista, de se localizar pela indicação de placas e de avisos ou mesmo de utilizar o transporte público e de fazer compras em um supermercado são atividades que se tornam praticamente inalcançáveis para esses sujeitos. A língua escrita é vista por esses indivíduos como um grande desafio, que acaba cerceando suas ações e participação social de forma bastante significativa.

Além disso, a tendência que predomina na escola é a de valorização das práticas letradas prestigiadas pela sociedade, em detrimento de práticas culturais locais e da representação da diversidade cultural e das múltiplas linguagens que essas práticas envolvem, o que demanda uma reorganização urgente dos métodos formais de ensino. Conforme aponta Kleiman (2007, p. 2), a escola constitui-se como a mais importante agência de letramento, cabendo a ela, portanto, reverter esse quadro, que transforma a língua em um obstáculo para muitos indivíduos em nossa sociedade. Porém, essa não é uma tarefa simples, pois envolve diversos fatores, como por exemplo, o fato de as práticas de leitura e de escrita, em geral, adotadas pelas escolas, seguirem o modelo de letramento autônomo.

Para os pesquisadores dos NEL, o letramento é um conjunto de práticas sociais, que vai muito além da escola, embora esta tenha papel de enorme relevância, como dissemos, para o processo de letramento formal. Nesse sentido, os estudos sobre letramento, mais especificamente, os Novos Estudos do Letramento trazem à tona importantes contribuições no que tange às práticas de leitura e de escrita, vistas por meio de seu modelo ideológico, a partir do qual o letramento deixa de ser visto como uma habilidade meramente técnica e passa a considerar as vivências culturais e sociais dos

sujeitos e de suas comunidades de práticas.

E isso ocorre, principalmente, a partir da noção de prática situada, isto é, dos diferentes usos da leitura e da escrita desenvolvidos por diferentes grupos sociais e culturais, a partir de diferentes finalidades de uso de tipos específicos de textos, que irão depender de contextos específicos; e evento de letramento, este último visto por Kleiman na perspectiva social da escrita como:

(...) uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Outra crítica importante das teorias modernas do letramento recai sobre as atividades escolares individuais. Nesse novo campo teórico, são os objetivos e metas comuns de uma dada comunidade o que irá impulsionar a mobilização e apropriação de determinado letramento. Ou seja, é por meio da participação social e da interação entre os sujeitos em contextos específicos, em que são mobilizados letramentos específicos, que ocorrerá a efetiva participação do sujeito em determinada prática letrada, a qual evolverá a mobilização de diferentes tipos de letramento. Nesse sentido, não há muita relevância em atividades escolares, em que o aluno é levado a escrever sobre algo em uma atividade isolada. Mais proveitoso seria envolver toda a turma na solução de um determinado problema, a partir de uma demanda real da comunidade escolar.

Na busca pela solução em grupo, mediante a troca de experiência, o debate e o posicionamento dos alunos, com relação à distribuição e à negociação de papéis e tomada de decisões conjuntas, é que acontece o letramento de forma produtiva, participativa e plena. Ou seja, é dada aos alunos a oportunidade de aprender não apenas com o professor, mas de aprender também entre seus pares, ao trabalharem com colegas mais experientes em determinada situação social e vice-versa.

Discutimos até agora a respeito do novo campo teórico que investiga as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o qual se instaurou com o surgimento dos NEL, a partir de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres. Para compreender que impactos esses estudos tiveram no cenário nacional, aventuraremos-nos, na seção que segue, a remontar sumariamente o surgimento e o desenvolvimento dos estudos sobre letramento no Brasil, a fim de compreender também quais as contribuições desses estudos para as práticas escolares no país.

## **Surgimento e desenvolvimento dos estudos sobre letramentos no Brasil**

No Brasil, lideram os NEL, autores como Soares, Rojo e Kleiman. Esses estudos são ainda bastante recentes no país. O uso do termo letramento, pelo menos com o sentido que nos propomos a discutir neste texto, é algo bastante novo e que ainda gera muitas dúvidas. Dizemos isso porque, de acordo com Magda Soares (2009, pp. 16-17), o registro da palavra letramento já se encontrava dicionarizada há mais de um século. O verbete do *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, em sua terceira edição brasileira já apresentava a definição de letramento, porém com um sentido distinto do que conhecemos hoje. No dicionário, a palavra é definida como antiquada e lhe é atribuído o “significado de ‘escrita’; o verbete remete ainda para o verbo ‘letrar’ a que, como transitivo direto, atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e, como pronominal ‘letrar-se’, a acepção de ‘adquirir letras ou conhecimentos literários’” (SOARES, 2009, p. 17 [grifos no original]).

A autora explica o reaparecimento do termo letramento pela necessidade que sentimos de nomear tudo o que existe, tudo o que nos rodeia. Não tínhamos essa necessidade, de falar em letramento, até o momento em que nossa sociedade tornou-se grafocêntrica e a escrita passou a ter papel central na vida das pessoas. Os desafios enfrentados com o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, portanto, fizeram-nos pensar em seus usos sociais e em seus diferentes domínios pelos indivíduos. O aparecimento desse novo fenômeno, isto é, do engajamento dos indivíduos em práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita e a mobilização dessas práticas no cotidiano das pessoas foi o que, então, ensejou o surgimento de um termo que pudesse dar conta desse processo. O termo letramento, portanto, reaparece em nossa língua com um novo sentido, capaz de dar conta desse novo fenômeno.

Conforme vimos na seção anterior, as investigações sobre os letramentos tomados pelo viés social tiveram origem e ganharam força a partir de pesquisas desenvolvidas por estudiosos americanos, como: Street, Gee, Barton e Hamilton, entre outros, que faziam parte do Grupo de Nova Londres. O termo origina-se do inglês *literacy*, que significa “condição de ser letrado”. A partir do momento em que a educação formal deixou de ser um privilégio das classes sociais detentoras do capital e a escrita passou a fazer parte da vida de um número maior de pessoas, tornou-se necessário refletir sobre diversos outros aspectos que o domínio da escrita envolve, como por exemplo, pensar no papel que a escrita desempenha na vida das pessoas. Em que medida a escrita está presente nas atividades dos sujeitos? Frente a essas questões, o termo *letramento* entra novamente em cena no Brasil, tendo sido encontrado seu primeiro registro na obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, que associa o termo ao uso da variedade escrita da língua.

Desde então outras contribuições importantes vêm surgindo, de autores como: Leda V.

Tfouni, Magda Soares, Ângela Kleiman, pesquisadores estes preocupados em demarcar claramente o campo do letramento, ligado ao social, de modo a diferenciá-lo do campo da alfabetização e dos processos cognitivos individuais, passando a definir, portanto, o uso desses dois termos de forma distinta<sup>98</sup>. Para Leda Tfouni,

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade (TFOUNI, 2005, p. 20).

De acordo com Magda Soares, no Brasil, é bem mais frequente o uso do termo *analfabetismo* do que o termo *alfabetismo*, isto é, a palavra que nega é amplamente conhecida e usada, enquanto acontece o contrário com relação à palavra que afirma. A explicação para esse fenômeno volta-se para o fato de termos de lidar muito antes com o problema de as pessoas não saberem ler e escrever do que de como elas fazem uso social da leitura e da escrita, o que envolve pensar na questão do letramento. Conforme afirma a autora, (...) só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever” (SOARES, 2009, p. 20).

Soares chama atenção ainda para o fato de esse fenômeno ter ocorrido também com o surgimento do termo *iliteracy* antes do termo *literacy*, porém, conforme aponta, esse fenômeno ocorreu na Grã-Bretanha com a diferença de um século em relação ao Brasil.

*iliteracy* foi termo corrente muito antes que o termo *literacy* emergisse: o *Oxford English Dictionary* registra o termo *iliteracy* desde 1660, ao passo que seu contrário *literacy* só surge no fim do século XIX. Certamente o surgimento neste momento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. (Observe-se que o que ocorreu na Grã-Bretanha em fins do século XIX, motivando o aparecimento do termo *literacy*, só agora, em fins do século XX, vem ocorrendo no Brasil, motivando a criação do termo letramento.) (SOARES, 2009, pp. 20-21 [grifos no original]).

O fato de nosso país estar atrasado em um século no que diz respeito às pesquisas sobre letramento em relação a países desenvolvidos torna-se ainda mais grave, se levarmos em consideração que nossos índices de analfabetismo, que já são significativamente elevados, apontam para o número de indivíduos que não sabem ler e nem escrever, isto é, que não têm conhecimento do código escrito da língua, enquanto que os índices desses países apontam para a parcela da população que possui

---

<sup>98</sup> É importante destacar que, na agenda estrangeira de modo geral, não há uma distinção conceitual entre alfabetização e letramento, como temos no Brasil. Utiliza-se o termo *Literacy* para referir tanto ao letramento quanto à alfabetização. Portanto, faz-se necessário o contexto para que o leitor identifique a qual campo se está referindo no texto.

algum nível de escolaridade, mas que não faz uso adequado da leitura e da escrita. Em outros termos, enquanto os países desenvolvidos medem os níveis de letramentos da população, no Brasil, mede-se o índice de alfabetização, conforme nos mostra Soares:

A avaliação do nível de *letramento*, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de *alfabetização*) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever. (...). Sendo assim, é importante compreender que é a *letramento* que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que *não sabem ler e escrever* (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciamos o nosso ainda alto índice de *analfabetismo*), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de *alfabetização*, mas a níveis de *letramento* (SOARES, 2009, pp. 22-23 [grifos no original]).

Como vimos, não bastasse o engajamento tardio de nosso país no que se refere aos estudos sobre letramento, há que se considerar essa importante diferença que revela que enquanto os índices de países desenvolvidos medem os níveis de letramento da população, os índices brasileiros estão voltados para a parcela não alfabetizada, revelando um cenário nacional ainda mais crítico do que se imaginava quando o assunto é letramento. Feito esse panorama geral a respeito dos NEL e dos estudos sobre letramento no Brasil, passemos a pensar, na próxima seção, na diversidade cultural e na multiplicidade de linguagens mobilizadas pelas diferentes comunidades de práticas, que demandam novos modos de nos relacionarmos com a leitura e a escrita e a imersão do sujeito em diferentes práticas letradas, das quais a escola, como uma importante agência de letramento, não pode se eximir.

## **Multiletramentos: a multiculturalidade e as múltiplas linguagens**

Como sabemos, o alarmante desenvolvimento das práticas letradas advindas das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) fazem surgir novos modos de nos relacionarmos com a leitura e a escrita, próprias dos gêneros digitais ou emergentes (MARCUSCHI, 2004). Múltiplas linguagens, múltiplas semioses e múltiplas culturas subsistem simultaneamente, demandando dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades e práticas próprias dos multiletramentos, o que nos leva à necessidade de refletir ainda a respeito do papel da escola frente a essa nova racionalidade de escrita.

De acordo com Gee (2010), um mesmo texto pode mobilizar sentidos diferentes a depender dos objetivos do leitor ou do escritor. Não é o texto em si que muda e sim o uso social que se faz dele; “pessoas leem e escrevem textos religiosos diferentemente de textos jurídicos (...). E, também, podem ler esses textos com finalidades distintas, (...), elas podem ler a Bíblia como teologia, literatura, história, ou como um guia de autoajuda” (GEE, 2010, pp. 2-3).<sup>99</sup> A percepção de que o letramento está ligado ao social levou os estudos do letramento a outro nível. Nas palavras de Gee,

(...) “letramento” passou a ser “letramentos” no plural. Existem diferentes práticas sociais e culturais que o letramento incorpora, o que implica, portanto, em diferentes “letramentos” (letramento jurídico, letramento em games, letramentos musicais, letramento acadêmico de diversos tipos). As pessoas não apenas leem e escrevem de modo geral, elas leem e escrevem tipos específicos de “textos” em áreas específicas e essas especificidades são determinadas por valores e práticas de diferentes grupos sociais e culturais (GEE, 2010, p. 4).<sup>100</sup>

Os estudos advindos dos NEL, em que o letramento é visto por um viés social e cultural, levaram ao entendimento de que não há (e não pode haver) apenas um tipo de letramento e apenas uma forma de tornar-se letrado indistintamente nos diversos campos de ação humana, mas diferentes letramentos, a depender da finalidade de cada área específica e dos objetivos específicos dos sujeitos, ao mobilizar os diferentes tipos de textos existentes. Assim, os letramentos não são adquiridos e mobilizados da mesma forma pelos sujeitos de dada sociedade. Tornar-se letrado em diferentes práticas sociais exigirá a participação dos sujeitos nessas práticas específicas e o domínio de diferentes ferramentas, diferentes modos de comunicação, que subjazem a essas práticas. “Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito” (LEMKE, 2010, pp. 458-459).

Não raro os textos combinam diferentes linguagens: verbal, visual, imagética, digital, e é a combinação dessas diferentes linguagens que irá construir o sentido do todo. Um enunciado composto apenas de texto escrito não manterá o mesmo sentido se a ele for adicionada uma figura, um gráfico ou um link, por exemplo.

Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa

<sup>99</sup> (...) people read and write religious texts differently than legal ones (...). And, too, people can read the same text in different ways for different purposes, for example, they can read the Bible as theology, literature, history, or as a self-help guide. Tradução minha.

<sup>100</sup> So “literacy” becomes plural: “literacies”. There are many different social and cultural practices which incorporate literacy, so, too, many different “literacies” (legal literacy, gamer literacy, country music literacy, academic literacy of many different types). People don’t just read and write in general, they read and write specific sorts of “texts” in specific ways and these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups (GEE, 2010, p. 4). Tradução minha.

científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Toda prática letrada de construção de significado estabelece relação de interdependência com habilidades que vão desde a navegação no teclado até a virada de uma página, da composição à encadernação, da edição às vendas e distribuição (no caso das tecnologias impressas). Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (LEMKE, 2010, p. 457).

Atualmente, convivemos com uma diversidade de formas de linguagens proporcionadas, principalmente, pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e pelos “gêneros digitais” ou “emergentes” (MARCUSCHI, 2010). Os diferentes modos de leitura e de escrita proporcionados pelos “novos letramentos” (ROJO, 2012), a partir do uso de computadores, de ferramentas digitais e do acesso à internet, levaram à construção de textos híbridos, compostos por sons, imagens, gráficos, links e hiperlinks. Daí se vê surgir outro importante conceito: o *multiletramento*, que, de acordo com Rojo, distingue-se do conceito de letramentos múltiplos:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres “Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13) consistem, portanto, no desenvolvimento de determinadas habilidades de compreensão e produção de textos – uma nova racionalidade de escrita – que surge a partir de práticas que envolvem “novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015, p. 116). Essa nova racionalidade de escrita envolve

(...) o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p. 19).

Frente a essa verdadeira revolução nos modos de concepção e de mobilização das práticas de leitura e de escrita, cabe a nós refletir sobre o papel da escola. “Vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de **híbridos impuros, fronteirios**” (ROJO, 2012, p. 14 [grifos no original]), o que nos leva a perceber o fato de que convivemos com

“produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”) (ROJO, 2012, p. 13). Mas, quando o assunto é a prática escolar, será que esses novos modos de leitura e de escrita são considerados? Como lidar com essas novas práticas a que os alunos e, principalmente eles por serem jovens<sup>101</sup>, estão expostos todos os dias?

Na visão dos pesquisadores dos NEL, faz-se necessário que se desenvolva na escola uma *pedagogia dos multiletramentos*, de forma que em seu currículo haja espaço para tratar de questões voltadas a essas novas e múltiplas linguagens e culturas. Com toda essa multiplicidade de linguagens e diversidade de culturas, que dizem respeito aos multiletramentos, cabe à instituição escolar adequar seu currículo, principalmente, no que tange ao ensino de questões de língua e de linguagem. Rojo corrobora essa visão dos NEL, que, de acordo com a pesquisadora, teve início com um manifesto de 1996, resultante de um colóquio, em que o Grupo de Nova Londres

(...) afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12 [grifos no original]).

Como já vínhamos discutindo a respeito das práticas escolares voltadas para os letramentos, na maioria das vezes, segue-se o modelo de letramento autônomo, que desconsidera as práticas locais das comunidades em que os alunos se situam. O que se tem, portanto, é uma forte tendência para a reprodução dos letramentos dominantes, próprios das camadas sociais e da cultura letrada detentoras do capital. Assim, reproduzem-se na escola práticas descontextualizadas, que acabam por não fazer sentido algum para o alunado, já que essas práticas não representam sua realidade social histórica e cultural.

O papel da escola, portanto, deve ser repensado, frente à diversidade cultural de seu alunado. De que forma incluir em seu currículo as diferentes linguagens a que os jovens estão expostos todos os dias e com as quais lidam tão bem fora da escola, de modo a comunicar suas diferentes culturas? Uma pedagogia voltada para os multiletramentos não pode deixar de valorizar a hibridização cultural

---

<sup>101</sup> Como sabemos, os jovens estão imersos em práticas diárias que envolvem o uso das novas tecnologias e, por conseguinte, acabam desenvolvendo mais facilmente as habilidades necessárias para a manutenção dessa nova demanda social. Os celulares, os tablets, os computadores, fazem parte de suas rotinas e, por meio do uso desses aparelhos, eles se mantêm conectados a seus perfis no facebook, a suas contas no instagram, no twitter ou no youtube. Tornam-se, assim, os principais leitores e produtores de textos multimodais, que exigem a mobilização dos multiletramentos.

em que vivemos atualmente, ou, como aponta Rojo, talvez desde sempre, a qual não permite mais que nos refiramos a uma “Cultura”, grafada em maiúscula, já que

(...) não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012, p. 13).

Há que se pensar, portanto, um currículo voltado para a cultura local e, a partir daí, pensar práticas letradas que realmente façam a diferença, que realmente façam sentido para os jovens, os quais estão imersos fora da escola em diferentes práticas, que envolvem o uso de diferentes gêneros: baixando músicas em seus celulares, editando fotos e vídeos, atualizando seus perfis no *facebook*, no *twitter*, no *instagram*, participando de jogos que envolvem diferentes narrativas e, até mesmo, a interação frente ao uso de outros idiomas, dentre inúmeras outras práticas que não citamos até agora. Nesse sentido,

(...) não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

Uma pedagogia dos multiletramentos, conforme proposto pelos NEL, envolve, portanto, a questão do letramento crítico, que contribui para que as camadas colocadas à margem da sociedade tenham representatividade nos currículos escolares, principalmente, nos processos de ensino-aprendizagem que envolva questões de língua e de linguagem, como já dissemos, por serem essas questões as grandes responsáveis pela construção da identidade dos sujeitos, revelando suas crenças, seus gostos, seus posicionamentos e suas ideologias. De acordo com Rojo,

Trabalhar com os multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolve) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (ROJO, 2012, p. 8).

Em outras palavras, uma pedagogia voltada para os multiletramentos, abordagem que se faz urgente em nossos sistemas de ensino, ao mobilizar culturas marginalizadas aliadas às diversas formas de linguagem e multissemioses, características dos gêneros emergentes, é o que poderá contribuir significativamente para que ocorra uma verdadeira guinada das práticas escolares tradicionais e, conseqüentemente, para com a formação de sujeitos críticos frente aos problemas e aos desafios impostos pela sociedade atual.

## Considerações Finais

Abordamos, neste estudo, a visão teórica dos pesquisadores que fazem parte do Grupo de Nova Londres, traçando um panorama teórico a respeito dos Novos Estudos do Letramento – NEL, que surgiram como um novo campo de investigação das práticas de leitura e de escrita. Como vimos, na perspectiva teórica dos NEL, os letramentos são vistos como práticas sociais e situadas, que envolvem sujeitos pertencentes a determinadas comunidades sócio-histórico-culturais e levam sempre em consideração as práticas típicas dessas comunidades, nas quais esses sujeitos estão imersos.

Para tanto, discutimos a respeito do modelo autônomo de letramento – em que o letramento é visto apenas como um processo cognitivo individual, como uma habilidade meramente técnica – e do modelo ideológico, proposto pelos NEL – em que se leva em consideração o contexto sócio-histórico-cultural de práticas dos indivíduos e de suas comunidades. Além disso, discutimos a questão relativa à diferença entre alfabetização e letramento, o que ainda é visto por muitos como sinônimos, mas que reflete processos bastante distintos entre si. Logo em seguida, abordamos o surgimento e o desenvolvimento dos estudos sobre letramento no Brasil e sobre os principais autores que lideram esses estudos em âmbito nacional. E, por fim, adentramos na questão dos multiletramentos, que surgem como uma nova racionalidade de leitura e de escrita, da qual a escola, como uma importante agência de letramentos, não pode se eximir.

Se, por um lado, o modelo cognitivo e autônomo de letramento focalizava as práticas individuais de aquisição do código escrito – o que mais tarde foi alvo de crítica dos estudiosos do NEL, que desenvolveram um modelo ideológico – por outro lado, com o advento das novas tecnologias e da internet, veem-se surgir diferentes modos de interação entre os sujeitos, modos estes que se apoiam, principalmente, nos processos de colaboração e que envolvem as múltiplas linguagens e a diversidade cultural (multiletramentos), o que, por sua vez, não pode ser desconsiderado no processo de ensino formal.



## Referências

- COSTA, Elizangela. Um Zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: SILVA, A.; COSTA, E. (Orgs.). *Livro Didático: olhares dialógicos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- GEE, J. P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: BAKER, E. A. (Ed.) *The New literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York, NY: Guilford Press, 2010.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. [Orig. Metamedia literacy: transforming meanings and media]. Trad. Clara Dornelles. *Revista Trabalhos em linguística aplicada (IEL/UNICAMP)*, vol. 49, Nº 2, p. 455-479, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. (Orgs.). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Magda Soares. – 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2005.

**[RECEBIDO: abril de 2018]**

**[ACEITO: maio de 2019]**