

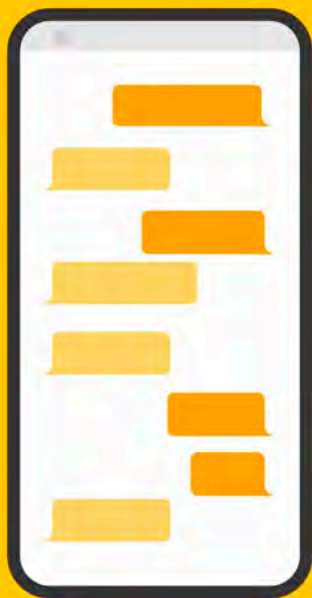
KÉLVYA FREITAS ABREU  
MARIA DO SOCORRO MAIA F.BARBOSA  
ORGANIZADORAS

# LETRAMENTOS, ABORDAGENS DIALÓGICAS DISCURSIVAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



INSTITUTO  
FEDERAL  
Sertão Pernambucano

# LETRAMENTOS, ABORDAGENS DIALÓGICAS DISCURSIVAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



O projeto que se apresenta é o resultado de um processo de transformação e desejo das organizadoras em (re)pensar os lugares que permeiam espaços de capacitação profissional, somados aos letramentos ali implicados, especialmente, sob o viés de uma análise do discurso de orientação sociológica.

Assim, diante do atual cenário de inquietação e mudanças no contexto da educação brasileira, além das inconstâncias políticas, encontramos-nos frente a desafios sobre ensinar e aprender em pleno século XXI. Todos nós, atores desse cenário (pesquisadores, docentes, coordenadores, diretores, secretarias educacionais, gestores, técnicos educacionais, discentes, pais, entre outros), passamos pela apreensão sobre como lidar com novas formas de interação e de comunicação dos usuários de linguagem por meio de uma modernidade tecnológica que avança continuamente (OLIVEIRA, 2010; ABREU, 2011). Reforçamos ainda que essas relações são e estão postas em relações de poder, ou seja, o discurso não é neutro. Para isso, Bakhtin (2016) já enfatizava que os enunciados concretos se relacionam a culturas particulares que um dado grupo acaba por conhecer e legitimar as pondo em uso nas suas práticas cotidianas por intermédio de gêneros.

Portanto, conceber que os discursos não são neutros e que os sujeitos estão postos sempre em relações dialógicas para com o outro (BAKHTIN, 2016; VOLOCHÍNOV, 2013), por meio de uma atitude responsiva através de seus letramentos, torna-se elemento central desta obra. Ou seja, ao compreendermos que o enunciado se realiza através de gêneros e que possui como elemento fundante um projeto de discurso, de dizer, deixando revelar as intencionalidades do sujeito discursivo ao esperar uma ação igualmente responsiva do seu "ouvinte"/ "leitor", revela a dinâmica de vozes postas em uma arena discursiva, em um dado espaço/horizonte social.

Esperamos que você, leitor, se "achegue" e aprecie uma obra feita por várias mãos na qual se apresenta desde reflexões teóricas sobre letramentos, discurso e/ou educação profissional até resultados de pesquisas com suas referidas análises nesses referidos campos.



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Sertão Pernambucano

**KÉLVYA FREITAS ABREU**  
**MARIA DO SOCORRO MAIA F.BARBOSA**  
ORGANIZADORAS

ISBN 978-65-89380-00-9

**LETRAMENTOS, ABORDAGENS DIALÓGICAS DISCURSIVAS E  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**Kélvya Freitas Abreu**

**Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa**

**Organizadoras**



Kélvya Freitas Abreu  
Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa  
Organizadoras

## LETRAMENTOS, ABORDAGENS DIALÓGICAS DISCURSIVAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adail Ubirajara Sobral  
Ana Maria de Oliveira Paz  
Cícero Barboza Nunes  
David Vinícios Matias da Silva  
Dalva Teixeira da Silva Penha  
Eliane Feitoza Oliveira  
Evandro Gonçalves Leite  
Fernanda Taís Brignol Guimarães  
Gercivaldo Vale Peixoto  
Giovana Siqueira Príncipe  
Jardiene Leandro Ferreira  
João Batista Costa Gonçalves  
José Ribamar Lopes Batista Júnior  
Karla Janaína Alexandre da Silva  
Kélvya Freitas Abreu  
Leizer Fernandes Moraes  
Luciane de Paula  
Marcela Barchi Paglione  
Marcos Roberto dos Santos Amaral  
Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa  
Marjorie Soares  
Rafael Lira Gomes Bastos  
Rita Rodrigues de Souza  
Samuel de Carvalho Lima  
Sara Lima  
Wigna Thalissa Guerra

Salgueiro-PE  
2020

## **Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional**

©2020 Kélvya Freitas Abreu e Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (Org.)

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

### **Comissão Editorial**

Mironaldo Borges de Araújo Filho

Ana Maria de Amorim Viana

Naira Michelle Alves Pereira

### **Revisão**

Ana Maria de Amorim Viana

Edson Santos de Lima

Kélvya Freitas Abreu

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Maria Marli Melo Neto

Michele Rufino da Silva

### **Normalização Bibliográfica**

Naira Michelle Alves Pereira

### **Diagramação**

Kélvya Freitas Abreu

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

### **Capa**

Mironaldo Borges de Araújo Filho

---

L649                      Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional/Kélvya  
Freitas Abreu, Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (Orgs.) - Petrolina: IF Sertão-  
PE, 2020.

Vários autores.  
ISBN 978-65-89380-00-9

1. Letramento 2. Gêneros discursivos - Análise dialógica 3. Educação Profissional –  
EPCT I. Abreu, Kélvya Freitas II. Barbosa, Maria do Socorro Maia Fernandes.

CDD 372.41

---

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Naira Michelle Alves Pereira CRB 4/1891

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO – DA JANELA DO NOSSO SERTÃO .....</b>	<b>07</b>
<i>Kélyva Freitas ABREU e Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA</i>	
<b>APRESENTAÇÃO – DA INESCAPÁVEL CONDIÇÃO DE RESPONDER E SIGNIFICAR: SOBRE ENCONTROS, EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS... ..</b>	<b>09</b>
<i>Prof. Dr. José Cezinaldo Rocha BESSA</i>	
<b>CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE GÊNEROS DO DISCURSO PARA A PROMOÇÃO DOS LETRAMENTOS NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DIALÓGICO .....</b>	<b>15</b>
<i>Fernanda Taís Brignol GUIMARÃES</i>	
<i>Adail Ubirajara SOBRAL</i>	
<b>SALA SEM CELA: ACONTECIMENTO SERIADO EM ATOS .....</b>	<b>31</b>
<i>Luciane de PAULA</i>	
<i>Marcela Barchi PAGLIONE</i>	
<b>DIÁLOGOS NO ENUNCIADO CONCRETO COMENTÁRIO DE YOUTUBE: PROBLEMATIZANDO OS FIOS ENTRELACADOS ENTRE O LETRAMENTO DIGITAL E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA .....</b>	<b>61</b>
<i>João Batista Costa GONÇALVES</i>	
<i>Marcos Roberto dos Santos AMARAL</i>	

**PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DE TAREFAS ..... 89**

*Marjorie SOARES*

*Sara LIMA*

**HABILIDADES ORAIS ARGUMENTATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO  
PROJETO POLÊMICAS EM DEBATE ..... 103**

*José Ribamar Lopes BATISTA JÚNIOR*

*Gercivaldo Vale PEIXOTO*

**INDÍCIOS DE LETRAMENTOS (DIGITAIS) E DIALOGISMO NA EPT: PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA ..... 115**

*Rita Rodrigues de SOUZA*

*Leizer Fernandes MORAES*

**A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: O TEXTO ACADÊMICO COMO UNIDADE  
DISCURSIVA ..... 145**

*Dalva Teixeira da Silva PENHA*

*Kélvya Freitas ABREU*

*Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA*

**NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: DA  
TEORIA AO ENSINO E À ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS ..... 161**

*Eliane Feitoza OLIVEIRA*

**RELATÓRIOS DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
DESVELANDO O LETRAMENTO ACADÊMICO E  
AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ..... 181**

*Cícero Barboza NUNES*

*Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA*



**PRÁTICAS LETRADAS PRESCRITAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO REGULAMENTO DE ATIVIDADES DOCENTES DO IF SERTÃO PE ..... 205**

*Jardiene Leandro FERREIRA*

*David Vinícios Matias da SILVA*

*Ana Maria de Oliveira PAZ*

**A SUBJETIVIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) – APONTAMENTOS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ..... 217**

*Karla Janaína Alexandre da SILVA*

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO ..... 235**

*Evandro Gonçalves LEITE*

*Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA*

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO ..... 253**

*Giovana Siqueira PRINCIPE*

**MULTILETRAMENTOS E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA PROPOSTA DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE ..... 273**

*Samuel de Carvalho LIMA*

*Wigna Thalissa GUERRA*

*Rafael Lira Gomes BASTOS*

**OS AUTORES ..... 289**



## PREFÁCIO

### DA JANELA DO NOSSO SERTÃO

O projeto que se apresenta é o resultado de um processo de transformação e desejo das organizadoras em (re)pensar os lugares que permeiam espaços formativos, os letramentos ali implicados, especialmente, sob o viés de uma análise do discurso de orientação sociológica. Reforçamos que elencamos a palavra “transformação” dentro do nascituro da obra, pois compreendemos que, enquanto sujeitos discursivos, estamos em um eterno diálogo com o próximo e podemos assim ampliar horizontes, reconhecendo como crescemos e aprendemos com o outro. Essa linha de alteridade nos refaz a todo momento, já que impulsionados por novos paradigmas políticos, sociais, econômicos, culturais e teóricos sobre ser e estar no mundo, tornamo-nos cidadãos, somos impelidos a nos engajarmos discursivamente nos mais variados contextos de comunicação e interação.

Assim, diante do atual cenário de inquietação e mudanças no contexto da educação brasileira, que nos revela a urgência de se debater espaços de formação, de capacitação, de um olhar mais atencioso com o próximo e das injustiças sociais que muitos passam e que foram profundamente expostas por meio de uma pandemia sanitária em nosso país; além das inconstâncias políticas; encontramos-nos frente a desafios sobre ensinar e aprender em pleno século XXI. Todos nós, atores desse cenário (pesquisadores, docentes, coordenadores, diretores, secretarias educacionais, gestores, técnicos educacionais, discentes, pais, entre outros), passamos pela apreensão sobre como lidar com novas formas de interação e de comunicação dos usuários de linguagem por meio de uma modernidade tecnológica que avança continuamente (OLIVEIRA, 2010; ABREU, 2011).

Desse modo, a ideia de compilar esse material surge de uma série de conversas, a princípio entre orientadora e orientanda, mas, hoje, amigas e que alçam projetos em conjunto como este, por exemplo. Nesses debates, passamos a enxergar, por meio dos diálogos travados de igual modo com as obras do Círculo de Bakhtin, a necessidade de voar, de vivenciar um olhar exotópico, que ao mesmo tempo nos (re)aproximássemos e marcássemos nossa identidade

como docentes e pesquisadoras associadas a uma preocupação constante com uma educação de qualidade ao vislumbrar contextos distintos no Brasil. Assim, estando cada uma em uma região diferente do Sertão Nordestino (uma no Alto Oeste Potiguar e outra na Mesorregião do Sertão Pernambucano), mas com o olhar para fora, para o mundo, debruçadas em nossas janelas (ou seriam em telas de computadores?), tomando uma boa xícara de café, víamos as possibilidades de vivenciar o “chamado bakhtiniano” de aprender com o outro, de construir relações dialógicas com os demais colegas de profissão e pesquisadores.

Esperamos que você leitor se “achegue” e aprecie uma obra feita por várias mãos na qual se apresenta desde reflexões teóricas sobre letramentos, discurso e/ou educação profissional até resultados de pesquisas com suas referidas análises.

Portanto, nosso agradecimento, especial, aos autores e às autoras que contribuíram para a realização deste projeto. A assinatura impressa de vocês nesse material revela a importância dessa obra e a necessidade de se debater o tema!

As organizadoras

Salgueiro e Pau dos Ferros, maio de 2020.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, K. F. Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- OLIVEIRA, F. K. O vídeo pela internet como ferramenta educacional no ensino da Geometria. 2010. 102f. **Dissertação** (Mestrado em Informática Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação – Área: Informática Educativa, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2010.

## APRESENTAÇÃO

### DA INESCAPÁVEL CONDIÇÃO DE RESPONDER E SIGNIFICAR: SOBRE ENCONTROS, EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS...

**As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.** E por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, **algo mais que somente palavra.** (LARROSSA, 2002, p. 21, grifos nosso em negrito).

Não se deve esquecer que a coisa e o indivíduo são limites e não substância absoluta. **O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material.** Aliás, ele nem precisa disso: **ele mesmo é mais forte do que qualquer força,** muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser) [...] (BAKHTIN, 2016, p. 71, grifos nosso em negrito).

Quero começar sublinhando que escrever esta apresentação constitui um ato revestido de muitos significados para mim. Nem conseguirei expressar todos eles nos limites deste texto, até porque também não conseguiria (e, certamente nem poderia) traduzir a semântica do acontecimento que é uma experiência como essa. Por isso, adianto que, nesta apresentação, assumirei, em boa medida, um tom mais subjetivo ou talvez um tanto confessional.

Como sujeito responsivo que sou, faço algumas escolhas (não tão minhas). Opto por iniciar manifestando o meu agradecimento por esse encontro afetivo com cada um de vocês, organizadoras, autores e leitores. Assumindo a compreensão bakhtiniana segundo a qual todo enunciado carrega as marcas do sujeito falante (não só dele, não é mesmo?), entendo que esse ato é, antes de tudo, um encontro nosso, de sujeitos que respondem - distantes geograficamente, ainda mais nesses tempos de pandemia, é bem verdade.

Apesar disso tudo, tomo o ato de escrever esta apresentação como um encontro rico e potente, alargador de consciências, da minha especialmente, dada a oferta de palavras que cada

um dos autores me concede com seus textos. Sou outro sujeito nesse encontro, nessa interação, nessa escuta. Por isso, quero, desde já, registrar meu agradecimento aos seus autores não apenas pelos textos que socializam comigo e com os leitores, mas também por compartilharem suas existências, seus pensares, seus mundos e suas reflexões. Que privilégio esse meu e dos leitores!

Meu privilégio é maior não simplesmente por estar apresentando (com o apreço e a responsabilidade implicados, claro) essa obra, mas, sobretudo, porque, com esse ato, eu me (re)encontro com seres com os quais mantenho (in)ensas interações no mundo da vida. Entenda que eu estou assumindo que o mundo da ciência é uma parte do simpósio que é o mundo de minha vida. E eu digo isso porque o mundo da ciência também pode ser um outro mundo além daquele construído por sentidos de tonalidade mais negativa, como constantemente são refratados e refletidos por aí. Eu devo dizer que o mundo da ciência não é um mundo à parte de mim, da minha existência nele e das relações que estabeleço nele. Torno-me mais humano nas relações que estabeleço nele.

Por assim entender, devo dizer também que esse mundo da ciência tem um sentido muito forte para minha vida. Eu aprendi muito, eu mudei muito minha cabeça e me transformei demais graças às relações que nele estabeleço. Devo reconhecer que as (trans)formações que me fazem ser o que sou nesse espaço-tempo carregam muito das marcas e das vozes de sujeitos que estão nas autorias dos textos reunidos neste livro. Uns já foram meus professores; outros, meus alunos; outros, ainda, meus colegas no percurso de formação na pós-graduação. Outros mais são profissionais que já acompanho em minhas leituras desde longa data. Há, além disso, aqueles que tive o prazer de encontrar, pela primeira vez, na leitura de seus textos desta coletânea.

Esses encontros com cada um de vocês, com uns mais do que com outros, foram me fazendo perceber, dentre outras coisas, o mundo fascinante e encantador que é trabalhar com as linguagens e que é fazer parte da comunidade daqueles que se dedicam ao seu estudo. Esse modo de ver o universo dos estudos da linguagem nem sempre foi assim, acreditem! Eu li, por bastante tempo, o mundo e suas múltiplas semioses muito mais pela ótica meramente da significação, da letra pela letra, como muitos fazem ainda, evidentemente, num país como o Brasil, em que imperam ainda, infelizmente, extremas desigualdades sociais e gigantescas formas de exclusões.

Vocês devem imaginar que, nessas minhas leituras, eu deixava muita coisa de fora. Todo um universo das valorações, das disputas pelos sentidos, das tensões que se entrecruzam nos dizeres, tudo isso estava bem além do que me era permitido ver/compreender. Hoje, eu

direciono o olhar, e já vejo o mundo nos enunciados, e logo penso nas disputas de sentidos, nas possibilidades de silenciamentos, nas motivações das pessoas para dizerem o que dizem e como dizem, e por aí vai... Hoje eu posso, inclusive, entender um pouco melhor palavras como essas de Bakhtin (2016, p. 87): “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”. Vejo, portanto, algo muito mais que somente palavras, conforme expressa Larossa (2002)! E isso se revela libertador!

Preciso destacar que minha conexão com o ofício da docência nas Letras e de pesquisador do campo dos estudos da linguagem se modificou muito a partir do encontro com as leituras do domínio dos estudos do discurso, especialmente do pensamento do Círculo de Bakhtin (notadamente de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev) e das interlocuções com alguns autores dos textos que compõem a presente coletânea. É claro que eu, como ser inacabado que sou, tenho ainda muito a aprender no que diz respeito à prática de pesquisa com e a partir desse pensamento. É claro, também, que toda uma rede de saberes, não menos importantes, que contempla os diferentes níveis de análise da língua e para além deles, foram e continuam sendo essenciais para orientar esse olhar (mais) translíngüístico que penso assumir.

Se coloco um acento no lugar teórico-metodológico que, hoje, me move como professor e pesquisador é porque, inevitavelmente, a condição de sujeito responsivo, não indiferente, me constitui na prática docente, nas atividades de pesquisa, na vida. Isso, contudo, não deve fazer pensar, jamais, que não haja de minha parte reconhecimento da imprescindível contribuição que cada domínio dos estudos da linguagem presta para a nossa (trans)formação como pesquisadores. Nós, juntos, cada um com suas ferramentas e contribuições, e os trabalhos aqui reunidos dão mostras disso, formamos um corpo muito valioso e mais potente nas lutas que temos pelos desvelamentos das fake news, das formas de opressão e dos silenciamentos de que as palavras se revestem, principalmente em contextos tenebrosos como esses de agora.

Penso que a nossa capacidade de construir compreensões mais profundas, como sugere Bakhtin (2017), sobre fenômenos relacionados à língua/linguagem, pelos quais cada um de nós nos interessamos, em nossas investigações, decorre de uma abertura para os diálogos. Ponho-me a imaginar sobre o quanto Bakhtin – concebido, também, como um pensador dos diálogos – não se beneficiou produtivamente das leituras que fazia e das interlocuções com membros daquele Círculo para desenvolver suas ideias, bem como sobre o quanto os conceitos e as concepções bakhtinianas são tributárias das trocas interativas entre esses parceiros de reflexão. Quero acreditar, pois, que as ideias, os conceitos e as concepções do pensamento de Bakhtin podem ser tão potentes justamente porque elas resultam das interações entre eles, dos encontros,

das escutas, das cumplicidades... A interação com o outro tem essa potência de (alter)ação. Fico imaginando que muitos de nós, principalmente em nossas atividades de pesquisa, poderíamos nos inspirar mais nos círculos, nos diálogos, nas escutas, e menos nas intrigas entre linhas de trabalho e entre domínios do conhecimento.

Seguindo essa linha de pensamento, compreendo que esta obra tem o grande mérito de convocar um encontro de múltiplas vozes e de modos de pensar o enfrentamento de problemáticas relativas ao eixo de sua proposta – letramentos, discurso e educação profissional. Nesse sentido, ressalto que as organizadoras desta coletânea foram muito felizes quanto às escolhas e posturas assumidas, principalmente pela abertura para as interlocuções entre pesquisadores que se situam em domínios como a Análise Dialógica do Discurso, os estudos dos letramentos e o campo da educação. Parece-me que tal direcionamento sinaliza a possibilidade de colocar em cena uma pluralidade de vozes e de pontos de vistas de especialistas que vão propiciar a cada leitor realizar seu exercício de leitura dialógica e de poder desenvolver um aprofundamento de suas compreensões a partir das múltiplas interlocuções que são aí possíveis.

Certamente, as lentes de cada leitor sairão, após esse encontro, com um alcance mais ampliado, com potencial de enxergar mais além, de pensar mais profundo, sobre as questões relativas aos letramentos aqui tratadas. E elas são não somente diversificadas, como são também relevantes e de interesse para todos aqueles que querem pensar sobre a educação pública no Brasil, com todos os seus dilemas e desafios, e que se comprometem firmemente com os modos de fazer ciência que, nas humanidades e nas letras, defendemos e fazemos, com muito êxito, a despeito dos poucos investimentos em nossas universidades.

Composta por 14 textos, de autoria de especialistas, em sua maioria de professores e estudantes de pós-graduação, de diversas instituições desse país, a presente coletânea aborda, de forma central, problemáticas relativas aos letramentos no contexto da educação profissional. A obra oferece um panorama muito interessante e vigoroso dos letramentos no contexto da educação profissional, contemplando estudos que focalizam dos documentos orientadores/reguladores às práticas de multiletramentos e letramentos digitais.

Há, ainda, na coletânea, um conjunto de textos que investigam as práticas de letramentos no contexto da educação básica e superior do denominado ensino regular. Tais textos oferecem possibilidades de cotejo, por exemplo, de experiências com a leitura e a escrita nesses contextos com aquelas desenvolvidas na educação profissional. Constituem, nesse



sentido, oportunidades de estabelecer interlocuções e reflexões produtivas para se (re)pensar e/ou iluminar concepções e práticas no contexto da educação profissional.

Espero, com essa breve sinalização do conteúdo, ter indicado o que o meu leitor pode esperar dos 14 textos aqui reunidos. Assim, justifico que estou dispensando o exercício de sumarizar e/ou descrever os textos dessa coletânea, para que cada leitor, do seu lugar único e singular, possa construir suas leituras e impressões das reflexões que o aguardam. Desse modo, a intenção é que esse leitor não vá guiado por meu horizonte valorativo. Asseguro que o prazer dos encontros com os textos, as vivências e as experiências dos autores serão, certamente, muito mais recompensadores e gratificantes do que qualquer síntese que eu pudesse produzir aqui.

Se você, caro leitor, chegou até o final dessa conversa, desse encontro, despeço-me agradecendo por sua generosa companhia, paciência e escuta. Recomendo que você continue com suas escutas dos textos que compõem esta obra. Esses encontros são enriquecedores!

Pau dos Ferros, RN, julho de 2020.

José Cezinaldo Rocha Bessa

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Parábola Editorial, 2009.
- GRILLO, S. V. de C. A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p. 121-128, jul./dez. 2006.
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, p. 239-257, 2013.
- POSSENTI, S. O que os analistas do discurso pesquisam? **Revista da ABRALIN**, v. 14, n.2, p. 41-49, jul./dez. 2015.



## CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE GÊNEROS DO DISCURSO PARA A PROMOÇÃO DOS LETRAMENTOS NA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DIALÓGICO

Fernanda Taís Brignol GUIMARÃES

Adail Ubirajara SOBRAL

### Introdução

A reorganização do ensino, a partir da revisão de práticas pedagógicas mais tradicionais, é urgente, diante de uma demanda escolar tão diversificada como a atual. A escola, desde a democratização do ensino, ocorrida na década de 1990, vem se transformando em espaço de resistência, de diálogo e de coexistência de múltiplos discursos, culturas e linguagens. Nesse cenário, novos referenciais teóricos passaram a integrar os currículos escolares, como no caso dos estudos sobre letramento e da inclusão dos gêneros textuais/discursivos<sup>1</sup> como recursos didáticos para o ensino de línguas. No entanto, embora haja um discurso pedagógico de vanguarda, o que ocorre na prática ainda está longe de garantir de fato a promoção dos letramentos na escola tal como propõem os Novos Estudos do Letramento (NEL).

Pensando na necessidade de tornar mais efetiva a promoção dos letramentos na escola, objetiva-se, neste texto, examinar os letramentos a partir da perspectiva dialógica da linguagem com o intuito de apontar, como meio de potencializar os letramentos, a inclusão nas práticas escolares de bases teórico-metodológicas calcadas em um ensino do tipo dialógico alteritário, o qual busca o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos educandos a fim de torná-los capazes de interagir na sociedade em que se incluem de maneira mais efetiva, promotora da cidadania. O ensino dialógico alteritário põe o aluno no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, como protagonista da construção do saber, ao reconhecer e reivindicar seu próprio espaço de fala. Essa concepção de ensino contribui, portanto, para evidenciar os discursos sociais periféricos, frequentemente esquecidos e abafados pela cultura hegemônica dominante, contribuindo, assim, para a legitimação das identidades locais, a qual

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que da perspectiva dialógica da linguagem que embasa este estudo, os termos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* não são tomados como sinônimos, estando o primeiro ligado a teorias do texto. O emprego desses termos lado a lado justifica-se, portanto, apenas por serem assim conceituados na maioria dos materiais voltados para o ensino, em que se faz um recorte da filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo e como resultado disso tem-se um tratamento mais estrutural do que discursivo do gênero.

permite ao indivíduo reconhecer-se como sujeito, protagonista de sua própria história e, por conseguinte, peça fundamental no processo de transformação social, tão necessário em um país pleno de desigualdades.

No entanto, alcançar esse ideal de ensino na prática, a fim de que os estudantes sintam-se de fato representados a partir da valorização das identidades e culturas locais, configura-se ainda como um enorme desafio a ser enfrentado pela escola. Assim, acaba-se restringindo, na maioria das vezes, uma promoção mais efetiva dos letramentos dos alunos, e, em vez disso, o ensino volta-se à reprodução de velhos métodos apenas sob a nova roupagem de um discurso de vanguarda da inovação. Desse modo, buscamos apontar aqui, como um caminho viável para a superação do letramento escolar autônomo, conteudista, as possíveis contribuições de um entrelaçamento teórico entre os Novos Estudos do Letramento e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada nos escritos de Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev, valendo-nos mais especificamente do conceito de *gêneros do discurso*, cunhado pelo filósofo russo, como parte de sua filosofia da linguagem. Diante do exposto, busca-se responder a seguinte questão: os gêneros do discurso, tomados como base de um ensino dialógico alteritário, poderiam potencializar a promoção do letramento ideológico na escola, levando, assim à superação do letramento escolar autônomo? Trata-se da proposta de instauração de uma nova atitude, não propriamente de mudança de métodos ou técnicas *per se*.

Para tanto, toma-se como bases importantes pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área, as quais também buscam compreender os letramentos pela perspectiva dialógica da linguagem, como, por exemplo, o estudo de Polato e Jung (2019), em que as autoras problematizam abordagens mais estruturais do que valorativas dos gêneros do discurso no processo de ensino e aprendizagem de línguas e apontam aproximações entre o dialogismo de Bakhtin e o letramento ideológico de Street. Ou ainda os estudos de Oliveira (2010) e de Pinto (2013), os quais trazem à tona o debate a respeito da necessidade de se ensinar *com os gêneros* e não ensinar *os gêneros*. Outros importantes trabalhos marcam uma aproximação entre os estudos do letramento e a teoria dialógica da linguagem, como é o caso dos estudos de Rojo e Barbosa (2015) e Fiad (2017). Contudo, não se tem com isso a pretensão de esgotar o tema, mas sim de apresentar algumas das principais bases teóricas da discussão proposta, no sentido de ampliar o debate e promover a integração entre ADD e NEL a fim de fundamentar nossa proposta.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, busca-se fundamentar o entrelaçamento teórico proposto entre os Novos Estudos do Letramento e a ADD partindo do

debate de conceitos e ideias constituídos como principais pontos de encontro entre essas duas perspectivas teóricas. Na segunda seção tem-se por objetivo discutir possíveis contribuições do conceito de gêneros do discurso para a promoção do letramento ideológico na escola. Na terceira seção o foco do debate são as bases mais amplas de um ensino dialógico alteritário, que destaca o protagonismo do aluno e a escuta alteritária de parte da escola.

## **1 Dialogismo e letramentos: (re)visitando conceitos**

Com o advento dos Novos Estudos do Letramento, a partir da chamada virada social, ocorrida na década de 1990, os estudos sobre língua e linguagem ganham um novo status, passando a assumir um viés social crítico. Nessa nova agenda de estudos, o letramento, que antes era visto como um processo puramente cognitivo, neutro e individual, ligado ao campo da alfabetização, mais restrito, passa a ser compreendido a partir dos aspectos sociais e ideológicos da linguagem, e do contexto escolar, transformando-se em “letramentos” no plural. Isso porque se percebeu que não há apenas um tipo de letramento, mas diferentes letramentos, atrelados a uma diversidade de práticas sociais e culturais das quais os sujeitos participam e por meio das quais fazem uso de diferentes linguagens e modalidades (oral, escrita, visual, sonora, verbovisual etc.). Os letramentos, nesse sentido, englobam uma infinidade de aspectos sociais e individuais culturalmente organizados, resultado da complexa rede de conhecimentos, artefatos, tecnologias e discursos que perpassam a construção das identidades dos sujeitos, refletindo e refratando suas subjetividades em seus ambientes sociais e históricos.

Nesse novo cenário, vem à tona a preocupação em se perceber a língua/linguagem a partir de práticas sociais situadas, na tentativa de se superar o letramento autônomo, conteudista, estático, cuja consequência, de acordo com Street (2014, p. 129), é “o distanciamento entre língua e sujeito”. Em contraposição ao letramento autônomo, os estudiosos dos NEL definem o modelo de letramento ideológico, o qual pode ser alinhado em diversos aspectos às ideias propostas pelo dialogismo de Bakhtin, em que se inclui o conceito de gêneros do discurso, principalmente pelo fato de esses dois campos teóricos conceberem a língua de uma perspectiva social e ideológica. No âmbito dessas duas concepções há, portanto, a recusa a tratar apenas a língua como sistema e da correlata em significações fixadas às palavras de forma artificial, ou seja, recusa a admitir que os sentidos são atribuídos ao código linguístico à revelia do contexto interacional e de fatores extralinguísticos envolvidos na enunciação. Trata-se de uma perspectiva que vê a linguagem e os atos linguísticos como o centro e, as estruturas linguísticas *per se*, como recursos do intercâmbio verbal.

Parece-nos possível associar as práticas sociais situadas dos NEL com as situações enunciativas da ADD, uma vez que essas práticas dizem respeito aos contextos específicos de uso da língua (situações enunciativas), o que envolve relações enunciativas também específicas, e, por conseguinte, determina as escolhas linguísticas e de estilo. A partir dessas práticas, os letramentos passam a ser vistos de acordo com seu estreito vínculo com a identidade dos sujeitos e com a relação que estes mantêm com os processos de leitura e escrita em suas comunidades de práticas. Os letramentos (no plural), portanto, não acontecem de forma neutra, cognitiva e individual, mas representam o agir social desses sujeitos, envolvendo, assim, suas subjetividades, que não são neutras, mas socialmente constituídas, sua inserção social e, claro, processos cognitivos, sem a estes se restringir. Também na ADD, cujas bases centram-se no embate de vozes sociais que constituem a arena discursiva que é a linguagem, e, por conseguinte, constituem também os sujeitos, os usos da língua não são neutros, mas carregados de ideologias, crenças e valores tanto sociais como individuais.

Desse modo, a aproximação proposta entre essas duas perspectivas teóricas permite pensar no conceito de práticas sociais situadas (conceito dos NEL) em termos das esferas de atividade, das situações enunciativas e dos gêneros do discurso tal como definidos pela ADD, o que torna os gêneros, como dispositivos enunciativos<sup>2</sup> responsáveis por organizar a linguagem nas diferentes esferas sociais, peças fundamentais na apropriação e ampliação da rede de letramentos dos sujeitos.

Vejamos o que diz Gee (2010):

[...] 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, com frequência, maneiras distintas de uso de diversas ferramentas e tecnologias (GEE, 2010, p. 2).<sup>3</sup> – (tradução nossa).

<sup>2</sup> Sobral e Giacomelli, em texto inédito, definem o conceito de dispositivo enunciativo da seguinte forma: Usamos “dispositivo” para descrevê-los [os gêneros] porque eles não são apenas formas, nem só conteúdo, não só lugar das significações, nem só dos sentidos. Porque eles unem o sistema da língua aos usos enunciativos. Trata-se de entidades que reúnem forma e conteúdo, texto e contexto, sistema e uso, e que têm por função organizar as interações, permitindo aos falantes se entenderem entre si sem ter de reinventar a cada momento maneiras de fazê-lo. O que há de igualmente relevante quanto a isso é que os gêneros organizam as interações entre os falantes sem privá-los de criatividade, da apropriação dos recursos expressivos da língua/linguagem à sua maneira, de acordo com seus interlocutores específicos e com sua intencionalidade. Definimos *dispositivo enunciativo*, em consequência, como o conjunto de procedimentos mediante os quais se enuncia (SOBRAL; GIACOMELLI, 2019, s/p [grifos no original]).

<sup>3</sup> No original: The 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

O simples reconhecimento e o uso mecânico do código linguístico pelos sujeitos, portanto, tal como concebido pelo letramento autônomo, não é suficiente para a garantia de uma plena participação social, uma vez que, para que isso de fato ocorra, será necessário o uso adequado desse “código” em situações concretas de enunciação, isto é, será necessária a compreensão do que a língua diz e faz a partir de planos de ação específicos e seus gêneros, em práticas situadas ou situações enunciativas. Diante dessa afirmação, cabe pensar na própria definição dos NEL a respeito dos letramentos como práticas sociais. Isso porque, da perspectiva dialógica da linguagem, as práticas sociais ocorrem no âmbito de esferas de atividade, que, por conseguinte, organizam seus gêneros, os quais dão acesso aos letramentos. Estes últimos, portanto, ocorrem pela participação social no âmbito dessas esferas/práticas, não se configurando, portanto, como a prática em si. Naturalmente, os eventos de letramentos são de fato práticas sociais, devendo-se ainda reconhecer que os letramentos são, obviamente, processos sociais que ocorrem nessas práticas.

De acordo com Gee (2010, p. 4),

Existem diferentes “letramentos” (letramento jurídico, letramento em games, letramentos musicais, letramento acadêmico de diversos tipos). As pessoas não leem e escrevem simplesmente de modo geral, mas 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) – (tradução nossa).<sup>4</sup>

Com a afirmação do autor vem à tona outro ponto importante para reflexão, o qual diz respeito à diferença entre a *participação* dos sujeitos em determinada prática social (o que implica reconhecer o gênero) e sua *inserção* de fato na prática letrada que ela envolve (o que implica, de nossa perspectiva, ser capaz de compreender e fazer uso adequado de gêneros). Nesse sentido, o sujeito pode estar participando de uma dada prática social, no âmbito de alguma esfera de atividade, como a acadêmica, por exemplo, porém não estar propriamente inserido na prática letrada em questão, por não dispor ainda de letramentos necessários relacionados aos modos de organização e uso das diferentes linguagens e gêneros que essa prática envolve, ou seja, por não possuir ainda um dos domínios da linguagem que os gêneros e, por conseguinte, as práticas sociais, exigem.

---

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).

<sup>4</sup> No original: There are 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).

Creemos poder afirmar que é por meio dos gêneros do discurso, portanto, que ocorrem os letramentos necessários à passagem de estar participando de alguma maneira de uma prática letrada e estar inserido de fato nela. Isso permite pensar em diferentes níveis de letramento dos sujeitos de acordo com modos de participação específicos e de mobilização de gêneros também específicos de determinado campo de ação. Assim, um sujeito pode ser considerado letrado em algum nível em dada esfera, uma vez que se mostre capaz de reconhecer e de mobilizar alguns dos gêneros próprios dessa esfera, o que lhe permitirá inserir-se de fato em algumas das práticas letradas que aí ocorrem, embora possa participar, desse ponto de vista, parcialmente, de todas as práticas sociais da esfera em questão.

Os gêneros revelam-se, nesse sentido, como mecanismos de intermediação entre a participação dos sujeitos em determinado campo de ação, ou esfera de atividade, e, dentro dela, de uma prática social específica, e a apropriação/ampliação da complexa gama de artefatos, tecnologias e conhecimentos (letramentos) necessários à plena inserção e proficiência desses sujeitos no âmbito dessas práticas letradas específicas. E, mais do que isso, são os gêneros que possibilitam a promoção do letramento ideológico, porque é a partir desses dispositivos enunciativos que os sujeitos aprendem a fazer usos não neutros da linguagem, em contextos concretos de enunciação e, por conseguinte, realizam ações no mundo, conforme veremos na próxima seção.

## **2 Os gêneros do discurso e a promoção do letramento ideológico no ensino de linguagem**

A década de 1990 marca o início de uma série de transformações no cenário educacional brasileiro, que, com a universalização do ensino, precisava adequar-se a um novo público, formado pelos filhos da classe trabalhadora, antes excluídos. Esse novo perfil do alunado, constituído de uma enorme diversidade linguística e cultural, vem evidenciar a urgência de se incluir nos referenciais curriculares os aspectos sociais da língua, uma vez que a pedagogia mais tradicional, centrada na língua como sistema, já não se mostra suficiente para atender à nova demanda escolar. O discurso pedagógico passa a assumir uma nova postura desde então, ao buscar promover um ensino mais voltado para a realidade vivenciada pelos educandos dentro e fora da escola, com o intuito de contemplar, portanto, não só as práticas sociais dominantes, mas também aquelas práticas locais pertencentes às comunidades dos estudantes. Se antes as práticas eram as das classes dominantes que tinha a escola, e, portanto, a escola apenas consolidava os saberes que os alunos já traziam, esse novo alunado tem na escola o agente vital de letramentos, uma vez que seu contexto familiar não lhes traz respaldo.



Nesse cenário, os estudos sobre letramentos ganham força na construção dos currículos e das práticas escolares.

No entanto, na realidade cotidiana, nem sempre o discurso pedagógico de vanguarda em torno dos letramentos se mostra suficiente para a efetiva formação de um sujeito crítico, participativo, capaz de fazer uso adequado da linguagem nos mais variados contextos de ação social. Isso porque, mesmo com aquele discurso se disseminando, o tipo de práticas adotadas pela escola vincula-se ainda à promoção do letramento autônomo, já que, na maioria das vezes, busca-se uma padronização dos processos de ensino e de aprendizagem, valorizando-se apenas um tipo de letramento como melhor/dominante, pertencente às camadas sociais mais prestigiadas e que, portanto, não reflete a realidade vivenciada pelos estudantes de outras classes fora da instituição escolar, servindo apenas para legitimar e reafirmar posições ideológicas socialmente impostas para inverter a situação de desigualdade social, ao dizer que os alunos “comuns” são “pobres” porque usam a linguagem de uma dada maneira, e não que usam a linguagem de uma dada maneira porque são “pobres”. Em outros termos, a promoção do letramento ideológico, proposta por Street e outros estudiosos dos NEL, ainda está longe de integrar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O mesmo ocorre com a inclusão dos gêneros do discurso nos currículos escolares. De acordo com Polato e Jung (2019), há “alusão direta e vertical à ideia de discurso como gênero, por meio de abordagens mais estruturais do que valorativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas” e como consequência disso “o letramento, ainda muitas vezes é associado, em nível de Brasil, à alfabetização ou ao letramento escolar, reafirmando concepções reducionistas de língua e letramento, conseqüentemente, invisibilizando pessoas e suas formas de ler e escrever textos” (POLATO; JUNG, 2019, p. 54). No sentido oposto às abordagens estruturais, no âmbito das quais o gênero tende a ser reduzido a modelos de texto, as autoras apontam “o estilo verbal do gênero como o lugar socioindividual das diferenças e das mudanças sociais” (POLATO; JUNG, 2009, p. 61).

Para que esse letramento escolar autônomo seja de fato superado, portanto, faz-se necessário superar também as práticas escolarizadas, como fins em si mesmas, ou seja, aquelas práticas que objetivam apenas a transmissão (pelo professor) e aquisição (pelo aluno) de conteúdos e conceitos pré-concebidos, fechados, acabados, onde não há espaço para o debate, para o posicionamento crítico e para a criação individual (autoria). É nesse sentido que a aproximação entre a teoria dialógica e os estudos sobre letramentos poderá contribuir para o ensino, uma vez que essas duas perspectivas teóricas compartilham da ideia de que todo

processo de linguagem é ideológico, já que os signos são por si mesmos constituídos de ideologia e, portanto, refletem e refratam a realidade fora deles de acordo com o status social dos falantes, que é variável.

Os usos que os sujeitos fazem da linguagem em diferentes contextos envolverão sempre aspectos sociais e individuais, os quais contribuirão para a construção arquitetônica dos gêneros do discurso, sendo esses aspectos, configurados nos letramentos, representativos de diferentes estratos sócio-histórico-culturais, capazes, portanto, de revelar realidades específicas vivenciadas pela sociedade em determinado tempo e espaço. Dessa forma, tanto a construção e mobilização dos gêneros como a relação dos sujeitos com os letramentos que determinados gêneros promovem será sempre parte de um processo axiológico-valorativo, a partir do qual ocorrem escolhas linguísticas e de estilo e não o contrário. Porque pode haver modelos de textos, mas não modelos de gêneros. A modelização tem de respeitar os limites entre a reprodução de estruturas típicas e a tipificação estática. (cf. SOBRAL, 2011, *passim*).

Os gêneros do discurso organizam a linguagem e, portanto, a interação no âmbito das mais variadas esferas sociais. É mediante os gêneros, em seu uso, que se adquire linguagem, não nas gramáticas ou dicionários (BAKHTIN, 2011). Assim, pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que são exigidos dos sujeitos determinados conhecimentos prévios nessas esferas, é também por meio delas e seus gêneros que se ampliará a rede de letramentos desses sujeitos, mediados por diferentes ferramentas, discursos e tecnologias. Isso permite pensar nos gêneros como o meio de os sujeitos acessarem os letramentos próprios das diferentes esferas sociais (cotidiana, acadêmica, jurídica etc.), no âmbito das quais ocorrem situações concretas de enunciação e, por isso mesmo, plenas de sentido, criadoras de sentido, uma vez que as situações de enunciação só ocorrem via gêneros do discurso.

Nesse sentido, de acordo com Polato e Jung (2019, p. 54), “Para ser coadunado ao letramento ideológico, o dialogismo precisa ser compreendido do ponto de vista de sua proposição social epistêmica” e de sua “ideia de gênero como aparato cognitivo”. À afirmação das autoras acrescenta-se, ainda, a ideia de gêneros como “dispositivos enunciativos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2019), os quais permitem aos sujeitos interagir dentro dessas esferas, sem que seja necessário inventar uma nova forma de interação toda vez que se dá sua participação no âmbito de dada esfera, o que, de acordo com Bakhtin, tornaria a comunicação discursiva quase impossível (cf. BAKHTIN, 2011, p. 283).

Desse modo, estudar a linguagem desde a perspectiva dialógica implica percebê-la não de forma estática, do ponto de vista de seu funcionamento interno, língua como sistema, nem

de forma artificial escolarizada, mas sim de acordo com contextos específicos de enunciação, em práticas sociais situadas, o que mostra ser ela plural e heterogênea. E, para que isso ocorra no âmbito do ensino, Polato e Jung (2019) alertam para:

[...] a necessidade de a escola se voltar ao objetivo de desenvolver a expressão dialógica, fluída dos alunos, ancorada sempre nas suas vivências e necessidades sociais, de modo que a apropriação de novas linguagens represente também a de novas práticas sociais das quais esse sujeito deseja e necessita participar, por razões éticas e humanas, visto a produção discursiva ser, iminentemente, sociológica (POLATO; JUNG, 2019, p. 70).

Para um ensino dialógico alteritário de língua e linguagem, voltado à superação das práticas escolares mais tradicionais, o ideal, portanto, seria, conforme aponta Oliveira (2010, p. 342 [grifos no original]), “abordar os gêneros não como um *‘fim’*, mas como um *‘meio’*”, de modo a “ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros”, isto é, conforme propõe Pinto (2013), um trabalho com os gêneros do discurso inseridos em práticas sociais, e não “recortados” pela escola, garantindo assim que os alunos possam compreender os letramentos nos contextos em que de fato ocorrem por meio da participação interativa em diversas práticas sociais, bem como da mobilização de textos autênticos, com objetivos reais de produção, circulação e recepção. O gênero nessa concepção passa a ter reconhecido seu estatuto de processo e não de um produto com fins em si mesmo.

Não se quer dizer com isso que o ensino da gramática não seja importante, mas sim que esse ensino aconteça de forma articulada ao uso da linguagem nas esferas sociais. Segundo Polato e Jung (2019, p. 70) “o ensino da gramática a partir de uma prática de análise linguística de perspectiva dialógica [...] é enriquecedor, porque está integrado à necessidade de formar homens e mulheres para ler/escutar e escrever/oralizar socialmente”. Nesse sentido, as autoras consideram como uma abordagem dialógica para os letramentos escolares aquela em que o aluno é reconhecido “como *em processo* de escrita”, em que se abre “espaço para *conversas sobre o texto* do aluno, espaço, no interior das disciplinas, para interesses e questões particulares relacionadas à disciplina e espaço para outras formas de dizer e para diferentes possibilidades de explorar os gêneros” (POLATO; JUNG, 2019, p. 70).

A afirmação das autoras corrobora a recomendação de Sobral (2011, p. 45) quando aponta para um ensino significativo de língua e linguagem a partir do qual os estudantes “assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação, não de alunos” (SOBRAL, 2011, p. 45), uma vez que como usuários da língua eles farão uso dos gêneros do discurso não apenas de forma escolarizada, no âmbito escolar, mas em situações concretas de enunciação, e, conseqüentemente, estarão imersos em uma rede complexa de letramentos,

sendo constantemente expostos a novas e diversificadas práticas letradas. E, para que os alunos de fato ocupem a posição de usuários da língua em formação, há que se considerar o gênero do ponto de vista discursivo, o que, por conseguinte, contribuirá para a promoção do letramento ideológico na escola. Cabe assim discutir a questão do desenvolvimento de um ensino dialógico alteritário na escola, tema da próxima seção.

### **3 A resignificação das relações em sala de aula e a promoção dos letramentos: uma proposta de ensino dialógico alteritário**

A proposta de pedagogia dialógica, inspirada nos escritos de Bakhtin (cf. LIMA e VON DUYKE, 2016), destaca o protagonismo do aluno e a “escuta alteritária”<sup>5</sup> (SOBRAL, 2019), uma vez que consiste em um método de ensino que tem por princípio a interação do tipo horizontal, baseada no diálogo, a partir da experiência dos sujeitos. Esse método inaugura, portanto, uma nova forma de se conceber a interação em sala de aula, ao buscar alcançar a simetria de papéis com relação à posição professor-aluno, mantida a assimetria constitutiva, mas rechaçando a dissimetria autoritária. A construção do conhecimento, assim, é vista como um processo ativo e colaborativo, em que a troca de experiências e de saberes acontece em meio ao embate de vozes, que ocorre em um mesmo nível tanto entre professor e alunos quanto dos próprios estudantes entre si.

A partir dessa nova relação, em que há a resignificação de papéis, o centro do debate não está mais apenas na figura do professor, que em uma pedagogia mais tradicional ocupa o papel de detentor do conhecimento, e, portanto, de avaliador das respostas, pautado apenas no par binário certo/errado. Ao contrário disso, no ensino dialógico alteritário o professor assume a posição de mediador participante do processo. Ele se vê também aprendendo com seus alunos e as respostas/comentários/argumentos são considerados como possibilidades para o avanço do debate, de modo a resignificar o que já foi dito e abrir caminho para novos argumentos, novos dizeres, em um processo de escuta alteritária, assim como definido por Sobral (2019), em texto inédito:

Partindo da relevância da responsabilidade ética nas relações entre sujeitos, busco propor que a coconstrução de saberes seja reconhecida como parte vital dos processos de ensino e de aprendizagem (que se acham vinculados, mas seguem percursos distintos). Trata-se de uma proposta fundada na ideia de que, se somos alterados pelo outro, cabe-nos ir de fato até o outro e deixar-nos embeber pela sua alteridade para

---

<sup>5</sup> Sobral (várias datas), ao lado GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), que integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, vem desenvolvendo a noção de “escuta alteritária”, atribuindo, assim, um caráter inovador aos estudos ligados ao ensino dialógico no Brasil.

então voltarmos a nós mesmos, enriquecidos, tendo-o enriquecido. Não se trata de simplesmente conversar ou “dialogar” com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória (SOBRAL, 2019, s/p).

De acordo com Bakhtin, embora a dialogicidade seja a marca do intercâmbio social, o enunciado pode possuir, no nível micro, orientação monológica, associando-se, assim, à autoridade e controle dos participantes (discurso autoritário), ou orientação dialógica, associando-se à reciprocidade e igualdade de estatuto dos participantes (discurso alteritário), como também aponta Sulzer (2015, p. 6). No ensino dialógico alteritário, associado ao conceito de escuta alteritária, os enunciados orientam-se para a relação entre vozes, uma vez que a interação não segue uma estrutura linear e hierárquica (em que a fala parte do professor para o aluno e retorna para o professor). Ao contrário disso, a fala pode partir tanto do professor como dos alunos e as respostas/comentários/argumentos podem ser direcionados também tanto ao professor como a outro estudante, não havendo predominância hierárquica, nem um padrão pré-determinado a ser seguido, ainda que, naturalmente, o professor seja o parceiro mais experiente, como diz Vygotsky (1987; 1988).

A respeito da posição não hierárquica do professor, Paulo Freire aponta para a necessidade de uma autoridade democrática, no sentido de se abrir espaço para o posicionamento crítico dos alunos e para a valorização de seus modos de pensar e de se posicionar, o que para ele configura um ensino voltado para a liberdade, mas sem licenciosidade. Freire prega, portanto, o respeito à autonomia do educando, sem descaracterizar o papel do educador, uma vez que concebe um professor autoritário como aquele que “afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto”, assim como, em sua concepção, o professor licencioso é aquele que tudo permite e, que por isso mesmo, acaba eximindo-se do seu papel de ensinar ao romper “com a radicalidade do ser humano – e de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade”. Conforme o autor, “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigido por seres que, inacabados [...], se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2017, p. 59). Pode-se perceber aqui a compatibilidade com a concepção bakhtiniana de sujeito ético.

Contudo, para se alcançar o engajamento dos alunos, tal como pretende o ensino dialógico, faz-se necessário promover espaços de debate em sala de aula, em que sejam abordados temas de interesse dos estudantes, de modo que eles se sintam representados e

estimulados à participação e à curiosidade, esta última apontada por Paulo Freire como um importante fator para o engajamento dos alunos no ato de aprender:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2017, p. 84 [grifos no original]).

A sala de aula deve ser um espaço de curiosidade, de descoberta e de construção conjunta do conhecimento. E é aí que entra o papel do professor como um mediador do debate, cuja função é “*promover a apropriação do mundo e a cocriação de saberes*, o que supõe naturalmente que não há um detentor do saber, mas organizadores dos saberes possíveis, os parceiros mais experientes de Vygotski (1987, 1988)” (SOBRAL, 2019, s/p [grifos no original]). O desafio do professor, portanto, centra-se no esforço de trazer para sua aula temas da realidade de seus alunos, que lhes sejam interessantes e que, por isso mesmo, lhes estimulem a curiosidade do querer saber, querer aprender. A interação não ocorre de forma aleatória, mas sim porque se tem algo a dizer. Para que a interação aconteça ela precisa fazer sentido para os sujeitos participantes do discurso. Do contrário, não passa de mera reprodução acrítica de conteúdos e conceitos, o que, por sua vez, não contribui para a promoção dos letramentos sociais.

São os diferentes modos de representação dos sujeitos e os objetivos envolvidos na enunciação que organizam a forma com que os letramentos acontecem. Isso significa dizer que, dificilmente alguém se tornará letrado em alguma área do conhecimento se essa área não fizer algum sentido, isto é, se não for importante de alguma forma na vida desse sujeito. O conhecimento acadêmico fará sentido para um acadêmico, mas não terá relevância para a atuação proficiente de um mecânico de automóveis, por exemplo. Os diferentes usos da linguagem e os sentidos atribuídos a ela, portanto, determinam a relação dos sujeitos com os letramentos em diferentes contextos. Sobre isso Gee (2010) afirma:

[...] pessoas leem e escrevem textos religiosos diferentemente de textos jurídicos (...). E, também, podem ler esses textos com finalidades distintas, com diferentes propósitos, por exemplo, elas podem ler a Bíblia como teologia, literatura, história, ou como um guia de autoajuda (GEE, 2010, p. 2-3).<sup>6</sup> – (tradução nossa).

Ao se considerar a relação dos sujeitos com os letramentos, a sala de aula torna-se um lugar interessante porque o que é debatido nela condiz com a realidade vivenciada pelos

<sup>6</sup>No original: [...] 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. (GEE, 2010, p. 2-3). Tradução nossa.

educandos fora da escola. O diálogo inclui o horizonte do outro, isto é, sua posição valorativo-enunciativa, única no mundo, ao valorizar as experiências dos alunos-sujeitos, seus pontos de vistas, seu modo único de ver e de estar no mundo, e seus modos de se relacionar com as diferentes linguagens. Uma vez ativada a curiosidade, o caminho para a descoberta torna-se algo desejado pelo próprio sujeito, o que levará a tão desejada e necessária “promoção da *curiosidade espontânea* para a *curiosidade epistemológica*” (FREIRE, 2017, p. 86 [grifos no original]). Trata-se de promover a exploração sistemática da curiosidade para fins de apropriação do mundo.

O fato é que os sujeitos estão em constante busca pelo conhecimento, aprendendo tanto na escola como, e até mais, fora dela. Mas como os sujeitos aprendem de forma não institucional? Com base nos estudos de Bakhtin, sabe-se que esse aprendizado acontece pela interação, por intermédio dos gêneros do discurso. Com base no que diz Paulo Freire, arriscar-se-ia afirmar que esse aprendizado acontece também mediante a utilidade (para um dado fim) e pela curiosidade (vontade de saber). Isso significa dizer que o sujeito aprende aquilo que lhe é útil para viver em sociedade em sua circunstância e aquilo que lhe desperta a vontade de saber. Cabe, portanto, refletir sobre como trazer para a escola esse aprendizado natural do gênero, que é movido pela curiosidade e pela utilidade. Nesse sentido, de acordo com Sobral (2019, s/p), o professor precisa assumir a posição de “parceiro que deveria visar ser superado pelo parceiro que é, num dado momento, menos experiente, seu aluno. Superar no sentido de que a meta da aprendizagem é a autonomia” dos alunos enquanto sujeitos ativos e conscientes de seu próprio processo de aprender, o que, conseqüentemente, contribuirá para a uma formação cidadã a partir da autorreflexão dos sujeitos e de suas posições como atores sociais de mudança.

### **Por um ensino dialógico alteritário com NEL e ADD**

A discussão proposta neste estudo objetivou evidenciar os principais pontos de encontro entre os Novos Estudos do Letramento e a Análise Dialógica do Discurso, propondo, a partir desse encontro teórico aqui apenas esboçado, o desenvolvimento de um ensino dialógico como forma de se alcançar a superação do letramento escolar autônomo e promover o letramento socialmente situado.

Como vimos, refletir sobre os letramentos pelo viés dialógico e dos NEL implica percebê-los não como uma prática social em si, mas como resultado de práticas, em termos das esferas de atividades e seus gêneros do discurso, o que levará à promoção dos letramentos necessários à inserção dos sujeitos em diferentes e diversificadas práticas letradas.

Os letramentos (no plural), portanto, consistem em uma rede complexa de dispositivos e conhecimentos mediados por diferentes linguagens e tecnologias que só podem ser acessados por intermédio de algum gênero pertencente a determinado campo de ação. Isso implica perceber ainda a diferença que há entre os conceitos de práticas sociais em geral e práticas letradas, já que o fato de os sujeitos estarem participando de determinada prática social não significa sua imediata inserção na prática letrada que ela envolve, o que só se tornará possível pela mobilização adequada dos gêneros específicos e, por conseguinte, pela aquisição dos letramentos também específicos de dado campo de ação.

Vimos ainda que os gêneros do discurso, aliados a um ensino do tipo dialógico alteritário, que destaca o protagonismo do outro e a escuta alteritária pelo eu, podem potencializar a promoção do letramento ideológico na escola, uma vez que esse tipo de ensino contribui para a promoção dos letramentos tomados pelo viés social crítico, conforme proposto pelos estudiosos dos NEL.

Portanto, um ensino do tipo dialógico alteritário, em que sejam possibilitadas diversas formas de exploração dos gêneros do discurso em termos de práticas sociais/esferas de atividade que se mostrem representativas da realidade dos sujeitos, em que o gênero tenha explorado seu caráter de dispositivo enunciativo organizador da linguagem no âmbito dessas esferas e não como formulador de textualidades, revela-se, sem dúvidas, como um dos principais caminhos para a superação do letramento escolar autônomo e, por conseguinte, para a promoção dos letramentos ideológicos na escola. Isso porque, esse tipo de ensino age potencializando e legitimando vozes historicamente apagadas, ao tornar os sujeitos capazes de se reconhecerem como agentes transformadores de discursos social e ideologicamente impostos, ou seja, conforme apontam Polato e Jung (2019), capazes de se reconhecerem como os principais agentes da transformação social.

Evidencia-se, assim, que as vozes periféricas, normalmente abafadas pelo discurso hegemônico dominante, são resgatadas e legitimadas, promovendo de fato a formação cidadã de alunos-sujeitos, autônomos e socialmente participativos, uma vez que, dessa perspectiva esses sujeitos se tornam conscientes de sua posição como agentes de mudança e de transformação social ao se apropriarem dos dispositivos enunciativos de construção de suas identidades, inseridos em um ambiente social sempre mais diversificado e em constante fluxo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: Letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 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.
- LIMA, A. P.; VON DUYKE, K. S. Reflections on a dialogic pedagogy inspired by the writings of Bakhtin. **Dialogic Pedagogy: An International Online Journal** <<http://dpj.pitt.edu>> DOI: 10.5195/dpj.2016.159. Vol. 4, 2016.
- NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, Cambridge, MA, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, pp. 325-345, 2010.
- PINTO, C. M. Relações entre os gêneros discursivos de Bakhtin e os Novos Estudos do Letramento. In: **VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET**, 2013, Fortaleza. Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET. Fortaleza: Edições UFC, 2013. v. 1. p. 1875-1889.
- POLATO, A. D. M.; JUNG, N. M. Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem. **VEREDAS: Revista de Estudos Linguísticos**. n. 23, v. 2, p. 54-73, 2019.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.
- SOBRAL, A. **Elementos para uma proposta de educação dialógica alteritária**. 2019. Texto inédito.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. **Gêneros, entre o texto e o discurso: Questões Conceituais e Metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. **O dispositivo enunciativo dos gêneros: uma proposta de didatização**. 2019. Texto inédito.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 1. ed., 2014.
- SULZER, M. A. **Exploring dialogic teaching with middle and secondary english language arts teachers: a reflexive phenomenology**. 2015. 173p. Thesis (Doctorate of Philosophy degree in Teaching and Learning). Graduate College of The University of Iowa. Iowa City, Iowa, 2015.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## SALA SEM CELA: ACONTECIMENTO SERIADO EM ATOS

Luciane de PAULA

Marcela Barchi PAGLIONE

### Introdução: gênero vivo

Desde os anos 50, o seriado tem ganhado espaço na programação televisiva a ponto de, hoje, ser um dos gêneros mais produzidos (principalmente por plataformas digitais, como a Netflix e a Amazon, além dos canais de TV – como a Globoplay, a *British Broadcasting Corporation (BBC)* – que produziu *Sherlock*, aqui trabalhado – e a *Home Box Office (HBO)*, por exemplo) e procurados pelo grande público, com ênfase especial às novas gerações, que se relacionam entre si e com o seriado de outra forma, ao se apropriarem dele para interagir e compor.

Essa nova prática de consumo (recepção) alterou, inclusive, a produção e a circulação do gênero seriado, além de inaugurar um universo (o *fandom*) de produção a partir da recepção, voltado a um público bastante específico: os fãs. De consumidores ativos, os fãs passam, no *fandom*, a produtores (entendidos por nós como autores-criadores), ao criarem outros enunciados, de gêneros variados (*fanfics*, *fanarts*, *fanvideos*, entre outros). O consumo-(re)produção do seriado constrói uma outra-nova prática social, que ultrapassa o âmbito do ambiente da televisão e até de outros suportes, pois passa a ser vínculo entre círculos sociais.

Dada essa (re)configuração social do gênero seriado na contemporaneidade, faz-se relevante o seu estudo e a reflexão acerca de sua presença em outros ambientes, como o escolar, sendo um dos letramentos praticados, em cotejo com outros, não apenas como estímulo de ensino-aprendizagem, mas sim prática social integrada, conforme concebemos a aula: um acontecimento sociocultural (GERALDI, 2010).

Desde *Mary Kay and Johnny* (1947), um dos primeiros seriados distribuídos, as características do gênero são alteradas de maneira que, hoje, sua difusão rompe as barreiras da mídia televisiva e invade a *World Wide Web* (por meio de páginas e *blogs*).

Na contemporaneidade, além de episódios e das temporadas completas estarem disponíveis em sites de transmissão *online* e os seriados possuírem perfis em redes sociais, sua

circulação e recepção em uma esfera de atividade midiática implicam em outro tipo de compreensão responsiva (BAKHTIN, 2011) dos telespectadores e fãs, baseada no princípio de interatividade das e nas mídias digitais.

A partir das novas mídias (LÉVY, 2008) ou, como preferimos, mídias digitais, os fãs se agrupam e fazem circular informações sobre o seriado de sua preferência, com seus posicionamentos axiológicos ao criarem teorias a respeito de mistérios, continuidades e finalizações dos enredos, relações entre personagens não resolvidos na trama, além de enunciados como *fanarts*, *cosplays*, *fanvideos*, *fanedits* e *fanfics*, considerados por nós como suas produções autorais.

Assistir a um seriado, hoje, envolve uma leitura diferente do gênero: uma baseada nos episódios e temporadas, de maneira mais “tradicional”; outra, mais participativa, com produções na *Web*. Ao pensarmos nessas duas posições de leituras ativas, na função social desse gênero na contemporaneidade e sua relação com a escola, propomos uma análise das produções dos fãs de seriado, calcadas em *Sherlock* (2010)<sup>7</sup> (seriado inglês que recria as aventuras do detetive de Conan Doyle, transposto para o século XXI), a fim de compreendermos como a produção dos fãs é entendida como uma atividade de leitura-produção do gênero que pode ser produtiva na escola, em diálogo com outros gêneros e atividades de leitura e de produção.

Baseamo-nos em estudos bakhtinianos, para analisar a recepção-(re)produção social responsiva do gênero discursivo seriado, a partir do diálogo com os fãs, de maneira a considerarmos suas produções autorais realizadas a partir de suas leituras-ativas, como propôs Zandonadi (2019)<sup>8</sup>, assim como refletiram, a partir de gêneros diversos em cotejo (GERALDI, 2010), com atividades propositivas e protótipos de ensino, Paula, Barissa e Oliveira (2019) e Paula e Gonçalves (2020).

## 1 O gênero seriado na *web* e a atividade autoral dos fãs

Entendemos o seriado como um gênero discursivo, tal qual Bakhtin (2011; 2016) trata dessa concepção: um tipo relativamente estável de enunciado, construído segundo as necessidades comunicativas de uma esfera de atividade da linguagem, de acordo com o projeto

<sup>7</sup> Para aprofundamento, sugerimos a leitura da tese de Paglione (2019), chamada *Fenômeno Sherlock: a recepção social do gênero seriado*, disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180922>.

<sup>8</sup> Para visualizar a pesquisa interventiva, com proposta de um protótipo de ensino, realizado a partir da leitura da série *La Casa de Papel*, com *fanfics* e *fanzine* produzidos, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Zandonadi (2019), intitulada *Leituras e escrita em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula*, disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067>.

de dizer enunciativo do autor-criador, em movimento vivo de produção, circulação e recepção. Segundo os preceitos bakhtinianos, a linguagem é compreendida em seu aspecto vivo, sendo construída a partir do uso social na interação entre os falantes, com determinado acabamento (ainda que inacabada, pois respondente e responsiva) ético (VOLOSHINOV, 2018).

No caso do seriado, um acabamento estético e midiático massivo (entendido por nós como o estuda Stam, 1992). O seriado é um enunciado produzido, como expresso por seu nome, em série (em partes), por temporadas, cada uma dividida em episódios que, em geral, terminam no ápice de um evento narrativo aberto e gancho para possibilidade da continuidade (próxima temporada com novos episódios). Além disso, a depender de sua tipologia (se cômico, dramático, de suspense ou terror, por exemplo) e da sua produção (norte-americana, europeia, brasileira, indiana, coreana etc), a duração de cada episódio é diferente, assim como a velocidade dos acontecimentos.

Se, em seu surgimento, a série se destinava a sessões específicas de cinema e ao espaço televisivo, hoje, ela domina plataformas digitais e extrapola o suporte de transmissão, alcançando outras esferas de atividades e, às vezes, tornando-se até produtos de consumo e agrupa pessoas em torno de si. A circulação e a recepção modificadas alteraram a produção genérica.

A recepção, principalmente com o *fandom*, passou a produzir outras respostas e, a partir da interação entre produtores e desejo dos fãs, a recepção, de alguma forma, adentrou e modificou a produção – como veremos no caso de *Sherlock*, em que aplicativos para celulares, blogs das personagens e outros aparatos foram criados e continuam a existir, assim como diversas teorias dos fãs sobre a morte de *Sherlock* foram incluídas no primeiro episódio da terceira temporada da série, após a queda e suposta morte de *Holmes*. As teorias aparecem com tom irônico-satírico como postulados de um grupo (composto, majoritariamente, por adolescentes) num núcleo paralelo no episódio, que tem um jornalista incompetente, desequilibrado e fanático como fundador de um fã-clube do detetive.

A escolha por *Sherlock* para tratar disso ocorreu por entendermos ser este enunciado um exemplar desse movimento genérico, como veremos ao longo deste texto. Movimento iniciado, de maneira fenomênica, com *Harry Potter*, como estuda Barissa (2019)<sup>9</sup> e, mais recentemente, repetido com *Game of Thrones*. Um exemplo de como essa tendência transmidiática tem se tornado cada vez mais expressiva e extrapolado o próprio gênero seriado,

---

<sup>9</sup> Para aprofundamento acerca do fenômeno transmidiático *Harry Potter*, indicamos a leitura de *Por e para fãs: uma análise dialógica de Severo Snape em uma produção transmidiática* (BARISSA, 2019). Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183372>.

pois uma prática sociocultural contemporânea, é o fenômeno dos minions que, como estuda Oliveira (2020)<sup>10</sup>, sai das telas do cinema de animação e adentra diversas outras esferas, dentre elas, a política, de maneira ressignificada.

O enunciado/enunciação<sup>11</sup> semiotiza a vida de maneira refletida e refratada, pois remete à utilização real da linguagem por um sujeito em sua dimensão sócio histórica e cultural, logo impossível separá-lo da situação que o envolve, uma vez que um sujeito específico enuncia e instaura um diálogo com outros sujeitos (e) enunciados em um determinado momento do existir [BAKHTIN (VOLOCHINOV), Mimeo, s/d].

As situações de uso, quando recorrentes, levam a uma construção típica dos enunciados com o mesmo fim dentro de uma esfera de atividades. Nenhum enunciado encontra-se fora de uma inserção genérica, ao mesmo tempo em que compõe o gênero em cada nova enunciação (irrepetível e elo na corrente discursiva), em um jogo entre estabilidade e instabilidade de sua forma, conteúdo e estilo.

Isso é o que ocorre com o seriado: uma construção enunciativa relativamente estável, produzida, recebida e veiculada em uma esfera de atividade (a midiática). Composto tradicionalmente para sua transmissão na mídia televisiva, com um episódio por semana por uma temporada, agora também é distribuído integralmente: temporadas inteiras são disponibilizadas em serviços de *streaming*, como a Netflix, Amazon, Globoplay, Hulu e HBO Now, além de serem transmitidos e “baixados” ilegalmente online, seja por *torrent* ou por arquivo em um *site* de seriados.

Com a popularização das mídias digitais, realizada a partir dos anos 2000, Jenkins (2006) aponta uma tendência à convergência entre as mídias. Nessa concepção, uma mídia não é substituída por outra no aspecto sócio econômico, e sim em combinação – como as televisões combinam-se aos *sites* e aplicativos dos serviços de *streaming* para a exibição dos seriados, por exemplo.

Nesse cenário, vivemos um momento histórico de reconstrução do gênero seriado a partir de sua movimentação na esfera interferida por uma premissa participativa, características das mídias digitais, pois, por exemplo, há a criação de perfis em redes sociais e sites interativos

<sup>10</sup> Para ver a discussão acerca do termo e da relação minions e bolsominions, sugerimos a leitura de *Febre amarela “minions”: uma análise bakhtiniana*. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192052>.

<sup>11</sup> Utilizamos o termo enunciado/enunciação porque, em russo, como já nos apontou Bezerra (1988), em nota de rodapé do tradutor, não há diferença, uma vez que a cultura entende que não há enunciado sem enunciação nem enunciação que não seja enunciada, como ocorre em outras línguas (como o francês, o inglês e o português, por exemplo), que distinguem materialização e abstração mental. Para os russos, a produção mental já é concreta, uma vez que reflexo e refração de uma situação viva e a língua, mais que sistema estrutural, só existe em jogo, de maneira viva, interativa/dialógica.

com informações extras sobre o seriado e as personagens, bem como, no caso de *Sherlock* (2010), um aplicativo chamado *Sherlock: the network*, em que o público se torna parte de sua rede de informantes e *blogs* das personagens, presentes tanto no interior da trama quanto na *Web*<sup>12</sup>.

Essa produção que rompe muros visa um público diferenciado, que não mais somente assiste aos episódios e às temporadas do seriado na televisão, mas que busca informações sobre ele na *Web*, que vai a conferências com os artistas do programa, além de criar conteúdo, como pinturas e histórias com as suas versões dos acontecimentos, também conhecidos como *fanarts* e *fanfics*, respectivamente. Leitura e produção, nesse sentido, caminham juntas, ainda que se caracterizem como atividades diferentes.

Nessa perspectiva, a leitura do público acerca do seriado é uma atividade participativa, que marca outro tipo de recepção e de composição do gênero (em oposição à leitura tradicional), pois a leitura participativa demonstra uma atitude responsiva ativa que engata o leitor na produção e este assume a função de autor-criador de outros enunciados/enunciações, de diversidade genérica.

Há um grau de ativismo relacionado à atividade leitora característico do público de seriado que marca seu envolvimento com a trama. Com base nos postulados bakhtinianos (2010), podemos dizer que o próprio ato de assistir ao seriado já suscita em si uma resposta, uma escuta-ativa, expressa de diversas maneiras (com uma aprovação, reprovação, uma palavra, um gesto, um olhar). No entanto, é possível haver um grau maior de atividade, com a produção de enunciados melhor acabados.

Diferenciamos um telespectador de um fã: enquanto o telespectador é um leitor casual, o fã age na *fandom* (comunidade virtual de fãs). Conforme Jenkins (1992), a denominação fã impele a um engajamento do sujeito para com o discurso, que adere a certas práticas, tidas como essenciais para o grupo (*fandom*) – como assistir a todos os episódios disponíveis; ir a eventos de fãs e criar diversos enunciados na *Web* (*fanfics*, *fanvídeos* e *fanarts*, por exemplo) – com uma participação ativa na construção de sentido na circulação e recepção social do gênero, que leva a uma nova produção.

Os enunciados produzidos pelos fãs-autores são criados a partir do reflexo e da refração feitos pelo enunciado-seriado (entendido aqui como enunciado-fonte). Conforme

<sup>12</sup> *Blogs* de Sherlock e Watson disponíveis em: <http://www.sherlockthenetwork.com/>, <http://johnwatsonblog.co.uk/> e <http://www.thescienceofdeduction.co.uk/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

Bakhtin (2011), o autor-criador exerce a função de uma consciência englobante, que dá acabamento à obra a partir de sua posição exotópica.

Posicionado necessariamente fora da obra, o autor-criador a engendra em todo seu aspecto temático-formal-estilístico. Pelo viés de um projeto de dizer, ele enforma e dá vida ao herói e à obra, responde-os ativamente, sempre a partir de uma posição axiológica (BAKHTIN, 2011). Ele refrata, com sua entoação avaliação, a vida na obra, dando-lhe um acabamento. No caso do seriado, um acabamento massivo, estético e midiático. No caso das produções dos fãs, depende do gênero discursivo construído (pode ser estético ou não, mas sempre é midiático, uma vez que circula no fandom).

Os fãs, ao fazerem suas leituras, posicionam-se em seus enunciados, uma vez que o signo é ideológico e não há neutralidade na linguagem (ao contrário, o discurso é uma arena de embates sociais). Esse é o caso do episódio *The Reichenbach Fall* (2012), de *Sherlock*, em que (re)construem o heroísmo do protagonista, como veremos adiante.

De acordo com o Círculo, não há enunciado sem avaliação social. Ela está presente em cada palavra<sup>13</sup> viva, como fenômeno social, pois ela é a atualidade histórica que individualiza e concretiza o sentido. Segundo Medviédév (2012), a avaliação social reúne a presença material da palavra (ou um signo de outra natureza) com seu sentido e a insere à situação social. Sem a valoração, a linguagem se torna uma forma vazia.

A avaliação social não é algo exterior e alheio, mas parte integrante constitutiva do enunciado. Por meio dela, os juízos de valor expressam as vozes sociais (BAKHTIN, 1988) que compõem os discursos e os sujeitos (como agradáveis, justos, maldosos, intolerantes, totalitários, verdadeiros, falsos, confusos, apaixonantes etc), conforme o julgamento feito do local único na existência do autor-criador. Essa avaliação é marcada pela entoação ou tom emotivo-volitivo. Para Bakhtin,

Do mesmo modo, a palavra vida, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ela – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entoação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entoação existe pelo simples fato de ser pronunciada), minha atitude valorativa em direção ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo (2010, p. 50).

<sup>13</sup> Assumimos a noção de palavra como a entende Volóchinov (2013), em sentido amplo, como linguagem, seja ela materializada de maneira verbal, vocal/musical, visual ou multimodal.



O que está em jogo em *Para uma filosofia do ato responsável* é a atitude interessada (ou responsável) do sujeito em relação ao outro, seja um discurso seja um sujeito. Atitude presente concretamente no tom ou entoação enunciativa.

Entendida como a “(...) expressão mais clara do conceito da avaliação social” (MEDVIÉDEV, 2012, p.185), a entoação é social por natureza, pois se refere a uma avaliação de um grupo ao qual o sujeito pertence; refletida e refratada no enunciado, de maneira a marcar uma apreciação ou expressividade:

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação, sobretudo, que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante [BAKHTIN (VOLOSHINOV), mimeo, s/d, p. 7].

A entoação é relevante como expressividade social do sujeito do mundo ético (BAKHTIN, 2010). Em outro âmbito, o sujeito do mundo estético, no caso o autor-criador, também não pode infringir sua entoação na construção de seu enunciado (BAKHTIN, 2011). Além de fazer-se presente nos diversos fios ideológicos que percorrem o signo em embate (VOLÓCHINOV, 2018), a entoação está ligada a uma função estilística, uma vez que, segundo Medviédev, ela interfere na organização do enunciado: “Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles” (2012, p. 184).

Ao responder, a posição do sujeito que enuncia é construída. Não há enunciado alheio aos julgamentos, a não ser por uma abstração teórica. Assim, toda a construção do enunciado e a escolha do gênero é uma demarcação da valoração autoral, o que “irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Ao construir sua resposta em relação ao seriado, o fã expressa o que lhe move em relação a ele. Veremos como a entoação expressiva dos fãs se instaura no enunciado e demarca, ao mesmo tempo, sua posição de leitor e de autor.

Além disso, já que o gênero seriado circula em diversas esferas e, de certa forma, domina práticas socioculturais na contemporaneidade, como ele pode integrar as práticas de leitura e produção de textos/discursos na sala de aula? Como Zandonadi (2019), Paula, Barissa e Oliveira (2019) e Paula e Gonçalves (2020) propõem, como acontecimento discursivo, a aula deve partir do universo dos alunos para estimulá-los às leituras e produções de gêneros variados,

sem esquecermos que cada aula é única, uma vez que ocorre na interação professor-aluno e cada sala de aula se configura de uma maneira. Assim sendo, não há fórmulas nem garantias de sucesso.

As escolhas dos gêneros e a maneira como trabalhá-los depende de cada configuração, pois pode ser que uma obra e uma atividade sejam eficazes numa sala, mostrem-se ineficientes em outra, uma vez que os alunos e suas construções comunicativas, tanto entre si quanto com o/a professor/a, são outras.

Nesse sentido é que os protótipos de ensino, como sugere Rojo (2009, 2012, 2013, 2015, 2019), como estruturas vazadas e flexíveis, podem ser um ponto de partida para as escolhas temáticas e genéricas de leituras e produção, de acordo com a comunidade de alunos e os conteúdos programáticos a serem trabalhados.

Podemos pensar em eixos temáticos transversais que alinham gêneros variados para o trabalho de determinado conteúdo (interdisciplinar ou não), assim como também pode ser mais produtivo, a depender da sala, do ano, da interação etc, que o trabalho com um gênero, em cotejo com outros, estimule diversos conteúdos programáticos, a serem trabalhados em diálogo (concomitantemente ou em paralelo).

Enfim, essas são algumas possibilidades que devem ser consideradas, também, ao levarmos em conta a infraestrutura escolar, entre outros elementos, sempre pensando as possibilidades de aula como prática social para que ela não se transforme num laboratório abstrato sem sentido aos seres humanos que a ela acessam e nela convivem.

Vejamos como, a partir de um evento narrativo chave (a suposta morte de Sherlock) de um episódio específico, também essencial (afinal, é o último da segunda temporada e precisa criar expectativa para que o público comente, espere, peça outra temporada e produza suas teorias a respeito dessa morte forjada, por meio de discussões nas redes sociais e fora delas, assim como pelas produções dos fãs, em diversas plataformas), podemos pensar leituras e produções, seja na rede seja (por que não?) na sala de aula e, com isso, refletirmos acerca da produtividade do gênero seriado na escola.

## **2 A(s) queda(s) de Reichenbach: a (não) morte de Holmes na rede**

Se pensarmos na formação dos gêneros discursivos, não podemos dissociá-los das esferas de atividades, uma vez que é nelas que eles são constituídos, expressos concretamente pelos enunciados/enunciações. Ao refletirmos sobre a sua presença na escola, entendida como

uma instituição da esfera da educação e a aula como acontecimento, uma das questões metodológicas é o cotejamento.

Isso significa que, ao tratar do trabalho com um determinado gênero (no caso proposto aqui, o seriado), precisamos pensar em diversos exemplares dele (logo, diversos seriados, de tipologias variadas) – como fez Paglione (2019), que inventariou a história do gênero e, com isso, trabalhou com ele de maneira situada/contextualizada, ao longo da história, e considerou outros exemplares do gênero – e também em outros gêneros. Assim, conseguimos compreender a relativa estabilidade do gênero estudado, bem como suas instabilidades (variedades e alterações) e ainda as características que o compõem em embate com outras, de outros gêneros e atividades.

No caso da arquitetônica do gênero seriado, essa relatividade genérica pode ser notada quando consideramos exatamente o cotejamento e vemos que se, como já dito, o seriado é composto, entre outros traços, pela finalização de cada episódio e de cada temporada no ápice de eventos narrativos que servem como gancho para a continuidade dos episódios e das temporadas, ao assistirmos/lermos séries como *Black Mirror*, por exemplo, constituída pela finalização narrativa em cada episódio e temporada, compostos sem o tradicional gancho, o que permite que o seriado seja assistido em qualquer ordem (tanto de episódios quanto de temporadas), uma vez que cada episódio é construído como uma unidade completa e independente, essa característica é rompida. Ao mesmo tempo em que esse traço da unidade completa por episódio (sem gancho) se torna uma marca estilística autoral do diretor e do produtor da série, ele (o traço) também altera o estilo genérico e, portanto, a arquitetônica do seriado.

Pensar que os gêneros não são uma fórmula composta apenas por traços estruturais, mas sim por um projeto discursivo de dizer é o essencial e nos faz refletir sobre suas estabilidades e instabilidades, a fim de pensarmos marcas indispensáveis de um gênero e variações possíveis. Afinal, não é por ter um traço modificado que o enunciado deixa de pertencer a um determinado gênero. Assim, *Black Mirror* altera parte da constituição arquitetônica enunciativa do gênero ao subverter uma de suas características para marcar o estilo autoral de seus diretores, produtores e da própria série, mas isso não significa que ele deixa de ser um exemplar do gênero, pois sua produção continua sendo seriada (episódios, temporadas etc).

Dessa maneira é que sugerimos o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula: a partir da leitura de um determinado exemplar de um gênero, realizar atividades de leitura de

outros, do mesmo gênero e também de outros enunciados de gêneros diversos, a fim de pensar a arquitetônica do gênero em questão (a relativa estabilidade, seu projeto de dizer, valoração e sentidos) e, a depender da proposta educativa, realizar produção (oral e/ou escrita) tanto de interpretação dos enunciados lidos quanto de desenvolvimento discursivo de algum enunciado genérico, que pode ser o mesmo estudado de maneira aprofundada ou um outro.

Zandonadi (2019), a partir da leitura de diversos enunciados, de gêneros variados, trabalhou elementos de narratividade e, depois, de acordo com a escolha dos alunos, desenvolveu atividades de interpretação (teatralização, seminário, jornal, reportagens etc) do seriado *La Casa de Papel*. Em seguida, trabalhou as características que compõem o gênero seriado, apresentou o gênero *fanfiction*, realizou atividades de letramento digital e desenvolveu atividades de produção individual de uma *fanfiction* em plataforma digital, aberta e disponível a todos (além dos muros da escola). No final do processo, a pedido, montou com a turma uma *fanzine* chamada *Fanfiqueiros de Papel* (nome escolhido pelos alunos que, de maneira coletiva, produziram a revista), constituída por enunciados de vários gêneros, como capa, reportagens, jogos, entrevistas, editoriais, fotografias entre outros. Dada a extensão e o objetivo deste texto, sugerimos, para conhecer as produções citadas, ver a dissertação mencionada, disponível online com todas as atividades realizadas e um protótipo de ensino que considera todo o processo trabalhado com os gêneros e os multiletramentos.

Paula e Gonçalves (2020), a partir de uma temática, um fio condutor, escolheram, tendo em vista o conteúdo programático a ser ministrado, a leitura de um romance clássico de Machado de Assis – *Dom Casmurro* e, em cotejo, outros enunciados, de outros gêneros (minissérie, História em Quadrinhos - HQ, charges e memes) que ressignificaram o enredo, com uma outra arquitetônica. Com isso, propuseram o trabalho de leitura de cada gênero e a discussão sobre como cada um se configura de uma forma única, não podendo ser comparado, pois outro (mesmo que composto a partir de um outro – no caso, os demais a partir da obra machadiana), especialmente ao que se refere à valoração, que passa pelo projeto de dizer autoral, marcado no estilo, tanto autoral quanto genérico. Nesse caso, não falamos de “adaptação”, mas sim de outra composição. Ainda que parte do enredo seja integrada em todos os enunciados, que dialogam responsivamente, o tom valorativo, a forma e o estilo divergem, pois adequados ao gênero e ao projeto de dizer do autor-criador.

Um último exemplo como caminho de trabalho com os gêneros em sala de aula e sua importância é o da relação da escola com a vida e as artes, como propuserem Paula, Barissa e Oliveira (2019), calcadas em produções transmidiáticas (JENKINS, 2006), consideradas

massivamente fenomenais: a franquia de animação *Meu Malvado Favorito* e a saga romanesca seriada *Harry Potter* com seu *fandom* (o maior do mundo), cotejados com produções e produtos os mais diversos, produzidos, circulados e recebidos em muitas esferas (como a comercial, a midiática, a estética e a política, por exemplo). As autoras pensam que atividades de ensino de línguas e linguagens devem partir, como os gêneros se constituem e as pessoas vivem, das e nas práticas sociais.

Com o trabalho crítico acerca da configuração enunciativa arquitetônica do gênero seriado, refletimos acerca da estrutura da escola e a da estrutura sócio, político, cultural hegemônica, uma vez que as aulas também são divididas em conteúdos programáticos, matérias, disciplinas, com um calendário escolar anual ou semestral, avaliações bimestrais, hierarquia entre os sujeitos que convivem e desempenham papéis diferentes nessa esfera (alunos, professores, inspetores, coordenadores, diretores etc), com certa disposição (carteiras enfileiradas que separam, pela disposição dos móveis, alunos e professor), aulas com tempo, marcadas por um sinal (como um toque de recolher ou dispersar) e tudo cronometrado, dividido, seriado, num ritmo militar (haja vista a nomenclatura: “grade” curricular, “disciplina” e assim por diante).

Essa configuração arquitetônica escolar revela um *modus vivendi* e um *modus operandi* que reflete e refrata uma visão de mundo acerca do processo educativo (fragmentado, passivo, classificatório, hierárquico, entre outras características típicas de uma estrutura de poder unilateral, artificial, controladora e totalitária), oposta à “pedagogia do oprimido” e da “autonomia”, propostas por Freire (2013 e 2019, respectivamente), calcadas no desenvolvimento crítico, entendido como libertador, um dos caminhos para o desempenho da cidadania, uma vez que, ao invés de abrir as mentes dos sujeitos envolvidos a partir de suas práticas interativas, acaba por tolhê-los com uma dinâmica controladora prisional apartada da vida. O que propomos é exatamente o oposto: que a sala de aula seja um espaço aberto, sem cercas ou muros, pois parte da vida e com esse horizonte em mente é que pensamos os gêneros e os multiletramentos como acontecimento vivo.

Mais que um determinado conteúdo programático ou a classificação estrutural de um termo (gramatical ou textual, seja ele literário ou de outro tipo), a construção dos sentidos de um enunciado, sempre genérico, como acontecimento e ato da vida, que media os sujeitos em suas experiências, é o que deve ser o centro das aulas de línguas e linguagens, de maneira aberta, crítica e transversal (dialogada).

Aqui, partimos da análise do episódio “The Reichenbach Fall” (2012), o terceiro da segunda temporada da série *Sherlock*, produzido por e veiculado na BBC (British Broadcasting Corporation), para pensarmos a autoria dos fãs, em suas produções, de enunciados de gêneros variados. Não fizemos, nesse caso, uma pesquisa de intervenção, mas analisamos e refletimos o quanto o trabalho (de leitura e produção discursivas) dos fãs pode ser utilizado e levado para a sala de aula como parte dos multiletramentos, os quais a escola deve estar atenta e sobre os quais deve refletir para deixar de ser concebida como artificial, chata e sem sentido, pois, ao contrário, a aula acontece (por mais que a planejemos), na interação entre professor e alunos, uma vez que é nesse momento que ela ocorre, pois é vida.

No episódio “The Reichenbach Fall” (2012), Sherlock enfrenta seu maior inimigo, seu nêmesis, Jim Moriarty. O “problema final”, como colocado pelo “vilão” da trama, refere-se à disputa (de vida e morte) entre Holmes e Moriarty. Esse “problema”, entendido como um enigma a ser decifrado, revela-se após uma série de confrontos entre ambos para a demonstração de poder e grandiosidade intelectual dos dois sujeitos envolvidos. No conflito final, Sherlock é aparentemente derrotado, pois Moriarty convence a sociedade de que o detetive era o culpado por seus crimes e o torna foragido da polícia. Para provar sua derrota, o protagonista deve cometer suicídio (pular do topo do Hospital *Saint Barth’s* em Londres), caso contrário, seus amigos, John Watson, Ms. Hudson e Lestrade, morrem. Sherlock, então, assim age, não sem antes convencer Moriarty a se matar também. Holmes se despede de Watson com um telefônema e pula, de forma que o amigo o vê morto no chão à sua frente. No entanto, ao final do episódio, o telespectador vê o detetive vivo e fica sem saber por dois anos (período de hiato entre uma temporada e outra da série) como ou o que acontece com o herói e com John.

Motivados por esse mistério, os telespectadores-fãs criam/produzem, como autores-criadores, de maneira espontânea, nas redes do *fandom* da série, enunciados de gêneros diversos (*fanfics*, *fanarts*, *fanvideos* etc), centrados no tema da morte de Holmes, sua tragicidade, possibilidades para sua sobrevivência à queda, bem como sua repercussão entre as outras personagens, principalmente John, inclusive com um desvio da temática principal, avivado pelas práticas do *Tinder*: o *match* entre Sherlock e Watson – criam, então, o termo “Johnlock” (mistura entre o nome de um e a parte final do sobrenome do outro) para designar o quanto são dois em um, não apenas como detetive e seu “fiel escudeiro” médico aprendiz ou como melhores amigos, que dividem a casa e os casos em que trabalham; mas como companheiros afetivo-amorosos (o próprio seriado abre brechas para essa leitura interpretativa, desde o primeiro episódio, quando, de maneira irônica e cômica, apresenta Sherlock e Watson, ao

colocar em cena comentários e insinuações de outras personagens acerca da relação dos dois e também pelo ciúme expresso por Holmes quando John namora e quando se casa).

O chamado *Reichenbach feels* ou *Reichenfeels* (sofrimentos de *Reichenbach*), como ficou conhecido na *fandom*, adquiriu grande recorrência entre os fãs, que respondem ao seriado em produções autorais sobre o tema, das mais variadas formas: desde teorias apresentadas em vídeos e em *posts* de *blogs*, nos quais analisam cenas dos episódios e depreendem possíveis soluções para Sherlock ter sobrevivido à queda, até *fanvideos* e *fanfics slash*<sup>14</sup>, em que, como mencionado, a relação entre ele e John é explorada, especialmente vinculada à dor de Watson pela perda do companheiro.

Na pesquisa de Paglione (2019), intitulada “Fenômeno *Sherlock*: a recepção social do gênero seriado”, foram analisados 22 enunciados de fãs acerca do tema da morte do detetive e considerado como seu desvio emocional, os quais circulam na *Web* em redes sociais, tais como *Tumblr* e *Deviantart*, plataformas de *blogs* em que são constantemente veiculadas imagens e produções de fãs, sendo, cada uma, um tipo singular de produção autoral: *gif*, *fanedit* e *cosplay*.

Essas produções são disponibilizadas primordialmente de fãs para fãs, como uma possibilidade de adentrar em aspectos do universo ficcional do seriado não explorados oficialmente, como uma forma não-oficial de continuidade da série e mote de interação entre os sujeitos até a próxima temporada ir ao ar. Sendo assim, elas estão direcionadas ao mesmo tempo ao seriado, especificamente ao episódio ao qual respondem, e aos outros fãs, membros de sua comunidade virtual, que se aglutinam em torno do enunciado seriado. De certa forma, essas atividades os compõem e organizam um grupo de leitores-consumidores e fãs-autores.

Tendo em vista essa prática social enunciativa, perguntamo-nos por que a escola não utiliza um ato de leitura e produção já estabelecido espontaneamente para refletir sobre os multiletramentos nas aulas (não como mero estímulo ou pretexto para outros conteúdos programáticos, mas como integradores de conteúdos, que compõem o enunciado)? Zandonadi (2019) fez isso ao trabalhar a leitura da série *La Casa de Papel*.

Ao perceber junto com e a partir das leituras dos alunos, a temática da resistência como um conteúdo essencial à constituição da trama, Zandonadi trabalhou, com o professor de História, sistemas de governo, a história da Espanha e sua relação com o Brasil e o mundo; a partir dos pseudônimos de nomes de cidades assumidos pelos assaltantes, trabalhou geografia e cultura para pensar o motivo de determinada cidade designar uma personagem e a importância

---

<sup>14</sup> Termo utilizado entre os fãs para a categorização de *fanfics* com teor homoafetivo, geralmente entre homens (entre mulheres, as *fanfics* com esse teor são conhecida como *femme slash*).

do nome; devido ao uso de máscaras pelos bandidos-heróis, representantes da resistência, trabalhou pinturas e pintores espanhóis e mundiais, a relação da máscara com outros enunciados de outros gêneros (filme e HQ) e sua representação em manifestações políticas no Brasil e no mundo; a simbologia da cor vermelha, predominante no seriado, relacionada a sistemas e atos políticos e afetivos; o acontecimento da canção “Bella Cio” em eventos históricos de resistência e na série; e, para cada elemento, foi trabalhando conteúdos programáticos contemplados para aquele ano, conforme prescritos nos documentos oficiais.

A série, então, em cotejo com outros enunciados de outros gêneros, não foi utilizada por Zandonadi como um álbi ou apartada, nem da realidade da escola nem do momento vivido no Brasil e no mundo ou descontextualizado. Ao contrário, ela congregou todos os eventos em torno do acontecimento da aula, conforme surgiam as questões pontuadas pelos alunos e mediadas pela educadora. Esse não é um trabalho simples ou fácil, pois demanda preparo e abertura, dedicação e flexibilidade, bem como amplo conhecimento acerca da matéria de domínio para lidar com tal variedade. Sob outro ponto de vista, esse trabalho é extremamente rico, autônomo e crítico. A ponto de um aluno, como descreve em sua dissertação Zandonadi (2019), antes desinteressado e indisciplinado, pular o muro da escola, de fora para dentro, para poder participar dessas aulas, construídas em conjunto e, por isso, plenas de sentidos.

O que Zandonadi fez para criar esse quadro propício de sucesso, de certa forma, inédito, de um aluno pular o muro para ir à escola quando, o que vemos recorrentemente é o oposto (desânimo, indisciplinada e fuga do ambiente escolar)? Propiciou o engajamento da turma a partir de uma escolha feita pelos alunos e levou para a aula uma prática existente consumida e produzida por eles: a leitura do gênero seriado e a produção de enunciados de gêneros diversos, existentes no *fandom*. Aos que não tinham acesso a suportes das novas plataformas, foi realizado o letramento digital na escola e propiciado esse acesso em cooperação.

Mas, o que mais contou nesse processo, segundo avaliação dos próprios alunos, foi o fato de a docente escutar suas vozes e, de certa forma, propiciar abertura às suas existências na escola, que passou a ser vivida como parte deles, sem cercas entre disciplinas, conteúdos, casa, política, mídias e escola porque, afinal, o mundo é uma rede interligada e, mesmo sem citar os postulados bakhtinianos aos alunos, essa base percorreu toda a prática da professora ao refletir sobre os multiletramentos e os gêneros discursivos a partir das leituras e das produções dos fãs. Os alunos se tornaram, mais que fãs do seriado que tanto quiseram trabalhar, fãs das aulas, fãs da escola, fãs do estudo, integrados porque foram ouvidos e vistos.



Ao nos voltarmos às produções do *fandom* de *Sherlock* analisadas por Paglione (2019), notamos o quanto a presença das vozes sociais, marcadas nos enunciados de maneira expressiva, é um elemento extremamente significativo. Ao mesmo tempo em que os fãs-autores imprimem nas produções suas marcas, decorrentes de suas entonações expressivas, herdam características e compartilham, por identificação, valorações do seriado, que também se constitui como responsivo à obra romanesca de Conan Doyle sobre o detetive, assim como a outras obras holmesianas, como o seriado inglês da Granada *The Adventures of Sherlock Holmes* (1984), além do filme *The Private Life of Sherlock Holmes* (1970), entre outros, cada qual marcado com o posicionamento axiológico de seu respectivo autor-criador, como ocorre com o *fandom*. Assim, as vozes sociais marcam a autoria e são o mote da palavra (VOLOCHÍNOV, 2013) dos fãs, que podem ser os alunos, como foi o caso de Zandonadi (2019).

A avaliação social atua na organização do enunciado em qualquer materialidade, como afirma Medviédev, (2012, p. 183), seja esse verbal, vocal/sonoro, visual ou multissemiótico, pois, conforme estudado por Paula (2017a, 2017b, 2017c), com base nos estudos bakhtinianos, a linguagem se constitui de maneira tridimensional (ou, como chama Paula, verbivocovisual), pois composta, potencialmente, por essas três dimensões (verbal, vocal/sonora e visual), expressas de maneira explícita ou não a depender da configuração enunciativo-genérica. Segundo Paula (2017b, p. 294),

Ao considerarmos a concepção de linguagem do Círculo, é possível analisar os enunciados verbivocovisuais por meio do estudo de sua arquitetônica, tomada em sua produção estético social. Afinal, para Medviédev, a partir dos fundamentos marxistas, podemos pensar a relação intrínseca da arte (...) com o meio sócio ideológico, em ampla perspectiva. Medviédev corrobora com a ideia de Volochinov de que, segundo Castro (2010), ‘uma análise sociológica marxista de uma esfera social qualquer não pode ignorar nem a autonomia das instâncias ideológicas específicas nem a relação dessas esferas relativamente autônomas com a base social mais geral’. Nos enunciados sincréticos, o olhar, os gestos das personagens, o tom emotivo-volitivo de sua prosódia, a trilha sonora, o enquadramento, o figurino, a coloração, a movimentação e a posição da câmera e das personagens são alguns dos elementos que constituem não apenas cada cena, mas todo o enunciado, em sua arquitetônica composicional. (...) cada um desses elementos, não isoladamente, mas sobrepostos de maneira harmônica, constituem o enunciado – não como estrutura vazia, mas em sua potencialidade valorativa singular, marcada pelo estilo autoral.

Apesar de Bakhtin e Medviédev concentrarem-se, particularmente, no verbal e, com atenção especial, no gênero romanesco, Volóchinov (2019) e Sollertinski publicaram, respectivamente, sobre música de concerto e ópera. Além disso, Bakhtin e Medviédev, assim como outros integrantes do Círculo, deixaram marcas em suas obras acerca do que Paula tem

chamado de tridimensionalidade da linguagem<sup>15</sup>. Da mesma forma que Paula se volta em sua pesquisa a enunciados multimodais de gêneros variados, fundamentada nos postulados bakhtinianos, outros estudiosos já fazem isso – para mencionar apenas alguns: Stam (1989, 1992) tratou do gênero filmico, Haynes (2008) se voltou ao gênero pictórico, Brait (2008, 2009, 2010, 2013) publicou sobre o verbo-visual e, como mencionado, Paula (2017a, 2017b, 2017c) tem pesquisado sobre a verbivocovisualidade em duas frentes: como potencialidade da linguagem e como dimensões expressivas composicionais de determinados enunciados genéricos.

Segundo Paula (2017a, 2017b, 2017c), todo enunciado é verbivocovisual, visto que mesmo quando materialmente expressa apenas uma ou duas dimensões, potencialmente, as três estão presentes. A vocalidade e a visualidade constituem a verbalidade: a entoação discursiva (a vocalidade marcada, na oralidade, pela entoação prosódica e, na escrita, pela pontuação e as figuras de linguagem – onomatopeia, aliteração e assonância), de certa forma, constitui o que Saussure (2006) denominou como “imagem acústica” (o significante), especialmente pela fonologia [daí a importância, para Bakhtin (2015), da leitura em voz alta: a expressividade emotivo-volitiva marcada pela vocalidade entoativa]; e a concepção mental (o significado) compõe a ligação imagética (visual) entre a língua (sistema de signos) e o mundo, pois elabora uma imagem mental que se refere a dado objeto real (nesse sentido é que podemos dizer que a linguagem reflete e refrata o homem e o mundo, pois se refere a ele e o media).

Os preceitos bakhtinianos compreendem o signo (sempre) como ideológico e a ideologia, o homem (sujeito) e a histórica como constitutivos do signo e não como elementos “extralinguísticos”. Ao tratar do autor e do herói na atividade estética, Bakhtin explica a diferença entre entoação e tom. Conforme o filósofo russo,

O tom volitivo-emocional, embora vinculado à palavra e como que fixado à sua imagem sonora tonalizante, evidentemente não diz respeito à palavra, mas ao objeto que esta exprime [a ideia, o sentido], mesmo que este não se realize na consciência como imagem visual; só pelo objeto assimila-se o tom emocional, mesmo que este se desenvolva junto com o som da palavra. (BAKHTIN, 2011, p. 86).

Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, há um dos raros momentos em que Bakhtin (2011) explicita uma concepção de linguagem e a caracteriza como um sistema único. Segundo o autor:

---

<sup>15</sup> Dada a extensão e o objetivo deste texto, não desenvolveremos aqui a discussão sobre a verbivocovisualidade. Para quem se interessar, sugerimos a leitura dos textos publicados por Paula (em coautoria com seus orientandos ou não), desde 2017.

Todo sistema de signos (isto é, qualquer língua), por mais que sua convenção se apoie em uma coletividade estreita, em princípio sempre pode ser codificado, isto é, traduzido para outros sistemas de signos (outras linguagens); consequentemente, existe uma lógica geral dos sistemas de signos, uma potencial linguagem das linguagens única (que, evidentemente, nunca pode vir a ser uma linguagem única concreta, uma das linguagens). (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Com base nessas noções e em indícios existentes nas obras bakhtinianas acerca da pertinência de sua filosofia da linguagem para análise dialógica de discursos (PAULA, 2013) de materialidades diversas, Paula (2017a, 2017b, 2017c) atesta a relevância teórico-analítica dos postulados do Círculo, pensada em sua tridimensionalidade verbivocovisual como unidade arquitetônica indissociável que deve ser considerada no ato de leitura e produção, o que corrobora com nossa tese aqui defendida – a da importância do trabalho com gêneros discursivos variados e multimodais/multissemióticos em sala de aula, como prática social da aula-acontecimento, pautada nos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019).

Para isso, devemos trabalhar as três dimensões (verbivocovisuais) juntas, como configuradas, de maneira integral. No caso da produção dos fãs de *Sherlock*, além da arquitetônica do gif<sup>16</sup>, sua relação com o enunciado-fonte (a cena do seriado à qual responde, com seu posicionamento axiológico), como exemplificamos a seguir, com a figuras 1 e 2, 3 e 4, 5 e 6, à guisa de ilustração de leitura/análise verbivocovisual:



Figura 1 - *A great man became a good one* (2012), de Feelingflamesagain.

Fonte: *Tumblr* (2012)<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Na tentativa de reproduzirmos o movimento do gif (*Graphics Interchange Format*, em português, figura com Formato de Intercâmbio Gráfico), apresentamos dois fotogramas retirados de um *print* da *Web*, mesmo sabendo que perdemos a dimensão do movimento em repetição disponível *online*. Por isso, para a compreensão da natureza do gif, irreproduzível nesse documento (dada a sua materialidade), sugerimos acessar o *link* disponível na rede, explicitado na nota de rodapé 13, referente à figura 1.

<sup>17</sup> Fotogramas do gif postado em 17 de janeiro de 2012, disponível em: <http://feelingflamesagain.tumblr.com/post/16018516205/demisexualmako-a-great-man-became-a-good-one>. Acesso em: 25 abr. 2020.

A figura 1 é composta por dois fotogramas de um *gif* produzido a partir de recortes de cenas do episódio “The Reichenbach Fall”. O *gif* repete os movimentos de salto de Sherlock em um *looping* infinito que funciona como alegoria de sua morte-vida. A valoração do fã-autor enfatiza a supremacia do protagonista. A sua voz autoral se explicita pelo enunciado verbal “*A great man*” (um grande homem, aquele que se sobrepõe à morte, um deus), posicionado quase no centro do primeiro fotograma da figura 1. A continuação do tópico frasal, localizado no segundo fotograma, confirma a valoração da supremacia da personagem, pois ao forjar sua morte, ou seja, colocar-se em risco, Sherlock “became a good one” (tornou-se bom). Em outras palavras, a queda de Holmes, contraditoriamente, revela sua superioridade, a sua vilania compõe o seu heroísmo, enfim, a sua morte é a sua vida. Esse posicionamento da transformação do herói se confirma pela posição do corpo da personagem que, ao se jogar, abre os braços, como Cristo sacrificado por escolha própria e, como o filho de Deus, Sherlock também volta à vida (de certa forma, ressuscita, figurativamente). A cor sépia, que altera o enunciado-fonte, eterniza o momento do auto sacrifício que metamorfoseia Holmes.

O *gif*, ao mesmo tempo que re-vela o ato do pulo de Sherlock, também o congela nesse momento, pois repete o mesmo movimento, sem avanço ou recuo. Essa estratégia do *looping* do *gif*, somado ao tom sépia da imagem editada, eterniza o momento exato que remete à cena da queda (que se tornará ascensão heroica) de Sherlock como seu instante de brilho. O movimento em *looping* congela, eterniza a hora do salto, antes mesmo de ele ser dado (no ato de seu impulso) – o movimento contínuo e incessante revela a descontinuidade do instante da decisão de tomada do ato em si.

Trabalhar o gênero *gif* na relação com o seu enunciado-fonte, numa abordagem dialógica verbivocovisual, pede que pensemos a sua unidade arquitetônica (valorativa) e relacionemos os gêneros em cotejo com outros exemplares, como mencionamos. Como resposta à cena da queda existente no episódio 3 da segunda temporada da série *Sherlock*, o *gif* analisado tem seu sentido construído e compreendido quando o lemos como ressignificação da cena re-produzida, como podemos ver na figura 2:

Figura 2 – Cena da queda em “The Reichenbach Fall”.



Fonte: *Sherlock* (2012)<sup>18</sup>.

Nos fotogramas retirados do episódio, a coloração predominante é bastante diferente do sépia usado no *gif* (figura 1), pois o azul acinzentado, presente no céu nublado e chuvoso e nos telhados das casas londrinas, apesar de claro é frio e distópico, o que configura a encenação da queda para a morte, enquanto no *gif* o predomínio de cinza e preto constrói um efeito de vinheta, além do acréscimo da legenda em um tom de branco, quase translúcido, com a inscrição verbal analisada (“*A great man became a good one*” – Um grande homem tornou-se um homem bom), em caixa alta e sublinhada, com fonte similar a um título, desenha não um fim (essa cena, conforme marcado pela minutagem dos fotogramas da série, ocorre no final do episódio que, não coincidentemente, encerra a temporada), mas um re-começo, o suspense para o reinício, a propaganda do corte (morte) para o anúncio da “ressurreição” do Cristo-Holmes.

Essa “pequena” alteração visual cromática com uma inscrição verbal expressa a voz social do fã do *gif* que, partindo do final do enunciado-fonte, apresenta antecipadamente a

<sup>18</sup> Fotogramas do terceiro episódio da segunda temporada do seriado *Sherlock*: 01:21:17 – 01:21:18.

temática a ser trabalhada no primeiro episódio da terceira temporada, quando o detetive reaparece e surpreende todos por estar vivo. Mas, mais que essa antecipação (corriqueira para os leitores de Conan Doyle, que sabem a respeito da morte forjada por Sherlock), o *gif* revela a entoação valorativa do autor-criador, que destaca o heroísmo e a superioridade do protagonista ao, pelo gênero escolhido e pela configuração arquitetônica que enuncia o seu projeto de dizer, endeusar Sherlock.

Como recorrência entre as figuras 1 e 2, Holmes encontra-se no centro da imagem, em seu ponto de fuga. Enquanto a câmera aproxima-se do sujeito, de uma tomada panorâmica para uma em primeiro plano, nós o vemos se jogando para o nada, saindo do centro de visão da cena, como se o telespectador o perdesse de vista enquanto ele, com a queda, deixa aos poucos de existir daquela maneira, com aquela configuração (fria, acinzentada, envelhecida e desanimadora).

Ao pular do Hospital e se suicidar, o protagonista realiza uma queda física que remete à queda social que sofre ao logo do episódio, pois, de “herói de Reichenbach”, como é denominado, grande detetive reconhecido pela mídia, ou seja, do topo social, ele passa a ser visto como fraude e perde sua credibilidade até ser considerado um criminoso por conta das artimanhas de Moriarty. No entanto, em um processo contrário, como construído pela alteração cromática e pelo acréscimo do enunciado verbal no *gif*, Holmes passa de um grande para um bom homem e ganha a ascensão de “herói” mítico.

O enunciado verbal incluído no *gif* dialoga com a construção que Lestrade faz de Sherlock em *A Study in pink* (2010) – o primeiro episódio da primeira temporada da série. Para o inspetor, “(...) Sherlock Holmes is a great man...And I think one day, if we're very, very lucky, he might even be a good one”<sup>19</sup> (SHERLOCK, 2010, 01:07:10 - 01:07:18). No enunciado, há uma oposição entre os adjetivos “great” e “good” que constroem Sherlock: um grande homem, um ser genial, não necessariamente humano. A queda para a sua falsa morte o transforma em um bom homem, com princípios e responsabilidade ética. No seriado, esse seria um desejo de Lestrade, algo que poderia concretizar-se um dia, com “muita sorte”.

A acentuação valorativa autoral do fã marca sua leitura sobre Sherlock: a queda anuncia a transmutação do protagonista, de “grande” a “bom”. Não apenas genial (“grande” está relacionado à lógica mental da personagem, enquanto “bom” se refere à sua emocionalidade), assim, ao deixar de ser “grande” (ao cair de seu pedestal pedante social e

<sup>19</sup> Sherlock Holmes é um grande homem... E eu acho que um dia, se formos muito, muito sortudos, ele até pode se tornar um bom homem (Tradução nossa).

intelectual), Sherlock torna-se humano (e a humanidade, no *gif*, para o fã-autor, está relacionada à bondade que, por sua vez, refere-se à passionalidade e à trivialidade).

De braços abertos, Sherlock se entrega à morte e se sacrifica por seus amigos e para vencer Moriarty. Na visão do fã (que reverbera a voz social cristã), o sacrifício por amor e companheirismo é o que confere a Holmes seu heroísmo mítico. De fato, o protagonista e até mesmo o seriado pode ser dividido em antes e depois desse episódio e, especificamente, dessa cena, na verdade, desse ato heroico de Sherlock: se, antes, o protagonista centra-se em resolver enigmas e alimentar sua mente, desprezando o que considera banal e trivial, (o que marca toda a primeira temporada), depois de sua volta (na terceira e na quarta temporadas), há uma alteração não apenas na composição da personagem, mas na própria configuração enunciativa da série, que passa a ser mais irônica e cômica, bem como a apostar mais para as relações interpessoais. A temática, de certa forma, é alterada após o evento da queda, mesmo a forma e o estilo marcando o tom do seriado, pois os afetos passam a predominar numa série de detetive que, por regra, tem, como relativa estabilidade, a racionalidade investigativa.

Com a ilustração, demonstramos como os enunciados são responsivos e devem ser lidos e trabalhados/analizados (em sala de aula ou não) em sua unidade enunciativa global (as três dimensões juntas e não apenas uma ou duas delas), assim como de maneira dialogada com outros enunciados e gêneros, tendo como foco a construção de sentidos, marcada pela voz e valoração autorais. Com o mesmo intuito, a figura 3, um enunciado de outro gênero, uma *fanedit*, criado a partir da edição de uma imagem de uma cena do episódio supracitado, no momento da queda de Holmes, acrescida de uma legenda verbal situada abaixo do detetive, em que lemos “It’s a trick” e “Just a magic trick”<sup>20</sup>, também expressa o ponto de vista axiológico do fã-autor que a compôs.

Figura 3 – Sem título.

Fonte: *Tumblr, Interwar (s/d)*<sup>21</sup>.



<sup>20</sup> É um truque. Só um truque de mágica (Tradução nossa).

<sup>21</sup> Disponível em: <http://interwar.tumblr.com/post/16665818767>. Acesso em: 26 abr. 2020.

Ao opormos a *fanedit* ao fotograma do seriado (figura 4), notamos que a imagem de Sherlock foi recortada do cenário da queda. Enquanto no seriado a personagem está em queda livre, à frente da fachada do Hospital Saint Barth's, em Londres, na *fanedit* ela é relocada em um ambiente abstrato, indecifrável, com luzes desfocadas ao centro, como holofotes para o detetive.

Figura 4 – Sherlock caindo do Hospital Saint Barth's.



Fonte: *Sherlock* (2012)<sup>22</sup>.

Ao analisarmos o enunciado verbal, notamos que os tópicos frasais estão configurados para se assemelharem a recortes de trechos de jornais ou revistas e isso está marcado pelo visual: a tipografia das letras pretas em um fundo branco, como um paralelismo em relação ao recorte. As frases se referem a um trecho da conversa entre John e Sherlock no momento de sua despedida, antes de pular, em que Holmes tenta convencer Watson sobre sua existência ser uma fraude, conforme a história criada na mídia, engendrada por Moriarty, enquanto o amigo se recusa a acreditar:

John: OK, shut up, Sherlock! Shut up! The first time we met... the first time we met, you knew all about my sister, right?

Sherlock: Nobody could be that clever.

John: You could.

Sherlock: I researched you. Before we met, I discovered everything that I could to impress you. It's a trick. Just a magic trick. (SHERLOCK, 2012, 01:19:54 - 01:20:24)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Fotograma do terceiro episódio da segunda temporada do seriado *Sherlock*: 01:21:22.

<sup>23</sup> John: OK, cale a boca, Sherlock! Cale a boca! Na primeira vez em que a gente se encontrou... Na primeira vez em que a gente se encontrou, você sabia tudo sobre a minha irmã, certo? / Sherlock: Ninguém poderia ser tão



O enunciado verbal composto por duas frases na *fandedit* se refere a um discurso de Holmes sobre si, construído para a persuasão de Watson, a partir da negação de seu intelectual, uma parte muito forte de sua constituição no seriado. Elaborada para criar uma cena e convencer John acerca de seu suicídio no seriado, essa declaração sobre um truque de mágica é transposta, na *fandedit*, para o momento do salto do protagonista em frente ao hospital. Com esse deslocamento, a frase ganha outra valoração, uma vez que o contexto é outro, assim como o enunciado que integra. Na *fandedit*, o truque de mágica passa a ser a queda/morte de Holmes, colocada como um espetáculo que o expõe aos holofotes das mídias ao público e seu círculo de relações.

Há um espaço criado entre Sherlock e o cenário abstrato ao fundo com um recorte de uma notícia de jornal. Em sua fala, Sherlock utiliza a mídia como argumento para dizer que os jornais estavam certos sobre ele: “I’m a fake. The newspapers were right all along” (SHERLOCK, 2012, 01:19:32 – 01:19:37)<sup>24</sup>. Dada a dialogia com o enunciado-fonte, podemos inferir que a mídia é trazida ao *fandedit* pela visualidade impressa como o elemento responsável pela suposta queda (social – a popularidade) de Sherlock, pois aparece atrás do protagonista, recortada com o formato de sua silhueta, como sua sombra ou a sombra que o assombra, persegue, o que está por trás de sua queda. O truque das “fake news” apropriado pela personagem como estratégia para sua nova ascensão e como uma tentativa de avisar seu melhor amigo acerca de sua falsa morte. A valoração de que a mídia constrói e destrói “mitos” a partir da imagem que noticia reflete e refrata a bivalocidade polêmica, tanto de defesa da falsa genialidade de Sherlock quanto da acusação de Holmes acerca da mídia que, como um deus, dissimula falsos-mitos e, com a mesma facilidade e força que populariza alguém e o leva ao estrelato também o destrói (causando sua queda).

Na *fandedit*, vemos Sherlock em queda livre, como que suspenso no ar, portanto, suspenso no tempo e na cena, de maneira que sua queda não se completa. Essa construção de sentido é elaborada a partir da escolha do fã-autor pelo momento do pulo ao invés da aterrisagem no enunciado visual, aliada à menção a um truque de mágica no verbo-vocal que, pela entoação, tanto instaura a dúvida acerca da morte de Holmes, quanto instiga o leitor a assistir novamente ao episódio e buscar uma ou a “verdade”, o que está por trás do truque – tanto de Moriarty quanto de Holmes, com relação à genialidade de Sherlock ser uma fraude e

---

esperto. / John: Você pôde. / Sherlock: Eu pesquisei sobre você. Antes da gente se encontrar, eu descobri tudo o que eu pude para poder te impressionar. É só um truque. Apenas um truque de mágica (Tradução nossa).

<sup>24</sup> Eu sou uma fraude. Os jornais estavam certos desde o começo (Tradução nossa).

também ao que se refere à sua suposta morte. Dada a configuração arquitetônica, o posicionamento do autor-criador não só reconstrói e ressignifica a cena da queda em seu enunciado, como também propõe uma interpretação acerca da cena e da fala do detetive e ainda valora a mídia e o herói.

Por fim, como último exemplo de produção dos fãs, selecionamos a figura 5 que, ao contrário das outras, não foi elaborada a partir de um recorte ou edição de cenas e imagens do seriado, mas construída com uma imagem outra, com outro intérprete para Sherlock: uma fotografia de um *cosplay*<sup>25</sup>. Nesse processo, o fã encena a personagem, não apenas ao se caracterizar fisicamente como Holmes, mas também em suas atitudes.

Figura 5 – *Sherlock: The Fall of Reichenbach*



Fonte: Deviantart (2012)<sup>26</sup>.

Os fãs, nessa prática responsiva, tornam-se a sua versão de Sherlock, com a sua leitura da personagem e suas características marcantes. Sua entoação é marcada desde a escolha da vestimenta, da maquiagem, até o cenário utilizado, no caso da figura 5, de fotografias. A leitura realizada pelos fãs nesse processo é plena de valorações acerca do seriado, visto que, na cadeia discursiva, tanto o *cosplay* quanto o seriado são construídos de maneira responsiva interativa, a partir de uma leitura da personagem clássica de Conan Doyle, ainda que sejam enunciados únicos, de gêneros diferentes.

<sup>25</sup> *Cosplay (costume play)* é uma prática estética que consiste em se caracterizar como uma personagem (vestuário, maquiagem, acessórios típicos), fazendo-a tomar vida no mundo real. O *cosplay* assume a identidade da personagem encenada. Assim, seu gênero e corpo físico devem ser adaptados para trazê-la à vida. No caso de Sherlock, encontramos mulheres como Holmes, como é o caso da figura 5.

<sup>26</sup> Imagem postada em 03 de outubro de 2012 e disponível em: <http://yinami.deviantart.com/art/Sherlock-The-Fall-of-Reichenbach-330476492>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Na figura 5, a cabeça se encontra em primeiro plano, em destaque. Nossa atenção se concentra nela, tanto por seu posicionamento e plano da foto, quanto pela coloração da imagem – asfalto, roupas e cabelo escuros, negros – e do efeito de borrão nas extremidades da fotografia. Toda a configuração direciona o nosso olhar a cruzar o olhar do sujeito imagético, com seus olhos abertos, claros e vivos. Olhos que nos olham enviesados e nos encaram, sérios e resabiados. Esse olhar expressa (diz-nos) a entoação valorativa emotivo-volitiva do fã-autor.

O tratamento da fotografia, assim como a maquiagem usada no rosto da personagem torna alto o contraste entre a pele alva e pálida do sujeito e o escuro do cenário, o que torna mórbido o conjunto da obra. Os olhos abertos que nos olham de volta revelam um movimento de reflexo e refração de cumplicidade: Sherlock está vivo, mesmo que pareça morto (o que está marcado na figura 5 pela poça de sangue abaixo de sua cabeça), depois da queda. A construção da fotografia é elaborada em resposta ao momento em que John vai ao encontro de Sherlock, no seriado, conforme a figura 6.

Figura 6 – Sherlock com o rosto ensanguentado.



Fonte: *Sherlock*, 2012<sup>27</sup>

O fotograma selecionado revela a composição de Sherlock quando cai no chão como um morto, com seus olhos fechados e seu rosto coberto de sangue. Ao contrário da imagem anterior, o tom é o de tragédia e de efeito de verdade sobre a morte, desmentida no seriado somente no próximo episódio, que inicia a terceira temporada (depois do hiato de 2 anos do término da segunda temporada, com a queda de Holmes).

<sup>27</sup> Fotograma do terceiro episódio da segunda temporada do seriado *Sherlock*: 01:22:51.

Ao mesmo tempo, há similaridades ao que se refere às cores (azul, vermelho e, principalmente, preto – na figura 5 com menor contraste e luminosidade) que predominam nas duas figuras (5 e 6) e à posição dos corpos dos sujeitos. Assim, há elementos que se afastam e se aproximam, conforme a valoração do autor-criador.

Os enunciados dos fãs, como vimos não são cópias do seriado ou produções secundárias, mas sim respostas, como todo enunciado, de acordo com a concepção dialógica do Círculo, singulares e elos da cadeia discursiva, atos sociais plenos de posicionamentos axiológicos dos autores-criadores.

As construções dinâmicas dos fãs de *Sherlock*, leitores ativos que, a partir da queda do detetive em “*The Reichenbach Fall*”, revelaram versões de sua morte, refletidas e refratadas em suas produções, com determinado tom emotivo-volitivo presente na escolha do gênero utilizado para seus atos enunciativos responsivos.

Trabalhar com o *fandom* em sala de aula e considerar os gêneros produzidos pelos fãs, a partir, geralmente, de um seriado, em diálogo com ele e entre si, significa dar voz aos fãs-alunos e escutá-la ativamente, utilizando a prática social de leitura e produção espontânea que circula nas redes como parte integrante dos multiletramentos.

Diversas atividades podem ser desenvolvidas por meio do trabalho com os gêneros discursivos, como citamos algumas propostas neste texto. Não há receitas de sucesso, uma vez que compreendemos a aula como e em seu acontecimento, logo, dependente das interações, que diferem em cada situação. Demonstramos o quão produtivo e frutífero pode ser o trabalho de leitura e produção, nas aulas de línguas e linguagens, com os gêneros (exemplificados pela relação de alguns enunciados genéricos de fãs em interação com o gênero seriado), uma vez que, com eles, os alunos podem desenvolver o senso crítico por meio da leitura e da produção (escrita e/ou oral), ao expressarem a sua voz e agirem no mundo, exercendo sua cidadania.

### **Conclusão: na vida em ato, o gênero acontece**

A partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, nosso caminho nesta reflexão foi marcar a possibilidade de trabalhar de maneira crítica e criativa com os gêneros discursivos nas aulas de línguas e linguagens. Para isso, partimos da noção bakhtiniana de gênero e exemplificamos nossa discussão com o seriado, em cotejo com produções enunciativo-genéricas de fãs, em diálogo com o enunciado e gênero-fonte.

Com isso, vimos que a leitura e a produção genérica acontecem na vida e deve ocorrer também na escola, em ato discursivo, pois é prática social. Leituras do seriado que considerem

a sua estrutura, produção, circulação e recepção nas esferas de atividades (midiática e educacional, entre outras), de maneira situada, guiaram nossa discussão, fundamentada nos postulados bakhtinianos.

Como mencionamos, com uma premissa participativa propiciada pelas mídias digitais, assistir a um seriado torna-se cada vez mais uma leitura que serve de gancho para a produção de enunciados e esse gênero tem se tornado, cada vez mais, elemento-chave de práticas interativas diversas – daí a justificativa de sua adesão em sala de aula, uma vez que a escola não pode se furtar da vida. Ao contrário, ela é parte dela e não deve levantar muro e existir numa bolha, de maneira artificial, pois o seu papel de autonomia é o de instigar a reflexão, a criticidade e o exercício da cidadania.

Como vimos, de maneira espontânea, os fãs do seriado (mas não só desse gênero – insistimos nele por ser o exemplar utilizado nesta nossa reflexão) atuam responsivamente ao lê-lo (assisti-lo) e, nesse processo, produzem enunciados autorais de gêneros diversos: *fanedits*, *gifs* e *cosplays* foram os exemplos utilizados por nós para pensarmos as relações entre gêneros no processo de leitura e produção discursiva.

No caso analisado de *Sherlock*, procuramos demonstrar como a morte do detetive é ressignificada pelo trabalho avaliativo dos fãs, em produções diversas e, desse modo, refletida e refratada em seus enunciados. Com as ilustrações dadas, procuramos contribuir tanto com os trabalhos sobre gêneros quanto com a possibilidade de pensarmos as leituras e produções de sentido na contemporaneidade, tanto nas mídias quanto na sala de aula, de tal forma que tenhamos salas sem celas e aulas-acontecimento: atos discursivos que são, em sua gênese, atos sócio, político, culturais.

Afinal, o que queremos não é um reproduzidor de conteúdos programáticos que seleciona e marca com X uma alternativa de uma resposta dada, mas sim um sujeito pensante, capaz e competente, que aja na vida e colabore com a construção efetiva da história e de um mundo melhor (mais ético, estético, reflexivo, tolerante, justo e menos desigual, que respeite as diferenças e conviva com as heterogeneidades de maneira pacífica, mas jamais passiva, cotidianamente).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.  
 BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Rio de Janeiro: 34, 2016.  
 BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2010.  
 BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.  
 BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

- BAKHTIN, M (VOLOSHINOV, V). **Discurso na Vida, Discurso na Arte** (Sobre a Poética Sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, a partir da tradução inglesa de I.R. Titunik para fins acadêmicos (Mimeo, s/d).
- BARISSA, A. B. M. Por e para fã: uma análise dialógica de Severo Snape em uma produção transmidiática. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP FCL Araraquara. Mimeo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183372>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- BRAIT, B. Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: BASTOS, N. M. B. (Org.). **Língua Portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2008, p. 257 – 269.
- BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, 2009, v. 1, p. 142 – 160. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>. Acessos em: 07 mai. 2020.
- BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 193 – 228.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, 2013, v. 8, n. 2, p. 43 – 65. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 07 mai. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- HAYNES, D. J. **Bakhtin and the visual arts**. Nova Iorque: Cambridge, 2008.
- JENKINS, H. **Convergence culture: where old and new media collide**. Nova Iorque: New York University Press, 2006.
- JENKINS, H. **Textual poachers: television fans and participatory culture**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 1992.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34. ed., 2008.
- MEDVIÉDEV, P. **O Método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.
- OLIVEIRA, N. R. de. Febre amarela “minions”: uma análise bakhtiniana. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP FCL Araraquara. Apoio FAPESP – Processo número 2017/26629-3. Mimeo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192052> Acesso em: 4 abr. 2020.
- PAGLIONE, M. B. Fenômeno Sherlock: a recepção social do gênero seriado. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP FCL Araraquara. Apoio FAPESP – Processo número 2017/04260-8. Mimeo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180922> Acesso em: 04 abr. 2020.
- PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica do Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem - RELIN**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239 – 258, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>. Acesso em: 07 mai. 2020.
- PAULA, L. **Verbivocovisualidade: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem**. Projeto de Pesquisa em andamento. UNESP, 2017a (Mimeo).
- PAULA, L. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDESJR., A.; STAFUZZA, G. B. (Orgs). **Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo**. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017b, p. 287 – 314.
- PAULA, L.; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. In: **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178 – 201, jul. 2017c. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507>. Acesso em: 07 mai. 2020.
- PAULA, L.; BARISSA, A. B. M.; OLIVEIRA, N. R. de. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do *Fandom* de *Harry Potter* e da franquia *Meu Malvado Favorito*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2071 – 2087, dez. 2019.
- PAULA, L.; GONÇALVES, J. de C. Gêneros Discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 17 – 52, mar., 2020. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoeinguagens/article/viewFile/2126/1301>. Acesso em: 07 mai. 2020.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. “Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos”. In: ROJO, R. **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13 – 36.
- ROJO, R. **Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo**. 2019 (mimeo).
- ROJO, R. H. R; BAROBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHERLOCK: 1º Temporada. Direção: Coky Giedroyc, Euros Lyn, Paul McGuigan, Toby Haynes. Produção de Mark Gatiss, Steven Moffat. Londres: LOG ON, 2010. 2 dvds (270 min), widescreen, color. Produzido por BBC (UK). Baseado nas obras de Arthur Conan Doyle.

SHERLOCK: 2º Temporada. Direção: Paul McGuigan, Toby Haynes. Produção de Mark Gatiss, Steven Moffat. Londres: LOG ON, 2012. 2 dvds (270 min), widescreen, color. Produzido por BBC (UK). Baseado nas obras de Arthur Conan Doyle.

STAM, R. **Subversive Pleasures** - Bakhtin, Cultural Criticism, and Film. London: Johns Hopkins University Press, 1989.

STAM, R. **Bakhtin** - Da Teoria Literária à Cultura de Massa. São Paulo: Ática, 1992.

VOLOCHÍNOV, V. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. **Palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

ZANDONADI, R. S. Leituras e escrita em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula. **Dissertação**. Programa de Mestrado em Letras - ProLetras da UNESP. Apoio CAPES. Mimeo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182067>. Acesso em: 04 abr. 2020.





## DIÁLOGOS NO ENUNCIADO CONCRETO COMENTÁRIO DE *YOUTUBE* : PROBLEMATIZANDO OS FIOS ENTRELAÇADOS ENTRE O LETRAMENTO DIGITAL E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

João Batista Costa GONÇALVES

Marcos Roberto dos Santos AMARAL

*Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181 – destaques do autor).*

### Introdução

Neste capítulo, discutiremos de que forma as vicissitudes dos modos de organização da comunicação em rede participam da construção de pontos de vista e de ações concretas sociais, por exemplo, em atos de preconceito. Como veremos, ao longo desse texto, uma compreensão preconceituosa de humor se constitui por meio de uma cadeia de relações de sentido, cabendo questionar se seu ponto de vista comprometerá as relações sociais de inclusão e solidariedade de uma sociedade justa. Para tanto, é preciso reconhecer que a rede é tanto um espaço de diálogo, um artefato tecnológico, bem como um recurso do mercado de consumo; além de ser utilizado por grupos políticos; e de estabilizar formas de interações sociais específicas. É por isso que defenderemos que, como todas as práticas discursivas, as da rede não são neutras ou ingênuas e, por conta disso, questões referentes ao letramento digital devem considerar sua relação com a formação cidadã.

Uma questão fundamental para os problemas do letramento digital é a relação interconstitutiva entre uso das tecnologias da informação e práticas sociais, sobretudo porque as formas das interações sociais constituem os sentidos e práticas relacionadas a estas interações. A este respeito, Briggs e Burke chamam a atenção para o fato de que:

[...] para historiadores e especialistas em estudos sociais, há uma divisão contínua entre os que enfatizam a estrutura e os que realçam a organização. De um lado, alguns reivindicam que não há consequências do uso do computador em si, pelo menos não

mais do que há com o letramento (incluindo o visual e o computacional). Somente há consequências para indivíduos que usam essas ferramentas. De outro lado, há aqueles – tão diferentes entre si como Goody e Kittler – que sugerem que o uso de um novo meio de comunicação inevitavelmente muda a longo prazo, se não antes, a visão das pessoas sobre o mundo. Uma corrente acusa a outra de tratar pessoas comuns como passivas, objetos do impacto do letramento ou da computação. A acusação inversa é tratar a mídia, inclusive a imprensa, como passiva, espelho da cultura e da sociedade, e não como agência de comunicação, transformando tanto uma quanto outra (BRIGGS; BURKE 2004, p. 26).

Esta discussão gira em torno da questão de como as interações sociais se organizam orientando-se pelas diversas representações, ações, instituições e tecnologias historicamente constituídas. De fato, como destaca Buzato (2006, p. 1), é uma relação interconstitutiva entre sociedade-tecnologias/linguagens, uma vez que as tecnologias da informação são mais uma dentre outras tecnologias, como, por exemplo, a imprensa, a eletricidade, o automóvel, etc., que mobilizam, contraditoriamente, atos, valores e condições sociais específicos relacionados a interesses de diversas esferas de atuação humana, como mercado, ciência, política, etc. Certamente, as tecnologias da informação desencadeiam práticas sociais que influenciam a construção, distribuição, valorização e transformação de conhecimentos, incluindo ou não determinados sujeitos sociais nelas, de maneira que são estabelecidas contraditoriamente subjetividades e normatividades históricas.

Tendo em vista essa perspectiva e propondo-nos a discutir o problema da constituição de relações preconceituosas na rede, o presente capítulo se organizará da seguinte forma: discutiremos os fundamentos epistemológicos da Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD), e sua relação com as práticas de letramento. Em seguida, debateremos a compreensão de Letramento Digital, adotada aqui, a partir de Buzato (2012; 2006).

Em seguida, apresentaremos como construímos nossos objetos teórico e analítico, percebendo o comentário no *YouTube*, a partir das particularidades das alterabilidade temática, endereçabilidade e projeção de novos enunciados, que se constituem *in situ*, entrecruzando diversos signos discursivos, via hiperlink, conforme discute Froehlich (2016). Neste momento, destacaremos que os enunciados concretos que estudaremos singularizam-se por se relacionarem com atos de preconceito, embora não admitidos como tais por seus enunciadorees que, para tanto, recorrem à pretensa legitimidade do humor “politicamente incorreto”. Destacaremos também que a produção discursiva desses comentários é mobilizada por seleções e edições multimodais e propósitos comunicativos, os quais orientam relações de sentido delineadas segundo “lógicas” de justiça social ou de exclusão social. Por fim, explicaremos como procedemos para selecionar e operacionalizar nossa análise sobre os comentários à postagem do vídeo “Os trapalhões – Didi e os valentões da casa de samba”.

Nas seções de análise, trataremos da relação entre letramento digital e cidadania, percebendo que as práticas de leitura e escrita em comentários no *Youtube* respondem a contradições de cadeias ideológicas inscritas através de *hiperlinks*. Depois, refletiremos sobre a necessidade de uma postura crítica quando da leitura e da escrita de textos na rede, problematizando a construção de sentido formada pela aproximação via *link* de outros diversos enunciados. Por fim, analisaremos que esta construção se caracteriza pela correlação entre atos concretos feitos antes, durante e depois do ato de comentar no *Youtube*. Observamos que toda nossa discussão estará orientada por uma crítica de formas de construção de pontos de vista e atos de preconceito na rede, sobretudo, por considerar que a discussão sobre letramento deve, particularmente, considerar questões de causas sociais (como qualquer discussão acadêmica).

## 1 Análise dialógica do discurso

Brait (2014) sustenta que o conjunto das obras do Círculo bakhtiniano motiva a consolidação de uma perspectiva de estudo da linguagem a que ela denomina de Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD). Esta tem como embasamento constitutivo o comprometimento ético do pesquisador para com o objeto estudado, que, compreendido enquanto fenômeno social concreto, é analisado a partir da relação entre discursos, contextos políticos e sujeitos, todos situados historicamente (BRAIT, 2014, p. 10). Logo, a postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e das expectativas sobre o pesquisador e os leitores desta pesquisa pode responder eticamente às grandes causas públicas.

A autora explica que a concepção de linguagem da ADD define-se “como lugar de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável” (BRAIT, 2014, p. 28) e “de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”<sup>28</sup> (BRAIT, 2014, p. 28). Brait (2014) aponta três características fundantes da ADD, “no que ela tem de original: fazer da análise um processo de diálogo entre sujeitos” (BRAIT, 2014, p. 28), a saber: 1) a alteridade constitutiva das noções dialógicas; 2) dialogismo constitutivo de todos os discursos em diversos graus; e 3) interação como processo verbal e social. Nesse sentido, ao não perder de vista a concretude da ação

---

<sup>28</sup>Observemos que Brait (2014) sintetiza aí a consideração da organização dialógica das práticas culturais na perspectiva círculo-bakhtiniana que orienta a sua concepção de linguagem enquanto o uso linguístico concreto associado a um comprometimento ético do sujeito com uma situação histórica singular, uma vez que está relacionada com tomadas de posição entre sujeitos diversos e com uma intrínseca orientação para a fala alheia, através de acentos apreciativos específicos de esferas ideológicas determinadas.

humana nos momentos analíticos, torna-se a ADD uma perspectiva comprometida com as situações concretas específicas de cada tempo e lugar históricos.

Efetivamente, Brait (2014, p. 10) reitera que a ADD busca uma teoria atenta às singularidades do fluxo ininterrupto de criação ideológica que constitui as práticas sociais. Por isso, sugere a reflexão sobre como os diversos conceitos do Círculo de Bakhtin vão sendo constituídos no conjunto da obra e como eles vão sendo apropriados. A autora constata que a análise dialógica compreende os discursos como produções humanas históricas em busca de resgatar o sujeito concreto, com cujo confronto as práticas discursivas são (re) significadas, o que compreende um movimento que supera a pretensa e reificadora neutralidade científica, visto que esta perspectiva se assume comprometida eticamente pelo outro, pois, considerando o pesquisador enquanto sujeito histórico:

[...] devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BRAIT, 2014, p. 27).

A ADD, de fato, reconhece a presença constitutiva do outro no discurso, ou seja, é aberta à alteridade. Abertura que se define também ao passo que se opõe ao caráter descomprometido das teorias que se pretendem neutras em relação ao objeto (o outro). Decorre, então, que ADD, dessa maneira, constitui-se no sentido de que assume um papel ético-político no seu dizer e interagir, reconhecendo que “as atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem e em sua implicação nas atividades humanas, seu objeto primeiro” (BRAIT, 2014, p. 10).

O ato ético da ADD concretiza-se, portanto, nos caminhos metodológicos particularizados pelo reconhecimento do caráter conflitual dos processos de construção dos sentidos assinados e disputados por diversas autorias sociais, dentre os quais, pesquisador e sujeitos envolvidos com a pesquisa. Portanto, sob esta perspectiva, através do reconhecimento da especificidade opaca do uso da linguagem, a marca concreta do sujeito histórico como constitutivo das práticas discursivas toma lugar fundante nos estudos da linguagem. Esta presença traz consigo a necessidade da observação das tensões das criações ideológicas, que decorrem da heterogeneidade verbal e social constitutiva das práticas discursivas. A reflexão sobre a tensa historicidade das práticas sociais permite, inclusive, superar o mito da neutralidade

científica<sup>29</sup> em função do qual se organizam diversas interações violentas e de naturalização de assimetrias de poder, ao se negligenciar a necessidade de engajamento social do pesquisador.

Nesse sentido, a ADD entende que esferas científicas devem reconhecer formas próprias de discursos não-hegemônicos, os quais, ao terem seus atos discursivos legitimados por cadeias ideológicas oficiais, como, por exemplo, as das esferas da ciência e da literatura, podem<sup>30</sup> reivindicar legitimidade de suas práticas sociais.

Assim, a linguagem tomada concretamente é utilizada em diversas formas de interação e é atravessada por acentuações que legitimam, bem como marginalizam, por isso a vigilância a que o analista deve se ater para que sejam “favorecidas” formas de empoderamento de posições axiológicas não-hegemônicas em esferas oficiais. Portanto, a ADD permite um diálogo transformador em que os sujeitos concretos, por exemplo, aqueles representantes das esferas científicas e cotidianas, podem ampliar seus horizontes e práticas discursivas não negligenciando que a “lógica” que “governa” estas práticas e horizontes é a da contradição, o que implica constante vigilância contra violências simbólicas e materiais em nome da justiça social; e não a do homem e da vida tomados abstratamente e, dessa forma, idealizados, o que implica exclusões sociais de diferenças, alteridades, heterogeneidades, em nome do *establishment* conservador.

Assim, politicamente, a ADD pôde pôr em perspectiva os *apartheids* discursivos que marginalizam diversos sujeitos sociais das esferas oficiais de criação ideológica estabelecidos, em nome de uma visão de mundo cientificista conservadora. Isto, porque se reconhece, sob esta perspectiva teórica, que as interações discursivas se constituem através de fluxos ininterruptos de relações dialógicamente contraditórias.

Em consonância com o que Brait (2014) discute a respeito da ADD, destacando a sua possibilidade de aplicação metodológica, Gonçalves e Alves (2016) refletem sobre o que Bakhtin chama de Translinguística (expressão preferida à Metalinguística por questão de ambiguidade, por este termo já ser corrente, por exemplo, como uma função jakobsoniana da

---

<sup>29</sup> Japiassu (1975, p. 116), a respeito da particularidade do cientista estar sempre situado em um contexto político, daí considerando que a neutralidade científica é um mito, discute que “o mundo científico nada tem de ideal, não é uma terra de inocência, livre de todo conflito e submetida apenas à lei da verdade universal, isto é, de uma verdade testável e verificável em toda parte, através do respeito aos procedimentos de rigor e aos protocolos da experimentação, como se o cientista pudesse ser o detentor de uma verdade uma que, uma vez formulada em sua coerência, estaria isenta da discussão; e como se ele pudesse guardar para sempre a imagem de um indivíduo sempre íntegro e rigoroso, jamais sujeito à incoerência das paixões”.

<sup>30</sup> Não se está afirmando que esta seja uma articulação necessária nem suficiente, pois outras formas de legitimação orgânicas de práticas marginalizadas historicamente podem ocorrer. Diz-se tão somente que, quando em discursos oficiais, há a reorganização de seus limites em função de signos ideológicos de práticas marginalizadas, a luta contra-hegemônica se fortalece.

linguagem). Ela dá bases para o estabelecimento da ADD. Os autores delineiam os pressupostos da ótica da Translinguística bakhtiniana, “segundo a qual o texto deve ser entendido como um enunciado, por sua natureza autoral, bivocal e responsiva pelas relações dialógicas que estabelece com outros enunciados” (GONÇALVES; ALVES, 2016, p. 220).

Nesse sentido, a Translinguística concorre para o estabelecimento de um ponto de vista de estudo que considere fundamentalmente a presença da alteridade e historicidade das práticas discursivas, já que todo discurso é marcado por acentuações específicas de dado espaço, tempo e sujeitos situados imediata e amplamente em contextos históricos. Caracteriza-se, assim

[...] a especificidade Translinguística do texto enquanto fenômeno avaliado por sujeitos situados em pontos contingentes do espaço e do tempo que deixam na materialidade do texto suas marcas de autoria através de seus posicionamentos ideológicos (GONÇALVES; ALVES, 2016, p. 226).

Notemos que os autores destacam que a análise translinguística cria condições de abordagens de discursos mais complexos que não se limitem aos aspectos formais, nem verbais, pois serve a “perspectiva translinguística para analisar diferentes tipos de texto que circulam socialmente em diferentes materiais semióticos” (GONÇALVES; ALVES, 2016, p. 238). Logo, tal aplicação precisa ter clara uma noção de texto que contemple a dimensão dialógica das práticas discursivas, por isso, Gonçalves e Alves (2016, p. 220) destacam que a Metalinguística/Translinguística/ADD “tem como propósito ultrapassar os limites de um estudo da linguagem estritamente linguístico baseado nas relações lógicas para se preocupar com analisar o discurso bivocal nas suas relações dialógicas” (GONÇALVES; ALVES, 2016, p. 221).

Sobre a relação da Linguística com a Translinguística, os autores observam que o filósofo russo afirma que tanto a Linguística quanto a Translinguística tomariam para si um mesmo objeto, concreto, complexo e multifacetado, a saber, o discurso; muito embora desenvolvam seus estudos sob perspectivas diferentes. Daí a imprescindibilidade de complementarem-se.

Como se viu, está, pois, a Linguística interessada nos aspectos lógico-formais do sistema linguístico, enquanto a Translinguística se interessa pelo “aspecto verbal como relacionado ao aspecto extraverbal, em que o aspecto lógico/linguístico está em constante tensão com o aspecto dialógico/translinguístico da linguagem e dos sujeitos que a utilizam na produção de sentidos” (GONÇALVES; ALVES, 2016, p. 223). Para tanto, a Translinguística permite a operacionalização de procedimentos analíticos que considerem, de fato, a presença, historicamente situada, de marcas de autoria.

Assim, sob este viés, a aplicabilidade de uma análise em função dos aspectos dialógicos dos discursos é defendida em Bakhtin (2015), em que o filósofo mostra que o objeto principal da Translinguística é a palavra bivocal. Contrapõe-se, assim, esta palavra ao signo linguístico visto sob a ótica da Linguística formal e estrutural que trata a significação a partir de relações lógicas abstraídas das disputas ideológicas concretas.

Ressaltemos que o que interessa, para a perspectiva translinguística/dialógica, é a organização axiológica de linguagens revelada não “na existência de certos estilos [e modalidades] de linguagem, dialetos sociais, etc., existência essa estabelecida por meio de critérios meramente gramaticais”, mas “sob que ângulo dialógico eles confrontam ou se opõem na obra” (BAKHTIN, 2015, p. 208).

Essa discussão desenvolve-se sob o raciocínio de que o discurso, enquanto fenômeno concreto, complexo e multifacetado, estudado tanto pela Linguística quanto pela Translinguística, funda-se por relações concretas que podem ser estudadas pela sua generalidade (o que a primeira faz); quanto por sua expressividade de posicionamentos axiológicos (o que faz a outra), ambas disseminadas e corporificadas numa forma material (o enunciado). A Translinguística concentra-se em relações lógicas e concreto-semânticas, na medida em que estas indicem relações dialógicas. As relações lógicas, por assim dizer, são “assertivas”; as dialógicas, “replicantes”<sup>31</sup>. Estas últimas podem ocorrer entre obras, enunciações, ou em parte delas, e, ainda, numa única palavra, ou mesmo entre estilos e dialetos, bem como em outras semioses. O importante é que sejam bivocais e internamente dialogizadas.

Enfim, para esta perspectiva de estudos, devemos ter em vista que o dialogismo é uma dimensão constitutiva da linguagem materializada numa composição discursiva (assim como a monologia). O problema, portanto, da Linguística e da Metalinguística é o de se saber de qual perspectiva e limites se está falando a se tratar o material linguístico. Bakhtin (2015), para desenvolver este problema, destaca que alguns discursos podem ser organizados segundo uma meta polifônica, o triunfo da multiplicidade de vozes nunca obliterada por uma voz finalizadora/autoritária do autor. Seu exemplo é o da obra de Dostoiévski, sobre quem diz que a meta artística é desafiar “a mais extrema ativação, no discurso bivocal, dos acentos orientados para diversos fins. [...] É precisamente dessa ativação que ele necessita para atingir seus fins” (BAKHTIN, 2015, p. 234). A vivacidade (não abstração) polifônica de uma obra é percebida

---

<sup>31</sup>Inclusive, em Bakhtin (2015), é sobre a estrutura replicante que as organizações nodais dialógicas, a saber, estilização, paródia, *skaz* e diálogo, são delineadas.

em unidades composicionais, como por exemplo, na enunciação do herói; do narrador e autor; e do diálogo entre estes e outros personagens.

Bakhtin (2015) nota que tanto a Linguística quanto a Estilística tradicionais tratam do discurso do autor sobre seu referente, ao passo que a Metalinguística trata do discurso do autor sobre o discurso dos heróis sobre seus objetos (os quais, inclusive, podem ser o mesmo do autor, donde está, aí, a expressão, por excelência, de internalização do dialogismo e bivocalização do enunciado). De acordo com Bakhtin (2015, p. 232), “a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações das palavras do outro e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente os problemas mais candentes do estudo metalinguístico de toda palavra, inclusive da palavra artisticamente empregada”.

Feita nossa discussão sobre os fundamentos epistemológicos da ADD, passamos à discussão de sua relação com o Letramento.

## **2 ADD e Letramento: entrelaçando fios**

Geraldí (2011, *apud* GIOVANI; SOUZA, 2017, p. 110), aponta que, fundamentalmente, compreensões de linguagem como “expressão do pensamento”; “instrumento de comunicação”; e “interação entre os sujeitos” subjazem diversas concepções de ensino e aprendizagem da língua, para asseverar que esta última supera as demais no sentido de oportunizar experiências de aprendizagem significativas organizadas em função das vicissitudes vivências concretas sociais e a partir delas mesmas. As concepções de expressão do pensamento e instrumento de comunicação deflagram práticas artificiais de ensino, como as de redação em que o aluno produz seu enunciado não em consonância com as necessidades concretas sociais, mas pensando no que o professor espera para dar uma boa nota, tornando-se tal produção assim “um simulacro de uma atividade de linguagem” (GIOVANI; SOUZA, p. 114).

Com efeito, os autores compreendem que as práticas escolares de aprendizagens devem experimentar vivências concretas de produção de sentidos sociais, daí considerarem que as práticas de letramento se instituem enquanto formas sociais de diminuição de desigualdades na medida em que permitem a aqueles que são capazes de operar os rituais que envolvem produção, circulação e recepção de discursos valorados positivamente em esferas privilegiadas da sociedade usufruir de *benefícios* sociais (GIOVANI; SOUZA, p. 119). Assim, desenvolve-se um potencial transformador de práticas escolares que compreendam o discurso como interação,



tensa, dialógica entre sujeitos, uma vez, por conseguinte, podem estabelecer a escola como é vida, enquanto esferas de circulação de diversos discursos (GIOVANI; SOUZA, p. 129).

Portanto, as práticas de letramento, a fim de garantir aprendizagens significativas aos alunos, devem se inscrever em diversas formas de interação social, oportunizando ao aluno produções historicamente situadas que respondam as demandas das diversas causas públicas em que estes alunos se constituem. Enfim, as práticas de letramento se organizam segundo atos responsivos, de acordo com Giovani e Souza (2017, p. 126). Tais atos, conforme concebe ADD, são formas concretas de estabelecer tensos diálogos entre diversos pontos de vista, em relação com o que práticas sociais específicas se desencadeiam.

Devemos destacar, enfim, a ADD e os estudos sobre Letramento se entrelaçam enquanto compreensão das bases sociais tensas das diversas formas de interação entre sujeitos, dentre as quais, as discursivas e da necessidade de oportunizar aos alunos aprendizagens significativas dessas tensões, de maneira a poderem engajar-se nelas de forma empoderada.

Assim, da base social tensa das práticas discursivas e da necessidade de o aluno as compreender para atuar transformadoramente nelas, empreenderemos nossa análise. Uma vez que nesta, valer-nos-emos da compreensão de letramento digital, passamos, antes da análise, à discussão de nossa compreensão de letramento digital.

### **3 Letramento Digital**

Buzato (2006, p. 1) destaca que as tecnologias da informação (TIC'S) delineiam-se enquanto mais uma entre outras (imprensa, a eletricidade, o automóvel, o telefone, etc.) das que desencadearam “relações sociais e culturais, a influenciar na construção, distribuição, valorização e transformação do conhecimento, e a definir quem está incluído e quem não está” e que assumem “funções e significados que, eventualmente, viram critérios de definição do que é moderno, antigo, civilizado, selvagem, culto, popular, racional, irracional, desenvolvido ou subdesenvolvido”.

Nessas palavras ficam evidentes a interconstitutividade entre práticas sociais e uso de tecnologias da informação, sobretudo, a comunicação mediada por computador (CMC) e a ideia de que o próprio uso de redes sociais, por exemplo, são práticas sociais organizadas em termos de constrangimentos e deflagrações sociais, como estabelecimento de subjetividades, instituições, normatividades, desvios delas e atos situados historicamente.

De fato, segundo Buzato (2006, p. 5), a relação sociedade-tecnologia pressupõe que a tecnologia, a exemplo da linguagem, tanto molda e organiza relações quanto é moldada e

organizada por essas mesmas forças. É considerando essas questões que Buzato (2006, p. 6) define que “os letramentos<sup>32</sup> são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais”. A relação entre letramento e a inscrição em práticas sociais estabilizadas historicamente é patente. Não à toa o autor complementa que “um indivíduo letrado é alguém que conhece e pratica diferentes ‘gêneros do discurso’<sup>33</sup>” (BUZATO, 2006, p. 6).

Para nossa análise, essa asserção importará no sentido de que poderemos tratar o comentário em *Youtube* como uma inscrição de um enunciado numa cadeia discursiva estabilizada por práticas determinantes desse tipo de interação, especialmente no que toca à construção de seus enunciados. Observaremos que os enunciados em comentários de *Youtube* se singularizam conforme entrecruzem diversos outros enunciados hipertextualmente de cujo contato relações e efeitos de sentido decorrem da contradição de diversos signos ideológicos.

Enfim, Buzato (2012, p. 783) observa a “relação entre práticas e eventos de letramento, e da conexão dessa relação com os processos de subjetivação e construção/produção de conhecimento nas sociedades contemporâneas” destacando que “muitas transformações econômicas, técnicas e socioculturais [estão] ligadas à disponibilidade das tecnologias da comunicação digital”.

A constatação dessa particularidade das ações letradas funda-se por elas serem uma rede heterogênea, compreendida a conexão de ações “continuamente deslocadas e traduzidas na linguagem de cada uma das entidades relacionadas. As entidades, ou atores, dessa rede, por sua vez, não são tidas como discretas e autocontidas, mas como redes em si mesmas, ou *atores-redes*” (BUZATO, 2012, p. 787), sendo que um ator-rede atua como rede que conecta textos, máquinas, pessoas, crenças, conceitos, lugares etc., quanto como ator (autor) que participa de diversos letramentos, compostos de elementos heterogêneos atuando uns sobre os outros, entre os quais o próprio ator-rede todo ator também é uma rede, seus interesses podem conectá-lo a outras translações, concorrentes com aquela na qual até então ele se comportava como intermediário (BUZATO, 2012).

---

<sup>32</sup> Considerando que sociedades capitalistas são coesas porque administram a estratificação, exploração e exclusão social, não se pode pensar em letramentos que se associem para esta administração?

<sup>33</sup> Essa tese faz levantar a seguinte questão: muitos usos na rede se limitam a escassos gêneros para mandar mensagens, ver vídeos, ler notícias e (não) ler publicidade e/ou fazer compras, sendo assim, quais agentes de letramento (escola, empresa, bancos, família, amigos, shopping, etc.) participam para essa limitação de gêneros utilizados na rede (e fora dela) e/ou sua ampliação?

É com esta compreensão de letramento digital que pensamos se não haveria um pensar/agir hipertextual que orientasse as relações de sentido por entre os diversos *links*, os quais podem ser acessados, e, os quais, ao mesmo tempo, como atores-redes, podem permitir ou não determinados acessos na leitura de um comentário de *Youtube*, desencadeando pontos de vista ideológicos reacionários ou não e atos de discriminação ou não.

Acreditamos que este agir/pensar hipertextual implicaria particularidades de organização do enunciado, tais a construção da coerência de seus sentidos a partir da interconexão de signos ideológicos dispersos nos diversos *links* visitados, como veremos mais à frente em nossa análise.

Na próxima seção, discutiremos as particularidades dialógicas da composição do que chamamos enunciado concreto comentários de *Youtube*.

#### **4 O enunciado concreto comentário do *Youtube***

Com o século XXI, as relações mediadas por tecnologias da informação promovem participações dinâmicas e complexas, especialmente, em blogs, portais de notícias *on-line* e, mais recentemente, *sites* de redes sociais, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*. Em geral, estas participações permitem que seus enunciados concretos tenham seus temas e pontos de vista alterados frequentemente por meio da inscrição de outros temas e pontos de vista pelos comentários desencadeados por esses enunciados. Por conseguinte, de acordo com Froehlich (2016, p. 73), “a interface de comentários mostra-se um espaço que permite visualizar, ao longo de determinado tempo, a circulação de discursos de diversas ordens”.

A partir de Froehlich (2016, p. 77), podemos destacar o fato de que comentários, numa rede social, são réplicas advindas como uma resposta a um enunciado anteriormente postado, de onde se (des) estabilizam tópicos desenvolvidos entre eles, que dependem de projetos enunciativos de diversos sujeitos envolvidos. Desse modo,

[...] sendo uma réplica, um comentário é sempre dirigido a alguém, mesmo que não explicitamente, isto é, quando o interlocutor não é mencionado no texto. Mas, para além da identificação do destinatário, a endereçabilidade é importante porque, na visão bakhtiniana, o outro, o destinatário é uma instância interior ao enunciado, participando não apenas na etapa de interpretação – enquanto destinatário real – mas também interferindo nas escolhas – lexicais, de tópicos – que o enunciacior realiza para se antecipar à atitude responsiva do interlocutor (FROEHLICH, 2016 p. 77 – 78).

Acreditamos que a alterabilidade temática, a endereçabilidade e a projeção de novos enunciados constituem-se por relações de sentido especialmente sensíveis às vicissitudes das interações sociais em constituição, *in situ*. Para tanto, acreditamos que é preciso uma concepção

de compreensão de sentidos dinâmica e complexa. Desse modo, apoiamo-nos em Martins (2000, p. 34) quando explica que “compreender uma sentença é, então, dominar uma práxis”.

De fato, de acordo com a autora, “aprender o significado de uma expressão linguística seja algo que não se dissocia de aprender a tomar parte nas formas de vida de que ela participa” (MARTINS, 2000, p. 30). Nesse sentido, é pertinente a contribuição de Sobral (2012, p. 125) que propõe que:

[...] o sentido é algo sempre fluido, em processo, que deve ser apreendido em sua construção (o que atormenta quem espera um universo linguístico totalmente previsível) e re-construído, re-constituído, restituído, a partir das marcas de sua produção, que estão em seu produto: o enunciado.

Diante disso, precisamos a compreensão das especificidades da construção do sentido num enunciado, especialmente, na comunicação em rede, segundo Rojo e Melo (2017, p. 1278-9), como sua vinculação a uma valoração social situada. Para confirmá-lo, as autoras recorrem a Medvedev/Bakhtin ([1928] 2012: 184, *apud* ROJO; MELO, 2017, p. 1278 – 1279) para corroborar que posição axiológica e sua atualidade histórica constituem os enunciados. Tal asserção está orientada pela compreensão de que:

[...] os textos/enunciados em ambientes digitais se organizam de novas maneiras, como hipertextos e hiper mídias, combinando multissemioticamente uma variedade de linguagens (imagens estáticas e dinâmicas, áudio, linguagem oral e escrita) (LEMKE, 2010), como também as novas práticas letradas que sobre eles se exercem em leitura e produção (*prodisagem*) obedecem a um novo *ethos* e a novas mentalidades (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) [...] (ROJO; MELO (2017, p. 1272).

Esta passagem é importante, para nossa análise, no sentido de que evidencia que as relações de sentido na prática de ler e escrever comentários no *Youtube* se estabelecem pelo entrecruzamento de diversos signos discursivos (enunciados visuais, verbais, sonoros, verbo-visuais e verbivocovisuais) postados “hiperlinkadamente”. No caso, percebemos que a coerência de concepções de humor se constitui através de encadeamentos de diversos acentos ideológicos, constituídos em práticas específicas.

Portanto, o dito “humor politicamente incorreto” se inscreve dentro de uma cadeia discursiva marcada por posicionamentos que se constroem por entre relações de sentido conservadoras e/ou alheias a causas sociais de minorias, como veremos a seguir.

## 5 Expressões preconceituosas e (não) humor

Devemos notar que dificilmente um leitor se apropriaria satisfatoriamente<sup>34</sup> das tensões sociais constitutivas dos enunciados, sem a intercessão de uma agência de letramento comprometida com o desenvolvimento de atitudes críticas e cidadãs, como, em geral, a escola, e outros grupos de resistência como saraus, grupos de estudo e em alguns casos, igreja, sindicatos e afins. É preciso que se introduza o leitor às vicissitudes da autoria para compreender criticamente o enunciado concreto e seu contexto de produção, circulação e recepção. Assim, é importante questionarmos, em nossa análise, sobre de que maneira leitor e produtor de comentários no *Youtube* mobilizam seleções e edições multimodais, além de propósitos comunicativos, e de que modo, ingênua ou criticamente, esse trabalho orienta as relações de sentido. Nos comentários que analisaremos, percebemos que, por entre as relações de sentidos que se estabelecem neles, há a constituição de relações de sentido produzidas, que consideramos perniciosas para práticas democráticas na sociedade, uma vez que as relações estão fundadas numa ideia conservadora de humor, a qual se caracteriza em interações delineadas pela desconsideração de questões públicas importantes para minorias sociais. Daí a importância de se discutir a relação entre letramento e cidadania.

Por isso, metodologicamente, tomamos a seguinte interação no *Youtube*. Um perfil que assume a tarefa de postar vídeos do programa humorístico “Os trapalhões”, fez o *upload* do episódio “Didi e os valentões da casa de samba”. Neste, durante a performance de diversos valentões que se “sobressaem virilmente” sobre os outros, a personagem Didi “apresenta” uma personagem negra (Tião Macalé) nomeando-a como “toco preto”. Esta passagem, sobretudo, gerou diversos comentários, os quais vão constituindo um sentido de humor antipático a causas que fazem frente a preconceitos contra minorias.

Procedemos analiticamente explorando as diversas possibilidades de *links* dispostos nos comentários do referido vídeo e no perfil dos comentadores. Focalizamos as relações de sentido e seus efeitos produzidos através da interconexão de signos, posições axiológicas e práticas sociais. Enfim, por um gesto ético de pesquisa, buscamos ofuscar qualquer informação que possa identificar diretamente as pessoas envolvidas, borrando nomes próprios e imagens

---

<sup>34</sup> Nesse sentido, refletimos, no presente capítulo, sobre o que seria apropriado (para quem) em se tratando de um (não) letramento, pensando no fato de que diversas instituições sociais que se fundam através do abuso de poder, endossam relações que envolvem leitura e escrita opressoras marcadas pelo desconhecimento do leitor sobre partes do enunciado concreto que o podem lesar (assinatura de contrato em bancos e outras financeiras, por exemplo) quanto o do autor sobre exigências de escrita necessárias para seu sucesso (um agendamento *on-line* de consulta médica, ou uma petição pública).

pessoais. Para apresentar textualmente a interface sobre a qual estamos tratando, apresentamos *prints* da tela, indicando seu *link*.

Enfim, feitas estas devidas asserções de ordem metodológica, podemos iniciar nossa análise, propriamente dita.

## 6 Letramento Digital e Cidadania

Ribeiro (2009, p. 16) observa que “com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir por meio da escrita” ampliaram a relação que as pessoas/comunidades/sociedades têm com a escrita no sentido de que é preciso ter competências tanto para a leitura impressa (em papel, folder, muros, etc.), quanto em tela de computador (*sites*, redes sociais e afins, e computadores e *smartphones*).

Quanto à competência para a leitura em tela com tecnologias digitais, a autora explica que a “apropriação gradativa dos novos meios pelas pessoas deu-se o nome de ‘letramento digital’” (RIBEIRO, 2009, p. 16). Em outro momento, Ribeiro (2009, p. 30) explica que:

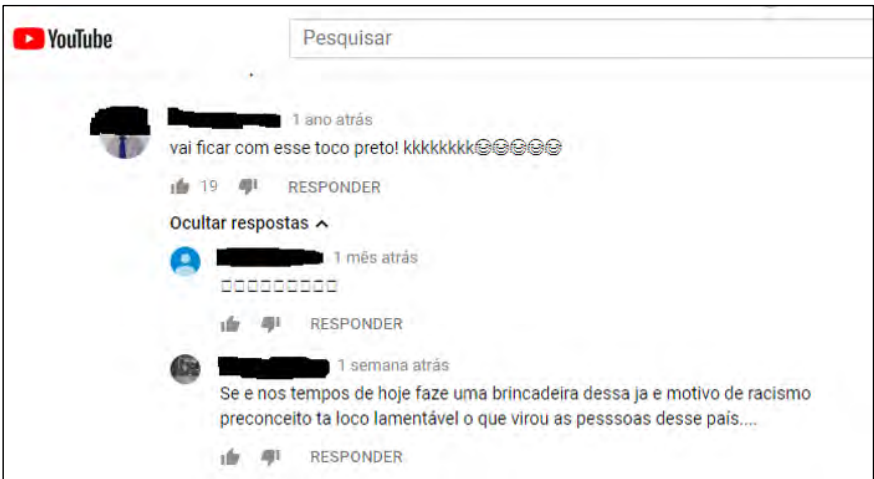
Letramento Digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

Desse modo, Ribeiro (2009, p. 33) evidencia que o letramento digital será alcançado sob a condição de que as pessoas aprendam variadas ações, “que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto mais sofisticados que são publicados em ambientes *on-line* e expostos pelo monitor” e explica que “não basta saber digitar, é preciso saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer, participar” – e, especialmente, discutir o valor político das construções (e formas de construção) discursivas que circulam nesses meios (RIBEIRO, 2009, p. 35).

Acreditamos que tanto a competência para a leitura quanto a eficiência na comunicação, mencionadas acima, são delineadas, conforme entende Soares (2014, p. 20, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 18), pelo o exercício pleno de seus direitos de cidadão, relacionado com fatores profissionais, familiares, escolares, participação em igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc., com acesso garantido e usufruto de bens culturais produzidos pela sociedade letrada, bem como, a partir das “mudanças no padrão tecnológico de comunicação [que] alteram as práticas e representações culturais” (SCHAPOCHNIK, 2003, p. 10, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 29).

Um dos bens culturais caros a sociedades letradas<sup>35</sup> é a garantia de direitos, especialmente, os civis. Nas práticas de letramento<sup>36</sup> digital que analisamos, por ora, percebemos que, em diversos momentos, direitos à dignidade são desrespeitados, através da construção de relações de sentido preconceituosas, como vemos a seguir.

Figura 1 – Comentários no Youtube.



Disponível em: <<https://www.You Tube .com/watch?v=r2H8OgTkGY>>. Acesso em: 17 out. 2018.

Determinado usuário demonstra bastante regozijo com a alcunha expressada pela personagem Didi a de Tião Macalé, ao citar o enunciado da primeira personagem (“vai ficar com esse toco preto”), acentuando-o axiologicamente com uma exclamação e sinais de riso

<sup>35</sup> Não se está pressupondo com esta asserção que sociedades não letradas não se organizem ou prezem direitos, mas tão somente que nas sociedades letradas há a institucionalização por meio de práticas letradas de perseguição, defesa e promoção de direitos sociais, políticos e civis.

<sup>36</sup> Acreditamos que um ponto importante consista na questão: pode-se admitir como letramento apenas práticas positivas, empoderadoras, conscientes e críticas sobre exercício cidadão (como “uso de sites de busca a desaparecidos, entidades de classe, discussões sobre temas da sociedade, produção de notícias em jornais, escolha de prioridades nas listas dos orçamentos participativos de Prefeituras, etc.” (RIBEIRO, 2009, p. 31)), ou é possível admiti-lo enquanto práticas que envolvam leitura e escrita em eventos de discriminação, violência, ou crime, como produção, circulação e consumo de propagandas fascistas, tão comuns hoje (seja em forma de panfleto, pichação, meme)? Pensamos com esta questão se a construção de competências letradas, além do esforço individual, e de políticas públicas, dependência, fundamentalmente, de constrangimentos sociais que se beneficiam do (não) letramento dos sujeitos, como no exercício de leitura e escrita em práticas comerciais, trabalhistas, via de regra, marcadas por abusos, ou outras práticas que se sustentam por relação de preconceito, como as analisadas aqui.

(kkkkkkk...) e gargalhadas (emoticon 😄). Devemos notar que esta citação constitui-se da seguinte forma: pelo uso da expressão “toco preto” compreendida como se tivesse apenas “tons” lúdicos; pelo posicionamento em favor desta compreensão e, conseqüentemente, pela negação da validade da luta antirracismo. Com a mesma compreensão/posição axiológica, outro usuário comenta a postagem (“nos tempos de hoje faz uma brincadeira dessa já e motivo de racismo”) indignado (“ta loco lamentável o que virou as pessoas desse país...”), mostrando-se contra o viés preconceito da tal “piada” apresentada no vídeo.

Estes enunciados dos comentários estão orientados socialmente por práticas antagônicas de preservação da dignidade negra, respondendo a, pelo menos, duas posturas sociais<sup>37</sup>: aquelas que admitem que o humor possa tratar do que quiser; e outras que apontam que, diante de problemas sociais e históricos, as diversas práticas sociais devem respeitar a luta contra exploração de minorias. Uma resposta é afirmativa à primeira postura, já que lamenta que o humor não deve se utilizar de formas ofensivas a minorias; outra lhe é negativa, já que contesta a não admissão deste uso por questões de respeito à história afrodescendente.

Estas construções axiológicas promovem, dessa forma, diversos efeitos de sentido em direção ao endossamento de práticas preconceituosas, na medida em que distorcem o problema do respeito a direitos civis como questão ética, sobretudo, quando estas construções são enviesadas por outras construções de sentido que inscrevem a questão do humor e do preconceito em questões partidárias e outras cujos fundamentos teóricos são mal formulados.

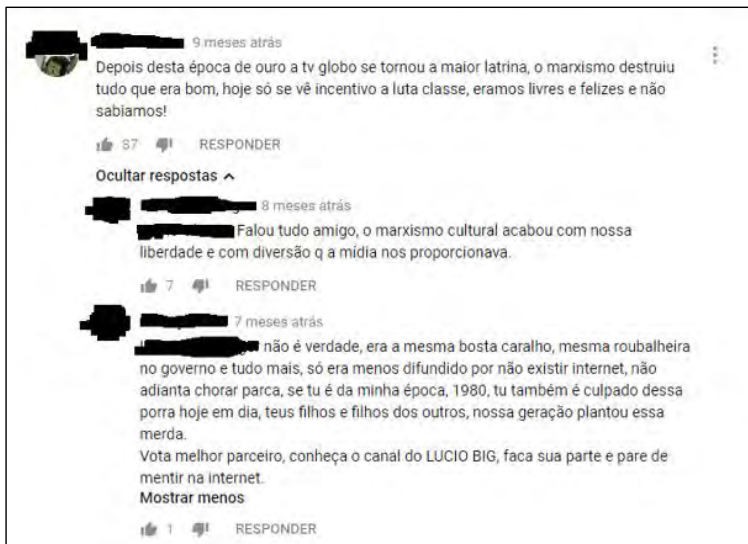
Vejamos:

---

<sup>37</sup> Em entrevista ao “Blog do Sakamoto”, disponível em: <<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2012/12/17/o-humor-deve-ter-limites-ou-vale-tudo-em-nome-da-liberdade-de-expressao/>>, acesso 19/10/2018, o autor do documentário “O Riso dos Outros”, produzido para a TV Câmara, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY\\_qgd54](https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54)>, acesso 19/10/2018, pode-se perceber que o confronto entre estas duas posturas tem subjacente a questão da opressão, pois, como afirma o autor, o que se chama “humor politicamente incorreto”, na verdade, é um humor disciplinador de minorias: negro, pobre, mulher, gay, etc. tematizadas como o objeto do humor, que sempre agiu em favor das classes dominantes, tanto o é que representantes desse humor não citam ricos ou poderosos, quando o fazem não é por o serem, mas por serem gays ou negros, por exemplo. Se anteriormente este tipo de humor não fora contestado é porque estas minorias não tinham poder para fazê-lo, assevera.



Figura 2 – Comentários no Youtube.



Disponível em: <<https://www.You Tube .com/watch?v=r2H8OgTkkGY>>. Acesso em: 17 out. 2018.

O problema do uso da linguagem de forma preconceituosa, neste caso, está orientado por cadeias de sentido específicas: uma delas sustenta a ideia de que havia uma época de ouro na transmissão de programas humorísticos, antes do advento de um marxismo (um usuário diz: “Depois desta época de ouro a tv globo se tornou a maior latrina, o marxismo destruiu tudo que era bom”); outra delas é a ideia de que a luta de classes é prejudicial porque impede a liberdade em fazer humor (o mesmo usuário diz: “hoje só se vê incentivo a luta classe, eramos livres e felizes e não sabíamos!”). Tais cadeias de sentido se organizam tanto por má formulação do que seja liberdade, marxismo, luta de classes e história da TV, quanto por um partidarismo contra perspectivas políticas que defendam que relações de poder estão presentes em discursos do cotidiano e que se deve combatê-las institucionalmente.

As contradições constitutivas deste enunciado são deflagradas quando outro usuário replica concordando (“Falou tudo amigo”) e um terceiro discordando deste (“não é verdade”). Este terceiro problematiza que não existe marxismo cultural, questionando que os demais tratem disso como “doutinação de esquerda” na escola (“marxismo cultural” hahaha, estudei

em escola pública a vida inteira e NENHUM<sup>38</sup> professor meu era partidário); e o valor humorístico e a legitimidade do uso da expressão em questão (“tu acha bem xingar negro, viado e afins?”).

É frente a essas questões que discutimos a relação entre letramento digital e cidadania, percebendo que as práticas de leitura e escrita na rede, em especial, no ato de comentar na *Youtube*, envolvem a necessidade de saber o que escolher, pesquisar, selecionar, refazer e discutir o valor informativo, histórico e político das construções discursivas. Assim, é patente que as relações de sentidos estabelecidas pelos atos de comentar analisados constituem-se, especialmente, pela contradição de pontos de vista (axiologias) deflagradas pela interconexão entre enunciados dispostos entre *hiperlinks* e *hipertextos*.

Finalizada esta discussão, passamos a analisar, estritamente, a construção de sentido segundo tais disposições.

## 7 A construção de sentidos entre *hiperlinks* e *hipertextos*

Snyder (2010, p. 256) define hipertexto conforme “três características essenciais: múltiplos caminhos de leitura, texto (que inclui imagens e sons) dividido em blocos ou fragmentos e algum tipo de mecanismo eletrônico para conectar (linkar) esses blocos ou fragmentos”. Para a autora, a propósito, o letramento digital:

[...] corresponde à habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, oriundas de uma ampla variedade de fontes e apresentadas via computador, [destacando que] os letramentos mais cruciais<sup>39</sup> ainda incluem: fazer buscas na internet, navegar no hipertexto, avaliar conteúdos criticamente e reunir conhecimentos (SNYDER, 2010, p. 270).

De acordo com Marchuschi (2005, p. 187), uma questão que se pode colocar sobre o hipertexto é a seguinte: com o encadeamento entre diversos textos, as relações de sentido formam-se através da leitura separadamente ou de um em relação ao outro? Segundo o autor, a compreensão da singularidade hipertextual dos textos permite reconhecer a peculiar forma de estabelecimento de relações de sentido pela “não-linearidade, não-continuidade, não-centralidade [da estrutura e fonte do sentido], na possibilidade de interferência do leitor-navegador” e implica que este seleciona trilhas, roteiros, ou opções de leitura previstas

<sup>38</sup> Deve-se notar o valor retórico do “hahaha” e da caixa alta em “NENHUM”. Dentro da discussão sobre o que seria do hipertexto digital e do impresso, talvez a construção desse tipo de valor possa ser considerada.

<sup>39</sup> Essa tese faz levantar a seguinte questão: muitas práticas na rede se limitam a básicos usos para mandar mensagens, ver vídeos, ler notícias e publicidade e/ou fazer compras, sendo assim, quais agentes de letramento (escola, empresa, bancos, família, amigos, shopping, etc.) participam para essa limitação de usos da rede (e fora dela) e/ou sua ampliação?

imanentemente pelo próprio autor e/ou supostas como tais, além de outras que subvertem tais previsões e suposições, do mesmo modo que implica complementações e adendos de novos temas por eles (MARCHUSCHI, 2005, p. 189), pois “o hipertexto se desenvolve no plano de não-linearidade e da relação não-imediata nem da relevância temática direta, mas por interconectores (*links*)” (MARCHUSCHI, 2005, p. 190). Certamente, o hipertexto se desenvolve por atividades conjuntas e ações coordenadas, situadas, em que o leitor-navegador pode contribuir de modo decisivo, negociando e estabilizando contratos interativos fluidos, por, necessariamente, não se preocupar com seguir de maneira obrigatória o texto do início ao fim, da direita para esquerda, como na folha de papel. De fato, o hipertexto não pretende uma recepção completa de si<sup>40</sup>, mas “instiga” que, através dele, sejam conectados diversos discursos, a depender dos interesses de quem põe no ar a página da internet e do usuário. Isto tudo para que este se mantenha sempre interessado em estar navegando.

Percebemos, então, o quanto é necessário, para uma relação crítica com a leitura e com a escrita de textos na rede, a problematização dos temas e pontos de vista formados pela aproximação via *link*<sup>41</sup> de outros temas e pontos de vista.

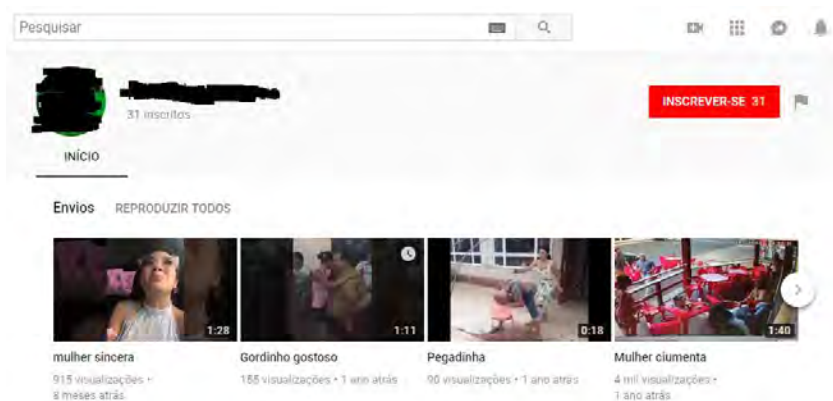
A seguir, perscrutamos uma possível trilha pela qual se pode enveredar para problematizar a recepção/produção de comentários na rede. No caso que estamos estudando, percebe-se que, com um *click* em um dos perfis disponíveis, nos comentários, encontra-se a reunião de diversos vídeos humorísticos, pegadinhas, cenas de escândalos ou de desequilíbrio emocional<sup>42</sup>. Vejamos:

<sup>40</sup> Talvez esta particularidade defleta uma das principais causas hodiernas de diluição, esvaziamento, descomprometimento, indiferença das relações sociais – o caráter alheio, fragmentário, sensacionalista (que as *fakes news* bem ilustram) das interações discursivas. É preciso notar que, com este comentário, não negamos que o hipertexto não seja uma emergência indispensável e potencialmente positiva das nossas formas de interagir socialmente. Absolutamente. Indicamos apenas que há usos sociais que se valem desta não totalidade da comunicação para desviar a “atenção” das práticas sociais para questões escusas relacionadas a opressão social.

<sup>41</sup> A respeito dos *links*, Marchuschi (2005, p. 192) explica que “não são propriamente os *links* enquanto itens lexicais ou expressões linguísticas que fazem o trabalho de conexão, mas o propósito da busca [do leitor] ou da construção do link [do autor/co-autor]”. Sendo assim, “são instrumentos interpretativos e não simplesmente instrumentos neutros e ingênuos de relações constantes e estáticas”. O problema da coerência, então, ganha contornos especiais no caso dos enunciados linkados, pois ela não é uma propriedade imane do texto, antes, é um ponto de vista sócio-cognitivo e uma operação interpretativa sobre o texto, cuja construção dá-se por um processo multissemiótico de inferências e referências sócio-cognitivamente multilineares (MARCHUSCHI, 2005, p. 197-8).

<sup>42</sup> Talvez o que aproxima cada um dos vídeos, além do propósito humorístico da postagem seja que são construções narrativas marcadas pela troça de uma pessoa que está numa situação de ridicularização, constrangimento e/ou provocação.

Figura 3 – Comentários no Youtube.



Disponível em: <<https://www.YouTube.com/channel/UCx6lCF3cQy0bzuFRjth08tg>>. Acesso em: 18 out. 2018.

Deve-se destacar que o referido perfil lamenta sobre o fato de que a expressão “toco preto” em questão é considerada preconceituosa hoje em dia e que, diante desse comentário, outros tantos foram feitos, como vemos, a seguir:

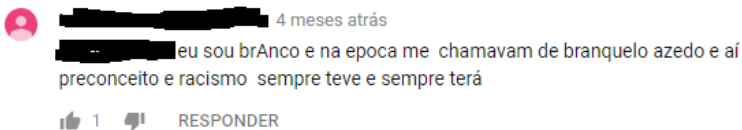
Figura 4 – Comentários no Youtube.



Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=r2H8OGtkkGY>>. Acesso em: 18 out. 2018.

A discussão nesta seção permite a crítica da construção das relações de sentido entre o comentário sobre a expressão em questão ser considerada preconceituosa atualmente, quando ela é linkada, por algum navegador no *Youtube*, ao perfil do comentador que destaca vídeos humorísticos de cenas vexatórias, ao que, em seguida, é topicalizada a partir dos comentários de outros usuários, os quais, diante da asserção, discutem sobre se ser chamado de branquelo é preconceito, destacando os diversos índices de valor (fundados numa cultura massificada) que se associam ao ato (preconceituoso) do comentário orientando sua significação.

Figura 5 – Comentários no *Youtube*.



Disponível em: <<https://www.You Tube .com/watch?v=r2H8OgTkkGY>>. Acesso em: 18 out. 2018.

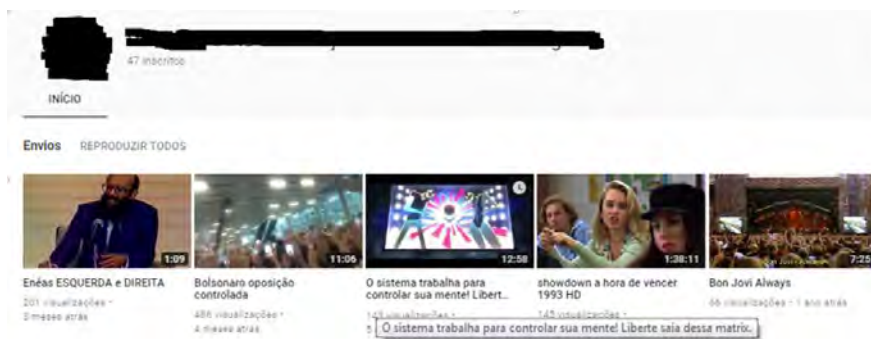
Cabe ainda avaliarmos que o *nickname* deste último comentador parece ser uma brincadeira/provocação: braquinildo<sup>43</sup>, bem como cabe destacarmos que é comum criarem-se perfis *fake* por diversos motivos, desde com o objetivo para preservar anonimato até para engajar-se politicamente.

Assim, a questão sobre que sentidos e efeitos são produzidos na interconexão, diálogo, desses diversos “fragmentos” textuais é muito importante, pois esta interconexão faz emergirem diversas ações conjuntas que negociam tipos de interação segundo o que autores e leitores sugerem, preveem e pressupõem. Algumas dessas interações sustentarão relações de preconceito ou não. Ora, uma discussão que salta por entre os *links* é se o proferimento da expressão em questão é legítima ou não em casos humorísticos embora esteja impregnada de sentidos e práticas de racismo. Tal legitimidade é defendida, por exemplo, em enunciados fundamentados na ideia de que “os próprios negros nem ligavam pra essas paradas” e de que “o tal do politicamente correto da chato”, juntamente com interações com signos ideológicos

<sup>43</sup> No perfil original, o nome usado é outro. Assim, não o referimos diretamente, por questões de preservação moral. No entanto, para que nossa análise seja operacionalizada, criamos um neologismo que se aproxima da mesma construção que nomeia o perfil original.

conservadores e *pops* – leituras sobre esquerda e direita segundo o ex-presidenciável Enéias<sup>44</sup> e *playlist* de músicas sertanejas “clássicas”. Confira:

Figura 6 - Comentários no Youtube.



Disponível em: <<https://www.YouTube.com/channel/UCnZKNBTWDZ0OLA0OMIWjAdQ>>. Acesso em: 18 out. 2018.

Podemos considerar que as interações sociais são fundamentalmente marcadas pelo contato com signos ideológicos que refratam e refletem as formas como as sociedades se organizam semioticamente (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107) e que a refração e a reflexão da sociedade são permitidas, também, pelo que Buzato (2012) trata por (inter) mediação<sup>45</sup> de ações entre pessoas, coisas e fenômenos sociais que a conforma e/ou deformam em suas interações.

Neste caso, é importante considerarmos que os sentidos e seus efeitos estabelecidos na construção dos comentários sofrem a intervenção de signos interconectados a eles, de maneira que as compreensões de humor e atos que lhe são associados derivam, tensamente, de quais signos e artefatos lhe estão em torno.

Dessa forma, devemos considerar, por exemplo, que o comentário de que os negros não levam em conta expressões preconceituosas está atravessado por signos que tratam de políticos conservadores, como vemos na postagem do vídeo intitulado “Bolsonaro oposição controlada”, e que também tratam de controle social, como na do vídeo “Sistema trabalha para controlar sua mente” (veja-se a figura 6 acima).

<sup>44</sup> Político brasileiro que fundou o extinto Partido de Reedificação da Ordem Nacional (PRONA).

<sup>45</sup> Buzato (2012, p. 792) trabalha especialmente a noção rede heterogênea que “representa uma prática social no sentido de que congrega entidades de tipos distintos (humanas e não humanas, concretas e abstratas, materiais e imateriais) cujo trabalho é compartilhado, e cujas identidades são definidas por uma dinâmica relacional”.

Esta problematização certamente passa pela reflexão sobre o tipo de coerência que se estabelece por meio das relações situadas em que os conteúdos desses enunciados se forjam, como discutiremos no próximo tópico.

## 8 Coerência e relação entre textos diversos

Para refletir sobre a coerência textual, Marchuschi (2005) pontua sobre a dispersividade discursiva, compreendendo-a enquanto sucessão de diversos textos sem uma relação imediata entre si quanto aos temas de maneira tal que, ainda assim, se reconheçam relações plausíveis de sentido nessa sucessão<sup>46</sup>.

O autor questiona se os diversos textos dispersos nos diversos lugares e tempos (o que o autor chama de selva textual) formam um conjunto de textos distintos ou um grande hipertexto. Assim, de acordo Marchuschi (2007, p. 20), a construção da coerência depende de atividades interpretativas dos sujeitos, engajados no discurso, concretizadas por meio do que eles fazem em contextos sociais específicos, já que ela é uma ação colaborativa entre autor e leitor na produção de relações de sentido (MARCHUSCHI, 2005, p. 195 – 196), o qual, segundo o autor, é determinado pelo “efeito das condições de uso (contexto, situação de produção), seleção de formas (estruturas sintáticas, registro), representações sociais (formação social condicionante), representações mentais (condições cognitivas) e outros fatores”, ele “se dá no uso efetivo, coordenado e colaborativo da língua” (MARCHUSCHI, 2005, p. 207). Isto, porque, conforme explica Marchuschi (2007, p. 19),

[...] efeitos [em contraposição a um pretense dado apriorístico] de sentido são o produto de operações cognitivas, discursivas e linguísticas realizadas colaborativamente, construído através de índices atitudinais, posturais, prosódicos, idiossincráticos, dialetais, estilísticos, lexicais, discursivo-genéricos, de suportes textuais, verbais e não-verbais.

Assim, as relações de sentido emergem da complexa relação entre fatores concernentes tanto quanto aos textos como quanto aos indivíduos que agem dialogicamente com/no/pelo texto. Para o estabelecimento dessas relações, a produção de coerência por entre as diversas interconexões entre textos concorre constitutivamente<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Pode-se aplicar o mesmo comentário feito a propósito da não pretensão de uma recepção completa de si dos hipertextos o papel atual da dispersividade discursiva.

<sup>47</sup> Deve-se notar, para que não se caia numa perspectiva linear de percepção do texto, que, de acordo com Marchuschi (2007, p. 29), a coerência se estabelece, para além da concatenação linear e sequenciada de tópicos ou de referentes que se encadeiam em procedimentos de boa-formação, por fortuidades e necessidades discursivas e sócio-cognitivas situadas historicamente.

Na nossa análise, vemos que a construção da coerência da “legitimidade” da expressão em questão depende de uma atividade interpretativa do usuário concretizada nos atos feitos (antes, durante e depois) do comentar. No caso, em conjunto, as seguintes referências enviesam a coerência do sentido de legitimidade da expressão em questão em produções humorísticas.

1. a signos reacionários (atos de insensibilidade frente a questões de minorias); consumistas (distribuição de música *pop*);
2. a de entretenimento massificado (humor de internet<sup>48</sup>), em conjunto com a situação de produção, inscrita entre um debate político sobre a impertinência de normas democráticas balizando condutas responsáveis para com minorias;
3. a estruturas composicionais coloquiais;
4. bem como a representações sociais negativas quanto ao reconhecimento da história de exploração e da necessidade de garantir direitos a minorias.

Nossas reflexões tematizam a questão sobre quem comenta nas redes sociais, isto, porque não temos a ingenuidade de crer que nem o acesso às máquinas para tal, nem à rede é irrestrito. Temos sempre em mente que uma parcela considerável da população não utiliza a rede ou por não se motivar a fazê-lo, por falta de interesse, por boicote, ou por não ter condições. Esta questão faz parte das considerações das condições de produção complexas que relacionam fatores externos e internos aos enunciados concretamente situados e aos sujeitos agentes com/no/pelo texto<sup>49</sup>.

Enfim, quem utiliza a rede é, em geral, um jovem, de uma classe com acesso satisfatório a bens de produção e consumo, que, de um modo ou outro, se identifica com as práticas próprias da rede. É preciso observarmos esta informação, sobretudo, porque, de acordo

<sup>48</sup> Referimo-nos por humor de internet àquele tipo que, em geral, circula na rede caracterizado basicamente pela organização de cenas sensacionalistas e apelativas.

<sup>49</sup> De fato, conforme o IBGE (2016, s/p), no “Âmbito doméstico, constatou-se que a Internet era utilizada em 69,3% dos 69 318 mil domicílios particulares permanentes do País. A utilização da Internet já estava disseminada na maioria dos domicílios em todas as Grandes Regiões, sendo usada em 76,7% das residências da Sudeste, 74,7% da Centro-Oeste e 71,3% da Sul, ficando em 62,4%, na Norte, e 56,6%, na Nordeste. Em área rural, o uso da Internet ainda estava abaixo da metade dos domicílios em todas as Grandes Regiões, embora já ultrapassasse 40% nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, mas não alcançava 30% nas Regiões Norte e Nordeste”. O IBGE (2016, s/p) ainda indica que “nas Grandes Regiões, nos domicílios em que não havia utilização da Internet, o motivo que mais se destacou para não a usar foi a falta de interesse em acessá-la, exceto na Nordeste em que ficou em segundo lugar. O motivo mais apontado nessa Grande Região foi o de que serviço de acesso à Internet era caro, que foi o segundo mais indicado nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste”. Outro ponto importante que a pesquisa demonstra é o de que “no caso da falta de interesse em acessar a Internet, a participação das pessoas que indicaram este motivo foi crescente com o aumento da idade até o grupo de 45 a 49 anos de idade, estabilizando nos dois seguintes e declinando no de 60 anos ou mais de idade. No que concerne às pessoas que indicaram não saber usar a Internet como motivo para não a ter acessado, a participação apresentou queda até a faixa de 18 ou 19 anos de idade e, em seguida, passou a crescer até alcançar 54,3%, no grupo de 60 anos ou mais de idade”.



com Ribeiro (2009), o fato de pertencer a uma ou a outra classe social define a qualidade do acesso à máquina e à rede. Nesse sentido, é importante, para a compreensão das vicissitudes das práticas de letramento digital, refletirmos sobre as peculiaridades daquele que assina/responde dialogicamente tais postagens, considerando questões como classe, gênero, etnia, bem como questões que evidenciam em que tipo de interações este sujeito se engaja e com qual tipo de enunciados ele trava contato.

Por isso, em nossa análise, buscamos rastrear algumas singularidades que compõem o perfil do comentador, como, por exemplo, imagens que ele utiliza em suas interfaces (algumas são: bandeiras nacionais, animais filhotes editados com olhos grandes, *slogans* de filmes, além de fotografias próprias, ou a imagem padrão fornecida pela rede social), o *status* (alguns são o nome próprio, outros, frases de efeito, *slogans*, etc., geralmente, chavão) quem seguem e por quem é seguido (alguns perfis tem 113 mil seguidores, como o do dono da página que postou o vídeo, outros apenas 3, como o do que culpabilizou o marxismo de não se poder usar a expressão em questão).

Não é difícil entrever, então, que modos de interagir e de pensar se estabelecem por meio de relações de poder que permeiam a produção, a recepção e a circulação de enunciados concretos na rede, no *Youtube*, como vimos em nossa análise. Assim, compreendemos, conforme Buzato e Severo (2010), que relação entre poder e cultura e práticas digitais se delinea através da interconstituição entre ideias, tecnologias, comportamentos e discursos, fazendo que determinados modos de ser, interagir e pensar sejam normatizados e sobreponham-se a outros. Na nossa análise, podemos perceber a fomentação de um ponto de vista preconceituoso sobre humor que busca solidificar-se às custas da deslegitimação da luta contra o racismo.

Assim, concluímos nossa análise, passando, no último tópico, às considerações finais.

## **Conclusão**

Buzato e Severo (2010, p. 6) observam que efeitos do poder operam na produção de discursos assumidos como verdadeiros sobre modos de ser, concepções de mundo ou formas de se relacionar, sem que tais discursos sejam problematizados. Estes modos de ser são, deveras, construções dialógicas que envolvem pontos de vista e práticas discursivas inscritas em enunciados concretos. Como vimos, estes modos de ser e de construir discursos são forjados, conjuntamente, com um modo axiologicamente contraditório de conceber e agir, a partir da

relação com a expressão preconceituosa “toco preto”. Estes, certamente, irão se disseminar<sup>50</sup> continuamente, na rede, o que, efetivamente, endossará práticas preconceituosas, conscientes ou não, considerando que, na rede,

[...] a regra é: circule, conecte-se cada vez mais. [Pois] trata-se de uma tecnologia de poder cuja configuração discursiva e não-discursiva funciona fazendo circular. Com isso, os rastros das circulações, das redes criadas entre pessoas, desejos, conteúdos, etc., são mapeados, controlados e devolvidos aos sujeitos de forma a incitá-los ainda mais à circulação. O rastreamento da circulação implica o rastreamento dos desejos (BUZATO; SEVERO, 2010, p. 6).

Combater tais práticas passa pela compreensão de que a leitura e a escrita em ambientes digitais especificam-se na sua circulação “errante” e constituição entre *links*; e de que a formação letrada implica a ação de agentes de letramento problematizando esse tipo de produção. Daí, a importância de discussões sobre o tema. Concluímos, ainda, que as formas de composição dos comentários no *Youtube* analisados constroem sentidos coerentes com posições ideológicas demarcadas por cadeias discursivas antagônicas específicas (democráticas, solidárias *versus* “politicamente incorretas”).

Esta construção estabelece-se pelo entrecruzamento contraditório de textos, signos e axiologias hiperlinkados, organizados dialogicamente em enunciados que respondem, complementando, refutando, enfatizando, recriando, a outros enunciados e deflagram outros mais com a mesma característica responsiva, e, isto tudo, segundo as singularidades da comunicação em rede, como trilha de caminhos (*links*) sugeridos e/ou imprevistos, por entre produção e leitura de discursos de forma contraditoriamente simultânea, instantânea, complexa, dinâmica, libertadora e reprodutora.

Enfim, não podemos terminar este capítulo sem ponderar que esta análise pode ser ampliada se for comparada às vicissitudes de outros eventos em que comentários no *Youtube* constroem sentido sobre outro tema e/ou sobre humor mesmo, mas com viés negativo a formas preconceituosas. Sobre o último ponto, remetemos (*linkamos*), por exemplo, para os comentários sobre o documentário de Pedro Arantes, nos quais, um sentido de humor diverso ao problematizado aqui se constrói, o que ampliaria mais a discussão feita aqui, disparando outros atores-redes.

Devemos também enfatizar, por fim, que os estudos da Análise Dialógica do Discurso e do Letramento (na perspectiva que adotamos aqui), em virtude de seus fundamentos ontológicos e epistemológicos estarem comprometidos com a construção de uma sociedade

<sup>50</sup> Pode-se dizer que a administração dessa disseminação também concorre para a organicidade das sociedades capitalistas que se constituem para gerir a estratificação, a exploração e a exclusão social.

mais solidária, devem dialogar/linkar/entrelaçar seus fios, a fim de garantir que currículos, como os de leitura e de produção escrita, por exemplo, em espaços *on-line*, estejam orientados para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9 – 31.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BUZATO, M. E. K. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. In: **Calidoscópico**. Vol. 10, n. 1, p. 65 – 82, jan/abr 2012.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede**: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio, 2006. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2018.
- BUZATO, M. E. K.; SEVERO, C. G. Apontamentos para uma análise do poder em práticas discursivas e não discursivas na web 2.0. In: Encontro do CELSUS, 9. 2010, **Palhoça. Anais...** Palhoça: Ed. da UNISUL, 2010. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcelo%20Buzato.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- BRASIL. IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua - pnad contínua**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=19937&t=resultados>>. Acesso em: 15 out. 2018.
- FROELICH, M. Sobre o comentar na web: algumas Considerações In: SOBRAL, A; BOHN, H. **Dialogismo**: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos. Textos do II Diálogos Transdisciplinares. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 73 – 83.
- GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. **Bakhtin e a educação**: a ética, a estética e a cognição. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- GONÇALVES, J. B. C. e ALVES, B. F. O texto como enunciado na perspectiva translinguística bakhtiniana: uma análise da capa da revista Istoé. **Intersecções** – Edição 18 – Ano 9 – Número 1 – fevereiro/2016, p. 219 – 239. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-9-numero-1.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.
- JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.
- MARCUSCHI, L. A. Coerência e cognição contingenciada. In: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro. 2007, p. 13 – 30.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 185 – 207.
- MARTINS, H. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. In: **Veredas**, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 4, n. 2, 2000, p. 19 – 42.
- RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15 – 38, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273>> Acesso em: 4 out. 2018.
- ROJO, R.; MELO, R. Letramentos contemporâneos e a arquitetônica Bakhtiniana **D.E.L.T.A.**, 33.4, 2017, p. 1271 – 1289. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n4/1678-460X-delta-33-04-1271.pdf>> Acesso em: 4 out. 2018.
- SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 03. p. 255-282. dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a13.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- SOBRAL, A. **A concepção de autoria do “círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”**: confrontos e definições. **Macabéa** - Revista Eletrônica do Netlli, v. 1, p. 123 – 142, 2012.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



## PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: MODELO DE SISTEMATIZAÇÃO DE TAREFAS

Marjorie SOARES

Sara LIMA

### Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são responsáveis por muitas das mudanças nas práticas sociais. O consumo e a produção de informação, as maneiras de interagir com o outro e, até mesmo, a nossa própria visão da realidade, com tudo que nos cerca, estão em constante e rápida transformação. O conceito de ensino-aprendizagem passa então por reformulações com o intuito de se adequar a esse novo formato digital da aquisição de conhecimento. Torna-se essencial, desse modo, investir em uma formação docente que esteja congruente com essa realidade, que exige novas capacidades criativas e adaptativas para produzir material didático digital e para inserir as TICs de forma significativa nas práticas pedagógicas, compreendendo a dinâmica da aprendizagem em rede de forma a aproveitá-la para fins didáticos. As habilidades envolvidas para que isso se torne possível são complexas e demandam um investimento de tempo e paciência do docente, pois, para além do domínio técnico da tecnologia em si, são exigidos letramentos diversos para acompanhar os avanços tecnológicos de forma situada sócio culturalmente.

No Brasil, os documentos oficiais da educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já preveem a inclusão das TICs e de gêneros digitais em todas as disciplinas, com a implementação de políticas públicas de acesso aos recursos educacionais digitais e de formação continuada de professores. Em relação ao Ensino Superior (ES), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) elenca suas diversas finalidades, entre elas estão: (a) a formação de profissionais aptos para se inserirem no mercado de trabalho; (b) a promoção da divulgação de conhecimentos científicos e (c) aperfeiçoamento cultural e profissional, que integre e sistematize o conhecimento de cada geração. Apesar da LDB não citar explicitamente a capacitação de futuros profissionais da educação para o uso das tecnologias, podemos interpretá-la sob a ótica do momento sócio histórico em que vivemos. Como apontado

anteriormente, já há uma demanda crescente por um profissional que esteja a par das inovações tecnológicas e das novas perspectivas de ensino, visto que as TICs estão cada vez mais presentes na realidade de seus alunos.

O grupo de estudo TECLE – Tecnologia para o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras – propôs-se, desse modo, a não apenas fomentar essa formação de professores de LE de forma acessível e democrática, mas também a contribuir com a divulgação do conhecimento científico através das TICs. O TECLE está vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), no nordeste brasileiro, e atua desde 2018 investigando a inserção das TICs no fazer docente através de encontros presenciais, nos quais teorias sobre a digitalidade, o ensino de LE e propostas de trabalho com as TICs são debatidos. Os integrantes pertencem majoritariamente a cursos de pós-graduação, seguidos por alunos de graduação em Letras do estado do Ceará. Foi desenvolvido um projeto de pesquisa chamado *Professor Câmera Ação*, que atualmente se encontra em sua segunda etapa, no qual a produção de vídeos de divulgação científica para formação de professores de LE é o principal objeto de estudo. A produção audiovisual também está vinculada ao projeto de extensão *Linguística, com ou sem açúcar?*, no qual o debate das principais tendências do campo da Linguística voltadas ao ensino de línguas é realizado de forma descontraído com professores doutores de Instituições de Ensino Superior (IES) regionais. Essas entrevistas são gravadas, editadas e posteriormente disponibilizadas no *YouTube* pelos integrantes do TECLE, dando visibilidade nacional e internacional as suas pesquisas. A produção de vídeos se dá também como parte das atividades pedagógicas no ensino presencial dos cursos de Licenciatura em Letras da UFC, nas quais os alunos elaboram seu próprio material audiovisual como parte do processo avaliativo de disciplinas de língua e cultura ou estágio. Apesar de relativamente recente, os projetos idealizados pelo grupo já começam a atingir seu público alvo, alcançando o total de 1.701 visualizações do material elaborado.

Quadro 1: Vídeos e visualizações no *YouTube*.

Vídeo		Total de Visualizações
		1.701
1.	Linguística e Café - Análise do Discurso Crítica e Representação Social	625
2.	Linguística e Café - Funcionalismo	388
3.	Entrevista com o Prof. Dr. Nonato Furtado - Português como Língua Estrangeira (PLE)	152
4.	Linguística e Café - Leitura e Literatura	95

5.	Linguística e Café – Letramento visual crítico	95
6.	Linguística e Café – Deficiência e formação inclusiva no curso de letras: Veredas abertas	76
7.	Linguística e Café – Crimes contra a humanidade e o ensino de literatura	106
8.	Sugestopedia	66
9.	El Método Respuesta Física Total	35
10.	Audiolingual	17
11.	La Gitanilla Turma Espanhol 20191 UFC	26
12.	Enfoque comunicativo	20

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Os vídeos de um a sete foram produzidos por membros do grupo TECLE e os vídeos de oito a doze consistem em produções de alunos do curso de Licenciatura em Espanhol. Percebemos, de acordo com o Quadro 1, que há uma preferência do público pelos vídeos correspondentes aos encontros *Linguística e Café*, parte do projeto de extensão *Linguística, com ou sem açúcar?*, nos quais entrevistamos professores especialistas e seguimos a determinada estrutura de produção e edição do material. Iremos, posteriormente, apresentar nossa proposta de sistematização de produção de material audiovisual, mas antes vamos destacar as contribuições teóricas que nos guiaram nesse processo.

## 1 Letramentos digitais

Nessa seção iremos abordar conceitos-chave para a realização deste estudo. Discutiremos a definição de letramentos e gêneros digitais.

Exercer a cidadania e cumprir os papéis sociais que assumimos como profissionais da educação requer um conjunto de competências e habilidades, ou seja, letramentos. Ser letrado possui duas dimensões: a dimensão individual e a social. De acordo com a primeira, significa dominar as habilidades de leitura e de escrita, no âmbito individual, para participar efetivamente nas práticas sociais e profissionais, enquanto na segunda, os letramentos são concebidos como fenômeno cultural, caracterizados pelo agrupamento de atividades sociais envolvendo a escrita e a leitura. Concebemos essa visão social de letramento também dentro de uma perspectiva ideológica, capacitando indivíduos a entender e criticar sua realidade de forma a transformá-la.

A tecnologia impõe inúmeros questionamentos entorno das novas práticas sociais e seus valores sociais e culturais. Gilster (1997) apresenta uma série de competências para básicas para o desenvolvimento de um letramento digital, entre elas estão habilidades de busca, de

construção do conhecimento a partir da associação de informações de diferentes fontes, da leitura não-linear e da avaliação crítica do conteúdo. Compartilhamos, no entanto, da visão de letramentos digitais, no plural, de Lankshear e Knobel (2009), que consideram as práticas sociais em sua instabilidade: emergindo, evoluindo, transformando-se e sendo substituídas por outras. Por isso, os letramentos digitais não podem ser tidos apenas como um conjunto de habilidades específicas, pois os fenômenos sociais, principalmente aqueles mediados por tecnologia, estão em constante mudança. É necessário, então, conceber os letramentos digitais como práticas sociais “que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas”.

Dudenev *et al.* (2016, p. 21) apresentam um conjunto de habilidades que professores de língua precisam deter e promover a seus alunos. Separados em quatro eixos – linguagem, informação, conexões e (re)desenho –, os autores distribuem os letramentos digitais em um continuum de complexidade crescente. Podemos observar a Figura a seguir:

Figura 1 – Letramentos digitais.

**Tabela 1.1** Quadro dos letramentos digitais.

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	Letramento impresso *			
	Letramento em SMS **			
	Letramento em hipertexto **	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	Letramento em multimídia ***	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	Letramento em jogos ****		Letramento intercultural	
	Letramento móvel ****			
	Letramento em codificação *****			Letramento remix

Fonte: DUDENEY *et al.* (2016, p.21)

Considerando o foco do presente estudo, o grupo explora em suas atividades, principalmente: letramento em multimídia, letramento em codificação e letramento remix. Os letramentos mencionados, conforme os autores (DUDENEY *et al.*, 2016), surgem na era da



internet. O Letramento em multimídia diz respeito à integração de imagens, sons e vídeos nos textos, ajustados assim para “uma variedade de propósitos comunicativos” e de alcance para públicos-alvo distintos. O letramento em codificação, elencado como um dos mais complexos, corresponde a “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia” (DUDENEY et al, 2016, p.34). E, por fim, o letramento remix implica em um fenômeno atual de combinação de textos, desvinculando-os do seu contexto original e criando um novo sentido da mensagem, com o propósito de gerar humor, sátira e crítica. Essa produção textual é em grande parte difundida pela rede e multiplica-se rapidamente pelos usuários.

## 2 Gêneros digitais

A comunicação eletrônica possibilitou o surgimento de novas formas de interação social. Os gêneros textuais, concebidos aqui como fenômenos sócio históricos, passaram por um processo de reformulação dentro das mídias digitais. A hipertextualidade, a multimodalidade e os diferentes arranjos textuais fluidos são algumas das características que foram potencializadas com a propagação das TICs. Marcuschi (2002) defende a análise desses novos modos de interação ligados aos gêneros digitais emergentes. De acordo com o pesquisador, podemos elencar as seguintes características dos gêneros emergentes: interatividade, integração de recursos semiológicos e instabilidade. Marcuschi (2002) traça também parâmetros para a caracterização desses gêneros, contemplando aspectos composicionais, temáticos e estilísticos. Abaixo veremos a categorização dada pelo autor ao gênero Entrevista com Convidado (EC), foco da nossa investigação.

Quadro 2: Aspectos do gênero Entrevista com Convidado (EC).

<b>DIMENSÃO</b>	<b>ASPECTO</b>	<b>EC</b>
Relação temporal	Síncrona	+
	Assíncrona	-
Duração	Indefinida	-
	Rápida	-
	Limitada	+
Extensão do texto	Indefinida	+
	Longa	0
	Curta	0
Formato textual	Turnos encadeados	+
	Texto corrido	-
	Sequência solta	-
	Estrutura Fixa	-
Participantes	Dois	+
	Múltiplos	-

Relação dos participantes	Grupo fechado	-
	Conhecidos	-
	Anônimos	+
Troca de falantes	Hierarquizados	-
	Alternada	+
	Inexistente	-
Função	Interpessoal	-
	Lúdica	+
	Institucional	-
	Educacional	-
Tema	Livre	+
	Combinado	-
	Inexistente	+
Estilo	Monitorado	-
	Informal	+
	Fragmentário	+
Canal/ Semioses	Puro texto escrito	+
	Texto oral e escrito	-
	Texto com imagem	-
	Com paralinguagem	+
Recuperação de mensagem	Gravação automática	-
	Voláteis	-

Fonte: Marchuschi (2002).

O Quadro 2 explicita a presença (+), ausência (-) ou irrelevância (0) do aspecto para a categorização do gênero EC. Percebemos, no entanto, que as ECs, quando disponibilizadas em plataformas como o *YouTube*, podem adquirir aspectos específicos que não condizem com a classificação proposta pelo autor. Na perspectiva de Marcuschi (2002, a EC é um gênero no qual uma personalidade interage com o público sincronamente através de um mediador, algo que não ocorre no vídeo, uma vez que previamente foi realizada a triagem das perguntas dirigidas ao entrevistado. Consideramos, portanto, a visão do autor limitante e desatualizada, porém em consonância com as características dos gêneros emergentes citados, ressaltando a sua instabilidade.

Proporemos, dessa forma, uma nova classificação do gênero EC após relatar os passos da investigação científica tomados na primeira etapa do projeto de pesquisa *Professor Câmera Ação*, cujo produto final resultou em uma sistematização da produção de vídeos para o ensino superior.

### 3 Sistematização da gravação

O projeto *Professor Câmera Ação*, em sua primeira fase de investigação, procurou encontrar instrumentos teórico-metodológicos adequados para a implementação de suas propostas pedagógicas. No entanto, o trajeto percorrido até se chegar à concepção central, ou

seja, qual gênero iríamos explorar e de que forma, e à produção em si do material foi bastante tortuosa. A produção de conteúdo digital para a formação de professores de LE foi o foco do TECLE desde o princípio, assim como o desenvolvimento dos letramentos digitais de seus integrantes. Um grande fator de influência para a escolha do gênero EC foi a possibilidade de, através das TICs, divulgar conhecimento científico produzido regionalmente, no estado do Ceará, em um formato diferente do tradicional, normalmente em forma de palestra. O *YouTube* serviria então como plataforma nesse processo por ser uma das redes sociais mais acessadas do Brasil e assim ampliar o alcance do material audiovisual a ser produzido. Dito isso, a seguir apresentamos a sistematização técnica a que esse trabalho se propõe.

Realizamos, primeiramente, um levantamento bibliográfico voltado para a gravação de vídeos com fins educativos e apenas dois trabalhos (ESSI, 2017; SOUZA & SILVA, 2018) se destacaram:

1. Produção de videoaulas: aprendendo mais que ensinando;
2. Um método para a produção de videoaulas no contexto educacional.

O primeiro texto, um artigo científico, ilustra bem as tentativas do professor que não recebeu formação básica para lidar com as TICs de produzir material audiovisual. É um processo de tentativa e erro que nós, integrantes do TECLE, também vivenciamos. A autora descreve as experimentações, descobertas e desafios que, no entanto, se mostram de forma não sistematizada e subjetiva.

O segundo texto, por outro lado, é uma dissertação de mestrado que objetiva propor um método para sistematização da produção de videoaulas, que se divide nas etapas de pré-produção, produção e pós-produção. Os instrumentos do método consistem em:

1. Roteiro Técnico – com orientações técnicas para gravação em estúdio;
2. Roteiro Literário – elaborado pelo professor ou apresentador;
3. Roteiro para Teleprompter – versão corrida do Roteiro Literário que aparecerá na tela;
4. Roteiro de Imagens Gráficas – com orientações ao editor de vídeo sobre as imagens citadas no roteiro Técnico;
5. Roteiro Técnico-literário para Campo – adaptação do Roteiro Técnico para locações externas;
6. Instrumento de Avaliação – material de pós-produção que visa avaliar as etapas do processo de produção com base na Teoria da Aprendizagem Multimídia.

O estudo desenvolvido prevê, no entanto, o trabalho do professor com uma equipe técnica especializada, que irá manusear os equipamentos e ficar responsável por todas as decisões tecnológicas. O professor, nesse caso, segue as instruções debatidas em conjunto com a equipe, ficando responsável apenas pelo conteúdo a ser passado.

Apesar da nossa proposta voltar-se inicialmente apenas para a produção audiovisual de entrevistas e objetivarmos desenvolver as competências necessárias para lidar com as TICs no fazer docente, essa pesquisa serviu como base nas experimentações que realizamos na parte inicial da nossa investigação.

Conforme o primeiro artigo da revisão bibliográfica citado, o processo de gravação de vídeos se dá vencendo desafios, adotando uma nova visão crítica sobre o uso que fazemos das TICs. Por não pretendermos contactar equipes especializadas para realizar a gravação e a edição, tivemos que nos valer do equipamento que tínhamos em mãos, ou seja, o *Smartphone*, e buscar informações na Internet sobre outros aparatos necessários, como microfones e tripés. Foi necessário realizar exercícios de (re)descobrimto para saber manusear esses artefatos, como alterar configurações da câmera para escolher o formato adequado à plataforma, enquadrar propriamente a imagem, ajustar a iluminação e a resolução, entre outros. Precisávamos também utilizar mais de um celular, com configurações diferentes, o que dificultou a tentativa de padronização da imagem do vídeo. A produção do roteiro foi realizada, inicialmente, com base em (SOUZA E SILVA, 2018) porém logo percebemos que precisaríamos adaptá-lo à nossa proposta.

Em nossas primeiras gravações, escolhemos um lugar externo. Organizamos para que a entrevista ocorresse em um Café, com a presença do público. Os imprevistos foram muitos: qualidade do som insatisfatória, interferência externa e falha nos equipamentos. Decidimos, pois, gravar em estúdio, onde teríamos maior controle dos equipamentos e da iluminação.

O aprendizado da edição dos vídeos é um processo exaustivo. Após buscas por referências de editores de vídeo, escolhemos trabalhar com dois: o software *Adobe Premiere*, para edição no computador de vídeos longos, e aplicativo *KineMaster*, para edições rápidas no celular para fazer chamadas nas redes sociais. O primeiro, por ser um programa de edição profissional, apresenta uma interface complexa, enquanto o segundo é mais intuitivo. Para a edição de áudio, após alguns testes com outros softwares, escolhemos o programa *Adobe Audition*, cuja interface é bastante funcional.

De qualquer forma, tanto para o aprimoramento da edição de vídeo, quanto de áudio, é necessário um trabalho constante de atualização do conhecimento até então adquirido através de tutoriais *online*.

### 3.1 Etapas da sistematização

Partindo das considerações anteriores, é proposta uma sistematização para a produção de material audiovisual, focada especialmente no objeto de estudo do projeto de pesquisa e de extensão: Entrevistas com Convidado. Essa estruturação é pensada para que professores possam elaborar seus próprios materiais digitais, participando não apenas com sua contribuição pedagógica de conteúdo, como também técnica. A sistematização se divide em duas etapas.

#### 3.1.1 Etapa I

A primeira etapa consta de uma oficina estruturada de modo a contemplar não programas específicos, que serão utilizados apenas como ponto de partida, mas aspectos da produção de vídeos gerais, como nomenclaturas técnicas. Essa oficina também pode ser utilizada para desenvolver outras atividades de cunho pedagógico, como produção de videoaulas por alunos. É importante frisar, no entanto, que a oficina não basta em si mesma. É necessário realizar, por exemplo, buscas *online*, para resolver problemas da situação específica do professor/aluno, como tipo de celular ou software a ser utilizado.

Objetivo geral: explicitar aspectos técnicos relevantes no processo de produção de material audiovisual.

Objetivos específicos:

1. demonstrar como utilizar as configurações de câmera de dispositivos móveis para a gravação;
2. apresentar como realizar edições de vídeos simples em aplicativos de celular e programas de computador respeitando a lei de direitos autorais;
3. indicar como realizar edições de áudio básicas com programas profissionais;
4. demonstrar como utilizar a plataforma *YouTube* para divulgação e legendagem de vídeos.

Observemos a seguir o desenvolvimento de cada um dos objetivos específicos:

**Objetivo específico I**

1. Localize o aplicativo da câmera do celular e clique.
2. Abra as configurações da câmera e ajuste a proporção do vídeo de acordo com a plataforma na qual o vídeo será reproduzido. Escolha a resolução máxima do aparelho para o formato e tamanho do vídeo almejado. Na plataforma *YouTube*, a proporção padrão é de 16:9.
3. Ajuste o enquadramento da imagem ativando a opção linhas de grade ainda em configurações. A composição conhecida como Regra dos Terços propõe que o cinegrafista coloque os pontos de interesse em um dos quatro pontos de interseção da linha como um ponto focal.
4. Ajuste o ISO de acordo com a iluminação local. Aumente o ISO em ambientes de pouca luz.
5. Utilize um tripé com acoplamento para Smartphones para garantir a estabilidade do vídeo.

**Objetivo específico II**

1. Abra o aplicativo de edição para celular ou o programa de edição profissional no computador e escolha a opção de edição no formato de vídeo adequado à plataforma na qual ele será reproduzido.
2. Clique em adicionar/importar mídia e adicionar/importar áudio. Aparecerá uma tela de pré-visualização (*preview*) e a linha do tempo (*timeline*) do vídeo.
3. Clique em cima da linha do tempo e adicione um tema/efeito de cor e iluminação.
4. Selecione um ponto da linha do tempo, ou quadro-chave (*Keyframe*) para começar a delimitação de um evento. Utilize as ferramentas de corte e transição de vídeos para delimitar um trecho específico. O mesmo pode ser realizado com a faixa de áudio. A demarcação de quadros-chave é também utilizada para a produção de efeitos de *zoom*, alterando a escala, e animação, alterando a posição do objeto.
5. Adicione/Importe outros elementos, como fotos e outros vídeos. Verifique as leis de direitos autorais do seu país e utilize sites de domínio público, como o <https://pixabay.com/pt/>. Esses elementos ficarão em outros planos/faixas e deverão ser ajustados manualmente para que ocupem a posição adequada na tela.
6. Experimente as ferramentas de texto e verifique se há predefinições de efeitos. Alguns programas disponibilizam efeitos de legenda e título.

7. Exporte o resultado final de acordo com a plataforma de divulgação do vídeo. Atente ao tamanho limite de upload das plataformas. Esse processo pode ser demorado.

### **Objetivo específico III**

1. Abra o programa de edição de áudio e importe o arquivo a ser editado.
2. Visualize no painel principal, o começo da fala do vídeo. Aperte o botão reproduzir para acompanhar o vídeo.
3. Selecione o começo do áudio, anterior à fala, e clique em efeitos, captura de ruído. Selecione todo o áudio e aplique o efeito de redução de ruídos.
4. Corte, se necessário, partes do áudio. No entanto, há a possibilidade de apenas desativar o trecho indesejado, não comprometendo a sincronização com a imagem.
5. Exporte o arquivo no formato de áudio de sua escolha.

Para tirar possíveis dúvidas sobre formatos e outras nomenclaturas técnicas da área, sugerimos o site <http://www.playdeprata.com.br/dicionario-de-ideos/>.

### **Objetivo específico IV**

1. Entre na sua conta do *YouTube* ou cadastre-se.
2. Clique no ícone da câmera do lado superior direito para enviar um vídeo e siga as instruções da tela.
3. Configure as informações do vídeo em configurações avançadas.
4. Defina o idioma padrão em traduções.
5. Clique no link do seu vídeo e na parte inferior clique em adicionar legendas, escolhendo o idioma.
6. Selecione a opção de criar novas legendas.
7. A interface consiste em uma pré-visualização do vídeo à direita e à faixa de áudio logo abaixo.
8. Selecione na linha do tempo do áudio, com a agulha (marcador de cor vermelha), onde começar a legenda. A própria plataforma oferece a possibilidade de pausa automática da reprodução do vídeo para que a legendagem se dê de forma mais prática. O texto pode ser trabalhado na parte esquerda da tela, onde também é possível alterar o tempo de início e fim da legenda.
9. Atente ao tempo de duração da legenda, ao número de caracteres e de linhas. O número de caracteres ideal pode variar de 24 a 40, tendo no máximo duas linhas de

2 segundos cada. O tempo de retirada da legenda depende das mudanças de cena, pausas e o formato delas na tela.

### 3.1.2 Etapa 2

Sistematização do processo de gravação de ECs. Nessa etapa, exploramos as atividades a serem desenvolvidas na pré-gravação, na gravação e na pós-gravação.

No processo de pré-gravação, faz-se necessário que haja uma reunião entre os participantes envolvidos na filmagem com definição de:

1. tema da entrevista;
2. entrevistado e entrevistador;
3. cronograma das atividades;
4. responsáveis pelo manuseio dos equipamentos, tradutor para a legendagem, fotógrafos e social media;
5. roteiro literário com perguntas a serem disponibilizadas ao entrevistado previamente à gravação. Sugerimos um prazo mínimo de antecedência de duas semanas;
6. roteiro técnico.

Tanto o roteiro literário quanto o técnico são elaborados em conjunto com todos os profissionais, de forma a compartilhar ideias e promover melhorias na qualidade do material audiovisual. O roteiro técnico é feito de forma sucinta para que fique claro para todos os participantes e inclui as etapas de pré-gravação, especificamente para o dia da entrevista, gravação e pós gravação.

Quadro 3. Roteiro técnico na pré-gravação.

Pré-Gravação	Posicionar microfones e ligar na saída de áudio Posicionar câmeras com o enquadramento adequado Testar iluminação
Gravação	Ligar microfone e esperar 100prox.. 30 segundos antes de iniciar a fala Focar câmera no entrevistador que irá fazer a introdução Focar câmera no entrevistado Ao final da entrevista, a entrevistadora fará uma fala final clara e finalizará com um silêncio breve para melhor corte do vídeo e do áudio
Pós-Gravação	Coletar arquivos de vídeo e áudio



	Elaborar vinheta
	Elaborar apresentação do entrevistado a partir de recursos digitais
	Editar material audiovisual
	Finalizar edição com indicações de redes sociais

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Considerando as duas etapas apresentadas, essa última é específica para a produção audiovisual do gênero EC. Podemos, então, perceber a diferença que certos aspectos genéricos, como a sincronicidade, temas e semioses, se diferem daquelas apontadas no Quadro 2. Propomos, desse modo, uma nova classificação de acordo com as dimensões e aspectos de Marcuschi (2002) para o gênero digital EC dentro da sistematização feita pelo grupo.

Quadro 4. Classificação revista do gênero EC.

DIMENSÃO	ASPECTO	EC
Relação temporal	Síncrona	-
	Assíncrona	+
Duração	Indefinida	-
	Rápida	-
	Limitada	+
Extensão do texto	Indefinida	+
	Longa	0
	Curta	0
Formato textual	Turnos encadeados	+
	Texto corrido	-
	Sequência solta	-
	Estrutura Fixa	+
Participantes	Dois	+
	Múltiplos	-
	Grupo fechado	-
Relação dos participantes	Conhecidos	+
	Anônimos	+
	Hierarquizados	-
Troca de falantes	Alternada	+
	Inexistente	-
Função	Interpessoal	-
	Lúdica	-
	Institucional	-
	Educacional	+
Tema	Livre	-
	Combinado	+
	Inexistente	-
Estilo	Monitorado	-
	Informal	+
	Fragmentário	+
Canal/ Semioses	Puro texto escrito	-
	Texto oral e escrito	+
	Texto com imagem	+
	Com paralinguagem	+

Recuperação de mensagem	Gravação automática Vóláteis	+ -
-------------------------	---------------------------------	--------

Fonte: Elaborado para este trabalho.

O aspecto mais significativo nessa nova organização é a assincronicidade, pois, através dela, o público pode acessar a o conteúdo almejado, pausar e compartilhar. Há então uma nova forma de interação que é realizada por múltiplas plataformas. Teceremos então algumas considerações finais.

## Conclusão

O presente artigo relatou as experiências integradas do grupo de pesquisa e estudos TECLE, em seu primeiro ano de trabalho. Ao unir dois projetos, um de pesquisa e um de extensão, foi possível elaborar uma sistematização para a produção audiovisual. Ainda que as recomendações teóricas sobre a prática nos apontassem caminhos possíveis, empreendemos o caminho contrário aqui exposto: da prática para as implicações teóricas.

Visamos, pois, a apresentar um modelo para docentes que almejam participar da construção conjunta de conhecimento, além de contribuir para o aprimoramento dos letramentos digitais.

Em nossas investigações acerca da inserção das TICs no fazer docente, nos baseamos na estrutura CPCT, de Mishra e Koehler (2006), que descreve o conhecimento pedagógico, de conteúdo e tecnológico integrados dos professores. Para os autores, o conhecimento tecnológico aprimora os outros dois. Dito de outro modo, entendemos que a tecnologia colabora no fazer docente sem reduzir ou anular o conhecimento e competências antes existentes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **LEI de Diretrizes e Bases**. Senado Federal, Brasília, DF: 2017.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Ltramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ESSI, L. Produção de videoaulas: aprendendo mais que ensinando. In: I Encontro Compartilhando Saberes. **Anais do I Encontro Compartilhando Saberes**, Santa Maria, 2017.
- GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1997.
- LANKSHEAR; KNOBEL. **Digital literacies: concept, policies and practices**. International Academic Publishers, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (23-25 de maio)**, USP, São Paulo, 2002.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pdagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), p. 1017 – 1054.
- SILVA E SOUZA, L. R. Um método para produção de videoaulas no contexto educacional. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, 2018. 102 f.

## HABILIDADES ORAIS ARGUMENTATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROJETO POLÊMICAS EM DEBATE<sup>51</sup>

José Ribamar Lopes BATISTA JÚNIOR

Gercivaldo Vale PEIXOTO

### Introdução

O trabalho com os gêneros orais configura-se como imperioso no que concerne à fomentação do letramento, principalmente, pela sua relevância no trato com habilidades de comunicação e por estar abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outrossim, é de suma importância que a escola, desde o trabalho com a tenra idade, fuja de práticas tradicionais de ensino que apenas depositem conhecimento no aluno sem a devida criticidade dos conteúdos e de sua relação com a sociedade.

Sendo assim, é indubitável o papel da escola como propiciadora do reconhecimento dos mais diversos gêneros orais e da importância e função de cada um deles nos processos e atos comunicativos. É preciso, sobretudo, entender que não é ensinar a falar, visto que já é uma atividade inerente do indivíduo, mas de fazer identificar as mais diversas formas de usos da língua em seu contexto oral, o que possibilitará, eventualmente, o reconhecimento por parte dos alunos dos diversos usos orais em seus mais variados contextos comunicativos, por meio do emprego dos gêneros textuais orais conforme a realização dos atos de fala: do mais informal para o mais formal (CARVALHO E FERRAREZI JR, 2018).

Seguindo essa ótica, ancorado na BNCC e nos PCN's (1998), sabe-se que o ensino da oralidade deve mitigar e liquidar possíveis problemas no que tange os gêneros textuais orais, por meio de gêneros que favoreçam a aprendizagem escolar, tanto no ensino de Língua Portuguesa quanto das demais áreas do conhecimento e, sobretudo, para os usos diários diversos que o aluno fará com a oralidade em toda sua trajetória de vida.

Com base nisso, foi desenvolvido o trabalho com o gênero debate regrado com os estudantes do segundo ano do ensino médio do Colégio Técnico Federal, da cidade de Florianópolis – PI, a fim de que os mesmos percebessem a oralidade como prática social com fins

---

<sup>51</sup> Este trabalho faz parte do projeto Múltiplos letramentos na Educação Profissional e Tecnológica. De 2015 a 2017, o projeto contou com apoio financeiro do CNPq (Processo nº 462387/2014-3 – APQ).

comunicativos (MARCUSCHI, 2001). O presente trabalho traz um relato de experiência docente da abordagem do gênero debate regrado para o desenvolvimento das competências e habilidades orais dos aprendizes da referida escola. As atividades foram realizadas mediante sequência metodológica específica, atreladas às atividades com tecnologias e gêneros digitais, de modo que todos os objetivos pudessem ser alcançados.

## 1 Oralidade e ensino

*Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras  
– circulamos.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A realização do gênero debate regrado, a priori, precisa do cuidado de uma série de eventos, mas, é indispensável que o professor verifique, por parte de seus alunos, quais os saberes que eles possuem sobre o referido gênero (se conhecem o tipo argumentativo, a linguagem que deve ser empregada, as adequações, tom de voz, respeito à pluralidade de ideias, tom de voz, trato com o público, construção e desconstrução de argumentos, retomada de discursos, conhecimento pleno da temática em discussão e a coerência com os argumentos defendidos). Tudo isso facilitará, se verificado minuciosamente pelo professor, uma melhor culminância do debate, em que os atores dele participantes estarão mais aptos a realizar uma discussão de ideias e argumentos com mais qualidade, principalmente no que se refere à competente realização do gênero oral em destaque.

Importante em todos os pilares da formação humana e na construção de todo e qualquer tipo de conhecimento, a leitura também se faz necessária, a partir de indicações por parte do docente responsável, para a melhora da competência argumentativa com base no conhecimento prévio que eles já possuem. Freire (1994) comprova o dito afirmando que a “leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Essa afirmação reforça a ideia da importância da leitura em todas as esferas e, no trabalho com o gênero em questão, para melhoria e ampliação do vocabulário e para o aumento de conhecimentos sobre o assunto (temática) que os alunos deverão discutir no momento de sua realização, com argumentos sólidos e coerentes. Isso envolve, também, a formulação de perguntas que visarão construir a linha argumentativa e desconstruir a argumentação do outro, a fim de que estejam mais seguros das ideias defendidas e fiquem mais tranquilos nos debates.

Duas considerações são importantes a fazer sobre o gênero debate regrado:

- i) A primeira aborda a predominância da forma de comunicação em que se dá o gênero, que é predominantemente oral. Mas isso não tira do gênero, como já mencionado anteriormente, a importância da leitura. E, tampouco, da necessidade do trabalho com a escrita, pois é fulcral que os alunos escrevam suas considerações, suas ideias, marquem seus dados e pontos principais para o planejamento de uma boa argumentação. Até mesmo, como prescreve Dolz, Schneuwly e Pietro:

[...] é necessário anotar as observações para lembrar-se delas ou para transmiti-las aos outros; é preciso transcrever certas expressões para comentá-las [...]. Mesmo que a escrita não seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem do oral, acaba por se constituir num instrumento muitas vezes indispensável (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004, p. 97).

- ii) A segunda consideração refere-se ao significado da palavra “regrado”, pois, embora os alunos precisem da formulação de bons argumentos, com linguagem e discursos adequados, Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) postulam que, “o termo regrado está em consonância com a organização das falas dos envolvidos do debate a fim de não ocorrer conflitos e desrespeito”. Assim, para concordar ou discordar das opiniões apresentadas, os participantes precisam seguir regras pré-estabelecidas pela organização do evento.

Todas essas postulações deixam clara a importância do trabalho com a linguagem através de gêneros textuais, visto que são os gêneros que mantêm uma linha tênue com a vida social. Ora, debater temas polêmicos, construir ideias, saber e adequar momentos de fala, aprender a ouvir, respeitar ideias opostas e aprender mais, são exemplos concretos, dialógicos e ideológicos de como os gêneros textuais atuam sobre nossas vidas. Bakhtin (2003) diz que os enunciados tanto refletem quanto refratam a sociedade. Logo, se enunciados acontecem por meio de gêneros textuais e o gênero debate está dentro dos gêneros orais, nada mais pertinaz que conhecer ideias e ideologias, o pensamento dos indivíduos educandos por meio de discussões frutíferas, para que através dos posicionamentos críticos sejam conhecidos, relações de poder e preconceitos, se existentes; e sejam postos em voga para sua desconstrução e eliminação do seio escolar. Se aprender uma nova língua é aprender a significar essa língua, a inserir-se em um novo contexto de produção de pensamento e de prática socioculturais, então não há como realizar tais ações sem o conhecimento dos gêneros discursivos que circulam em determinadas esferas de comunicação da língua que se quer falar.

Sendo assim, é de suma importância preparar o indivíduo para a real utilização da linguagem oral em situações reais de comunicação social. Portanto, o gênero debate regrado favorece o aperfeiçoamento das competências e habilidades dos educandos, sobretudo as orais, tornando-os seres mais críticos que sabem identificar e apontar os pontos positivos e negativos dos assuntos polêmicos que ocorrem na sociedade.

## **2 Aspectos Metodológicos**

O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) está situado no Colégio Técnico de Floriano, instituição vinculada à Universidade Federal do Piauí, e desde 2010 desenvolve ações e projetos de letramento (leitura e escrita) com foco no desenvolvimento das habilidades letradas orais e escritas, baseados nos conceitos dos Novos Estudos do Letramento e de prática social (BARTON, 2007; STREET, 2014; BATISTA JR, SATO, MELO, 2018), a saber: i) projetos de Letramento (desenvolvidos de forma curricular na disciplina de Redação); ii) projetos de pesquisa por meio de editais PIBIC-JR; iii) projetos de extensão por meio de editais PIBEX; iv) ações culturais (Sarau, Som do Intervalo, Olimpíadas LPT, Museu LPT; v) TV RADIOTEC (Canal no *YouTube*; vi) Biblioteca Setorial e Espaço “Leia Aqui” (ações de promoção da leitura); vii) Oficinas LPT (de Gêneros diversos).

Essas ações e projetos têm a finalidade de fomentar práticas sociais de leitura e escrita com vistas à emancipação e inclusão social de alunas e alunos do ensino médio profissionalizante, nos cursos de Agropecuária, Enfermagem e Informática.

Na disciplina de Redação, em cada série do ensino médio, são desenvolvidos, anualmente, dois projetos (sendo um em cada semestre), Para o curso técnico de Enfermagem, na disciplina de Português Técnico, especificamente, é trabalhado o Projeto “Quer que eu Desenhe?”, a fim de que haja uma articulação entre ensino técnico profissionalizante, por meio da multimodalidade e o ensino de Língua. As duas disciplinas ministradas contam, em média, com a participação de 200 alunos/as por ano, além disso, conta-se com a colaboração de professores de outras instituições na oferta de oficinas, que auxiliam nas atividades do LPT.

A metodologia adotada nos projetos compreendeu desde as atividades de leitura, discussões de textos; elaboração, correção e reescrita de diferentes gêneros discursivos como roteiro, sinopse, ficha técnica, resumo, resenha, relatório, infográfico, debate regrado, artigo de opinião, cartazes, folders, editorial, reportagem e entrevista; apresentação e publicação das atividades nas redes sociais; até a avaliação (oral e escrita) dos projetos.

Assim, o *corpus* deste trabalho resultou dos registros de observações das atividades dos/as alunos/as nas diferentes etapas do processo de desenvolvimento de um projeto, descrito a seguir:

Quadro 1 – Informações sobre o projeto de letramento.

PROJETOS	SÉRIE/MÓDULO	CURSO	PERÍODO
Polêmicas em Debate	2º ano	Agro e Info	Anual

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Os materiais resultantes dos projetos são compartilhados no espaço físico, no site do LPT, bem como nas redes sociais:

Quadro 2 – Redes sociais do LPT.

REDES SOCIAIS	LINKS
<i>Facebook</i>	<a href="https://www.facebook.com/labproducaotextual">https://www.facebook.com/labproducaotextual</a>
<i>Instagram</i>	<a href="https://www.instagram.com/lptextual">https://www.instagram.com/lptextual</a>
<i>Twitter</i>	<a href="https://twitter.com/lptextual">https://twitter.com/lptextual</a>
<i>Tumblr</i>	<a href="https://labproducaotextual.tumblr.com">https://labproducaotextual.tumblr.com</a>
<i>YouTube</i>	<a href="https://www.youtube.com/tvradiotec">https://www.youtube.com/tvradiotec</a>

Fonte: Elaborado para este trabalho.

### Polêmicas em Debate

Figura 1 – Logomarca.



Fonte: Acervo LPT.

No segundo semestre do segundo ano do ensino médio, realiza-se o **Polêmicas em Debate** com o objetivo de estimular o desenvolvimento da competência argumentativa e da expressão oral, por meio de discussões, debates e críticas acerca de temas polêmicos. As etapas do projeto são: a) realização de enquetes; b) seleção dos temas, formação de grupos e apresentação do projeto; c) exibição de filmes; d) estudo do gênero Debate Regrado; e) construção de argumentos; f) atividades concomitantes; g) Oficinas LPT; h) verificação dos posicionamentos (Debate) e socialização nas redes sociais e; i) avaliação do projeto.

Na primeira etapa, diferentemente dos outros projetos realizados pela disciplina de redação do Colégio Técnico de Florianópolis, realiza-se uma enquete com dez a doze perguntas pré-selecionadas. O objetivo principal é saber o ponto de vista dos alunos (sim ou não acerca dessas temáticas pré-selecionadas). Espera-se que o aluno esteja a par dos acontecimentos locais e nacionais de maior repercussão, bem como se está envolvido com questões sociais.

Após a enquete, há a seleção dos temas pré-definidos e formação de grupos de duas turmas diferentes, sendo mesclados entre si, a fim de haver maior interação entre eles. Para tanto, busca-se os temas em que houve maior número de respostas equilibradas para o que foi estabelecido como respostas à enquete (sim ou não). A partir daí, a formação de grupos é feita pelo professor de redação obedecendo às respostas dos alunos, mas buscando separar, para os temas e respostas afins, os grupos que são feitos naturalmente pelas rodas de amigos no dia a dia e em sala de aula. Isso é feito para que, efetivamente, haja um debate de ideias e aqueles que assistem não torçam ou não sejam induzidos a se posicionarem discursivamente sobre determinada temática porque há um colega na equipe. Evita, também, a combinação sobre argumentos e perguntas aos debatedores.

Figura 2 – Capa e contracapa do filme.



Fonte: Google Fotos.



Subseqüentemente, para contribuir na inserção de conhecimentos sobre o gênero Debate Regrado e, assim, fazer com que o alunado entenda bem o gênero para então poder desenvolvê-lo na penúltima etapa, exibe-se o filme “O Grande Desafio” (ver Figura 2). O mesmo apresenta uma abordagem ampla sobre o que é o gênero, ensinando sobre o processo de construção de argumentos e como se portar em situações de debates. É importante ressaltar que o filme, além disso, traz questões que já suscitam relevantes discussões (questões sociais, especialmente, o racismo), para tanto, é aplicado um roteiro de leitura sobre o filme com bastante participação dos alunos. Isso já propicia o primeiro contato com a oralidade, já que, em sala, os alunos discutem as questões da obra cinematográfica.

Consta como quarta etapa do projeto o estudo expositivo - dialogado sobre o gênero debate regrado, que é feito de forma oral, com leituras e discussões (o filme exibido na etapa anterior é retomado), além da exibição em slides (e também discussões) das etapas de um debate, para que haja a compreensão dos alunos sobre o gênero, bem como é ministrada uma aula dialogada sobre os tipos de argumentos.

Uma das etapas mais importantes neste projeto, a quinta, oferece aos alunos a possibilidade de construir argumentos. Intercalando essas pesquisas em momentos de sala de aula e também, em grupos, eles possuem, de forma contínua, um tempo que varia entre dois a quatro meses para munirem-se dos mais diversos argumentos e pontos de vista possíveis. Assim, os alunos realizam leituras sobre as temáticas, fazem pesquisas em sites, livros e revistas, entrevistam e conversam com professores e profissionais das áreas dos temas.

Nessa etapa, é disponibilizado um link para que os alunos preencham uma ficha técnica com as seguintes informações: i) apresentação do tema; ii) ponto de vista; iii) argumentos a serem defendidos; iv) eventual pergunta a ser feita no debate; v) fontes de pesquisa. Essa ficha tem a finalidade principal e única de acompanhamento acerca do que os alunos estão fazendo, já pesquisaram e quais são suas fontes de pesquisa, bem como verificar a qualidade no preparo prévio ao debate, visto que, em anos anteriores, alguns grupos deixavam para estudar para o debate dias prévios à sua realização.

A sexta etapa compreende a realização de três atividades paralelas à etapa anterior, a saber, primeiro, elaboração de vídeos de divulgação e convite à participação ao debate, que deve constar até 60 segundos. A competência da oralidade, aqui, novamente, é posta à prova aos alunos, os quais precisam ter desenvoltura, dicção e bom vocabulário na produção. Posteriormente, há interações na rede social *Facebook* sobre temas diversos e que não são os selecionados nos futuros debates (Figuras 3 a 5). Verifica-se a riqueza dessas interações, visto

que elas, significativamente, ajudam e demonstram a elevação da competência argumentativa dos alunos, tendo em vista a qualidade da retórica construída por eles. Por fim, os mediadores escolhidos a conduzirem os debates fazem uma revisão do regulamento, a fim de que fiquem a par da sistemática, bem como para detectarem eventuais equívocos.

Figuras 3 a 5 – Prints da Interação na Página no Facebook do Projeto.



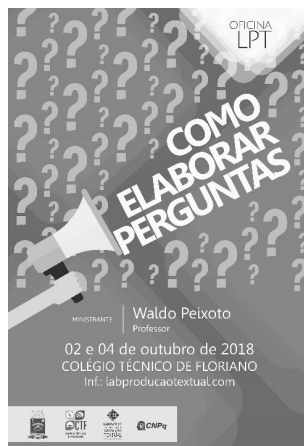
Fonte: Acervo LPT.

Oficinas LPT (Figuras 6 e 7) são oferecidas aos alunos para aperfeiçoarem e melhorarem (quando é o caso) suas competências argumentativas. A oficina de argumentação propicia mais embasamento para os seus argumentos, já que são apresentadas novas fontes, como devem ser construídos seus argumentos e quais as formas corretas para os contra-argumentos (desconstrução de argumentos). A oficina de elaboração de perguntas reforça a aula de tipos de argumentos e dá um olhar diferente (autocrítica) sobre as próprias perguntas que eles já elaboraram para apresentarem no dia do debate. Essa oficina surgiu, justamente, pela observação do professor de redação nessa falta de criticidade que os alunos tinham no dia do debate ao apresentarem suas perguntas e argumentos. Estas oficinas fazem parte da sétima etapa. É importante salientar que cartazes de divulgação do projeto e datas dos debates são produzidos, assim como os vídeos de convites feitos pelos alunos, paralelamente, são divulgados em redes sociais (Figuras 8 e 9).

Figura 6 – Cartaz da Oficina LPT.



Figura 7 – Cartaz da Oficina LPT.



Fonte: Acervo LPT.

Figura 8 – Programação 2017.



Figura 9 – Programação 2018.



Fonte: Acervo LPT.

A penúltima etapa é o tão aguardado debate. É o momento de maior relevância e importância no projeto, visto que é a culminância e envolve diferentes vozes (alunos, professores, colaboradores e comunidade acadêmica em geral do Colégio Técnico de Floriano e Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano).

Figuras 10 a 12 – Prints do aplicativo com demonstrativo de votação.



Fonte: Acervo LPT.

Antes do início do debate e depois do mesmo, é realizada uma enquete, via aplicativo (criado pelo professor de informática Diego Porto), do posicionamento de quem assiste sobre as temáticas (Figuras 10 a 12). A ideia é verificar o posicionamento antes, como já foi falado, e se há mudança ao longo do debate, se as equipes conseguiram ser consistentes em suas argumentações a ponto de mudar o posicionamento do público. Em seguida, há mediação feita por um aluno com a apresentação e reforço das regras do debate.

Figura 13 – Início do Debate<sup>52</sup>.



Fonte: Acervo LPT.

Figura 14 – Interação entre debatedores.



Fonte: Acervo LPT.

Figura 15 – Participação da plateia



Fonte: Acervo LPT.

Figura 16 – Confraternização Final



Fonte: Acervo LPT.

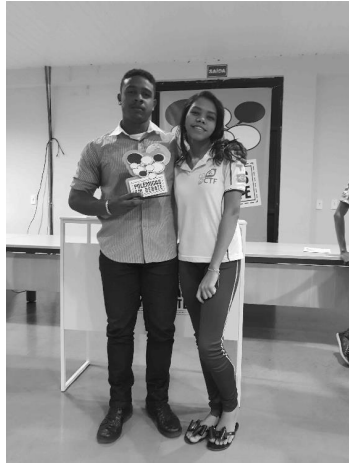
<sup>52</sup> No início das aulas, no 1º ano do Ensino Médio, os pais e/ou responsáveis assinam termo de autorização para uso da imagem nas atividades do Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Florianópolis.

Figura 17 – Participação da plateia.



Fonte: Acervo LPT.

Figura 18 – Entrega de prêmio.



Fonte: Acervo LPT.

Assim, o debate efetivamente acontece com a apresentação dos argumentos, perguntas (com réplicas e tréplicas) e maciça participação da plateia, com comentários e perguntas aos debatedores (Figuras 13 a 18). Nesse momento, a competência da oralidade (objetivo principal do projeto) é atendida de forma plena e efetiva. Frisa-se que todos os debates são gravados, editados e compartilhados nos canais de comunicação do LPT (especialmente o *YouTube*<sup>53</sup>). Todos os aspectos relatados sobre o desenvolvimento de competências, sobretudo a oral, pelos alunos, são passíveis de monitoramento pelo público externo que acompanha as redes sociais do LPT.

Na etapa final, a avaliação formativa do projeto, há uma conversa com alunos sobre os principais aspectos do projeto, o que de bom eles conseguiram enxergar e quais os pontos possíveis precisam de melhoria. Há uma descrição voluntária realizada por eles e, através desse momento, observa-se a importância das Polêmicas em Debate para uma construção crítica, social, cidadã e linguística dos alunos, visto que passam a se interessar mais pelas questões ao seu redor, aprendem a discutir e respeitar os diferentes pontos de vista, o que dá um caráter

<sup>53</sup>Debate completo sobre voto facultativo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWCIAuDk47U>. Os demais estão disponíveis no canal da TV Radiotec no *YouTube* <https://www.youtube.com/tvradiotec>. Importante registrar que as famílias assinam termo de autorização de uso de imagem, áudio e vídeo dos estudantes menores de idade.

humanístico ao projeto. Para exemplificar os resultados satisfatórios alcançados, mostra-se, a seguir, depoimentos voluntários<sup>54</sup> dos alunos acerca do mesmo:

*Os polêmicas em debate é um projeto bastante importante e enriquecedor tanto profissionalmente como pessoalmente, principalmente para alunos que irão prestar o Enem. O fato de você ter a obrigação de estudar um tema contemporâneo te deixa mais situado da situação, além de incentivar a pesquisar pelos outros temas que irão ser debatidos, porque de certa forma, acredito eu, você consegue omitir, debater e por ventura vim a mudar de opinião com mais clareza. Debater em um auditório com pessoas que você não conhece te faz tentar melhorar na questão da oralidade, porque de certa você quer se sair bem. Você falar pela primeira vez para uma quantidade de certa forma grande para você é um desafio, principalmente pessoal. Acredito que minha oralidade melhorou consideravelmente e caso venha a falar para uma quantidade maior de pessoas não vai ser tão assustador, porque já debati com outras pessoas, o que era algo assustador de se pensar antes do debate. Tive bastante medo, principalmente por causa da ansiedade, mas quando cheguei no palco e falei pela primeira vez percebi que não era o "bicho papão" que eu pensava e que era maravilhoso tu conseguir expressar a tua opinião e tentar conversar o público sobre o que tu acha certo. É de suma importância e bastante legal, e você consegue perceber como é importante esse projeto durante e depois que passa o debate. (Depoimento da aluna Maria).*

*No primeiro ano, quando soube da existência do polêmicas, me veio um receio muito grande sobre falar para muitas pessoas em um auditório. Um medo de não me sair bem, mas felizmente não foi nada que eu havia pensado ou imaginado. Quando foi realizado a definição dos temas, pensava que meu tema não era bom, mas após estudar vi que era um ótimo tema. Então, comecei a pesquisar em sites e vendo alguns vídeos para que conseguisse me sair bem. Quando começou os primeiros debates, prestei bastante atenção no modo em que as pessoas se comportavam no projeto, vendo erros e acertos dos mesmo, para que quando chegasse a minha vez não pecasse nas mesmas coisas. Chegando o dia do meu tema, aquele nervosismo todo desapareceu. Percebi que não era uma coisa tão de outro mundo, que era uma coisa simples. \*Defender o meu ponto de vista sobre o tema\* e apesar de não ter me saído tão bem quanto eu cheguei a pensar, eu comecei a perceber que havia agora em mim uma coisa que não tinha antes. Com o projeto, eu comecei a defender mais meu ponto de vista, debater com as pessoas, ter um ponto crítico sobre os assuntos do dia a dia. Em meu ver, o polêmicas muda as pessoas para melhor, torna elas pessoas melhores pois elas começam a ver o mundo com outros olhos, um olhar mais crítico. Vejo essa mudança em mim mesmo, pois comecei a ter um ponto de vista sobre temas da atualidade. Assine um jornal pelo meu e-mail para ficar por dentro das coisas, para que quando ter uma oportunidade, eu possa ter um ponto de vista formado sobre o assunto em si, não ser aquele menino de antes que apenas me calava e observava as pessoas falando sem saber de nada. Hoje eu sou outra pessoa, com outros pensamentos graças ao polêmicas. (Depoimento do aluno José).*

Os depoimentos acima mostram a evidente contribuição dos aspectos discursivos no que remete à criticidade dos alunos, construções argumentativas, trato com o linguístico e vocabulário, desenvolvimento da oralidade, comportamento e monitoração da fala em público, interesse pela pesquisa e respeito aos colegas em situações de construção de ideias e pensamentos para tomada de posicionamentos a partir de discussões em debate.

<sup>54</sup>Os nomes dos estudantes são fictícios, bem como os textos foram mantidos conforme recebidos pelo *Whatsapp*.

## Considerações finais

Tendo em vista o trabalho realizado com o projeto “Polêmicas em Debate”, ficou perceptível que os alunos são capazes de desempenhar diferentes atividades orais a partir do gênero debate regrado e que o papel do professor é fundamental na mudança significativa dos discentes no trato com gêneros orais. É preciso acreditar e desafiar os sujeitos da aprendizagem em busca da superação do medo, da timidez e de tantos outros obstáculos que impedem o conhecimento. A busca por conhecimentos acerca do assunto, a troca de experiências entre eles e a realização do debate, leva-nos a entender e acreditar no papel potencializador do trabalho difuso e heterogêneo com os gêneros textuais, especificamente, aqui, o gênero debate regrado. Foram alcançados os objetivos propostos, de acordo com os relatos e as observações durante todo o processo que envolve as etapas do projeto, o qual permitiu perceber o papel emancipador que o gênero supracitado propiciou aos discentes, bem como o claro desenvolvimento de habilidades durante todo o percurso.

Desse modo, portanto, a experiência do gênero supracitado foi muito enriquecedora para o ensino-aprendizagem, pois por meio dela outras habilidades foram estabelecidas como a leitura, a escrita, a argumentação, a coerência, a linguagem, etc. Logo, é mister entender de que é preciso trabalhar com gêneros que apoiam a aprendizagem significativa do aluno, não esquecendo aquelas que envolvem também gêneros orais, que se configurou aqui como intergenérico, pois abordou também outras habilidades, já apontadas neste artigo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2007.
- BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília, 1998.
- CARVALHO, R.; FERRAREZI JR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



## INDÍCIOS DE LETRAMENTOS (DIGITAIS) E DIALOGISMO NA EPT: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Rita Rodrigues de SOUZA

Leizer Fernandes MORAES

*Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser (CHONG, 1996 apud SOARES, 2012, p. 41).*

### Introdução

Em tempos de questionamento e múltiplos discursos sobre a Educação Profissional Tecnológica (EPT), inicialmente, é importante registrar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualmente, conta com 38 Institutos Federais (IF), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e o Colégio Pedro II, instituições com trajetória centenária. No total, são 643 *campi* e tem “mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos)”, conforme informação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2020, s/p). Uma das maneiras de enfrentamento a esses discursos consiste em evidenciar as práticas do trabalho desenvolvido nas instituições dessa Rede.

Especificamente, neste artigo, abordamos o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Jataí. Buscamos responder as seguintes questões: *De que forma o PPGECM aborda a questão do letramento? De que forma o PPGECM aborda a questão do letramento digital? Quais aspectos dialógicos são identificados no PPGECM envolvendo a relação letramento/educação profissional?* Essas questões originaram-se da problematização se os produtos desses programas, durante o período de 6 (seis) anos, vem promovendo letramento (digital) e se há relação/diálogo desse letramento com a EPT.

Assim, a pesquisa aqui relatada refere-se ao levantamento de dados atinentes à temática: aspectos teóricos/práticos sobre a relação entre “letramentos, dialogismo e EPT”, a partir dos resumos de dissertações de egressos do programa de mestrado do IFG, Câmpus Jataí. A realização deste estudo justifica-se pela importância de uma prática educativa consciente e

coerente com os princípios da EPT. Também, pela possibilidade de tornar visível o trabalho desenvolvido no PPGCEM, IFG, Câmpus Jataí. Portanto, objetivou-se com a pesquisa verificar a existência, ou não, de letramento (digital) e o dialogismo na pós-graduação, uma das modalidades da EPT

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos fundamentamos em autores que tratam o letramento (digital) e o dialogismo. Desse modo, o presente capítulo traz, primeiramente, uma discussão sobre letramento (digital) e dialogismo, ideologia, ensino e aprendizagem; na sequência, aborda a EPT. Apresenta os procedimentos metodológicos que se pautam em uma abordagem quanti-qualitativa por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Por fim, apresenta, discute e comenta os dados.

## **1 Fundamentação teórica**

### **1.1 Letramento: problematização do conceito e dialogismo**

A apresentação de um conceito exato, pontual, de letramento torna-se problemática dada a natureza dinâmica que envolve essa prática inserida em diferentes contextos (SOARES, 2012). O letramento, entretanto, engloba “tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos” que compõem o acervo de diferentes esferas da comunicação social de uma determinada sociedade (GERALDI, 2014, p. 26). Destaca-se que esse “movimentar-se” implica o dialogismo bakhtiniano em que os sujeitos reagem às palavras uns dos outros por meio do diálogo, “ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”, afirma Marchezan (2012, p. 123). Questão que permeia de modo intrínseco as práticas de letramentos. Nas próprias palavras de Bakhtin, “sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (2006, p. 67).

Retomando a possibilidade de conceituação, duas estudiosas brasileiras, no entanto, buscam definir letramento. Kleiman (1995, p. 19) define letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Soares (2012, p. 72), por sua vez, afirma que letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Essa autora argumenta que o letramento abrange “uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (SOARES,

2012, p. 66) e que esses aspectos trazem implícitas sutilezas e complexidades que dificultam uma definição única.

Ressaltamos que com os estudos de letramento, segundo Tfouni (2010, p. 219), o foco das investigações “passou a ser sobre as práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam dentro da escola ou fora dela”. A importância dessa mudança de foco reside, por exemplo, no fato de que “no centro do debate sobre o letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola e aprender a ler e escrever, mas também os excluídos, por condições de classe social, das práticas letradas hegemônicas”, defende Tfouni (2010, p. 220).

O letramento, entretanto, “nunca é igualmente universal, uma vez que ele está sempre relacionado às condições de desigualdades socioeconômicas e históricas”, pontua Xavier (2007, p. 145). Parece-nos que ele se faz presente, de modo tensionado, dialético, com as forças sociais de uma determinada sociedade, em uma determinada época. Esse mesmo estudioso pondera que o letramento se relaciona intimamente com as práticas sociais, uma vez que:

*As Práticas Sociais* são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos *Eventos de Letramento* existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns, e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social. Os indivíduos, quando são expostos sociocomunicativamente a esses eventos, tendem a sedimentar usos de formas de fala ou escrita e, assim, absorve-os com certa naturalidade (XAVIER, 2007, p. 142 sic).

Essa absorção das formas de fala ou escrita, “com certa naturalidade”, deve ser questionada e desnaturalizada com a finalidade de um uso da linguagem como ferramenta de poder não somente por um grupo que domina os demais. Para Bakhtin (2006, p. 42), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Assim, o uso de formas de fala e escrita carregam/assumem os fios ideológicos dos contextos de uso.

Por meio de Street (2014b, p. 148), é necessário enfatizar que quanto mais os usos da leitura e da escrita “se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita, mais evidente fica que o termo ‘letramento’ está sendo usado num sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais” e não em um sentido amplo de usos sociais impregnado de forças antagonônicas em disputa. Contudo, conforme argumenta o próprio Street (2014a), o letramento

[...] está de tal modo encaixado nessas instituições [escolas e famílias, por exemplo] na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade

contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais (STREET, 2014a, p. 122 – 123).

A compreensão dessa “invisibilidade” do letramento, nos grandes setores da sociedade contemporânea, auxilia o sujeito na tomada de consciência das forças que operam no funcionamento da engrenagem social, o que se valoriza, o porquê e os impactos disso sobre a vida das pessoas de uma sociedade. Essas passam de (in)competentes, ou seja, (i)letradas a depender do contexto social de atuação, seja: familiar, religioso, laboral, escolar, jurídico, financeiro entre muitos outros, isso em uma visão estreita de letramento. Soares (2012, p. 71), entretanto, afirma que “as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos, níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos”.

Nos estudos de Street (2014a), ele discute a predominância do modelo autônomo (versão fraca) de letramento sobre o modelo ideológico (versão forte). O primeiro refere-se a um modelo em que o letramento ocorre “como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social – e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado” (STREET, 2014a, p. 129). Já o segundo, “se situa numa ideologia linguística mais ampla [...] num sentido que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos” (STREET, 2014a, p. 143). Desse modo, é de extrema relevância, para todo cidadão, compreender que:

[...] quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam (STREET, 2014a, p. 143).

No contexto ordinário das relações sociais, a constituição social dos sujeitos pela linguagem não é transparente, pelo contrário, é opaca e é nessa penumbra que o poder e seus conexos (opressão, exploração) se consolidam. Neste ponto, a compreensão do dialogismo bakhtiniano ilumina as forças em disputa nos letramentos, pois o diálogo, repetidamente, identifica-se “na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada”, enfatiza Marchezan (2012, p. 128). Nesse sentido, diferenciar letramento autônomo e ideológico, na entranha das instituições, colabora para práticas educativas mais críticas, mais cidadãs e mais abertas aos processos múltiplos de letramento social. Soares (2012) resume que:

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”) (SOARES, 2012, p. 78).

Na pesquisa empreendida, buscamos perceber indícios de ambas versões do letramento: “fraca” e “forte”. Para tanto, partimos da observação do uso de palavras que remetem às práticas de letramento, tais como: interação, diálogo, autonomia, leitura, escrita, práticas sociais, construção conhecimento, entre outras. Esse procedimento vai ao encontro do que postula Bakhtin (2006, p. 42) de que “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas despontam” (grifo do autor).

Acerca da multiplicidade de letramentos sociais, Geraldi (2014, p. 29) assevera que “haverá tantos letramentos quantas forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas”. Assim, teríamos diferentes letramentos, conforme as adjetivações usadas: letramento digital, jurídico, filosófico e outros. No caso da pesquisa que se apresenta neste capítulo, interessa-nos o letramento (autônomo/ideológico) e o letramento digital, cuja discussão apresentamos a seguir.

## **1.2 Letramento digital: processo de ensino e aprendizagem, dialogismo e ideologia**

O letramento digital se realiza pelo uso intenso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais (XAVIER, 2007). Essa prática social parece atender, potencialmente, um duplo propósito, a saber: atende à funcionalidade e utilidade para agir em uma sociedade, com ênfase no aspecto econômico (produtividade/rapidez) (versão fraca do letramento); atende, ainda, o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento (acesso a informações/produção de conhecimento) (versão forte do letramento), explana Xavier (2007, p. 147). Esse duplo propósito relaciona-se ao lugar valorativo e à situação em que se encontram os interagentes de um determinado contexto sócio-histórico. Tais aspectos se materializam pelo uso da linguagem, que é “o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2012, p. 170). Por ideologia, desde a perspectiva bakhtiniana, compreende-se que é “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2012, p. 171).

No contexto escolar, a potencialidade de desenvolvimento do duplo propósito do letramento digital, conforme descrito a partir de Xavier (2007), traz implicações que impactam

o fazer pedagógico e acenam para direcionamentos distintos, caso os propósitos não estejam articulados e o docente não esteja engajado/preparado para o trabalho técnico-operacional e crítico-reflexivo com as TDIC em sala de aula. Rezende (2016), acerca dessa questão, afirma que

[...] estudos a respeito do uso de tecnologias no ambiente escolar revelam exatamente isto: professores e diretores trazendo para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0, que confirmam o entendimento de que o conceito de letramento (digital) está ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo. Seguindo essa perspectiva, entendem o letramento e as tecnologias digitais também como instrumentos meramente técnicos e desconsideram os aspectos sociais e cognitivos. Por isso, fazem uso das tecnologias digitais para substituir recursos mais antigos e trabalham a linguagem numa perspectiva individualista (REZENDE, 2016, p. 103).

Partindo das reflexões de Rezende (2016), o uso de TDIC, no entorno escolar parece não proporcionar o letramento digital verdadeiramente, pelo contrário, parece mascarar uma situação de falta de formação docente, um déficit de aprendizado crítico e um distanciamento das práticas sociais fora da escola. Impedindo, ainda, que uma das contribuições do uso das TDIC se efetive: as construções coletivas, ou seja, “a divisão do trabalho de autoria, tornando os envolvidos coautores, logo, corresponsáveis e mais comprometidos com o discurso ali elaborado por cada um dos participantes” (XAVIER, 2007, p. 138). Nesse sentido, ratifica-se, portanto, que

[...] o uso das TDIC e da *Web 2.0* em práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares são ferramentas potentes para a construção de conhecimentos em sala de aula, proporcionando para o docente e discente possibilidades de diferentes atuações. À instituição escolar, possibilita o “desenho” de um currículo integrando as tecnologias digitais, os conteúdos e o desenvolvimento de habilidades (MORAES; SOUZA; SILVA JÚNIOR, 2019, p. 185).

A proposição de Moraes, Souza e Silva Júnior (2019) desafia os atores da educação à revisão de práticas, à compreensão da necessidade de ultrapassar o modelo autônomo de letramento e avançar para o modelo ideológico também em relação ao letramento digital, uma vez que esse vincula-se, ainda, de modo geral, “ao entendimento de que o conhecimento técnico dos recursos digitais leva o aluno ao letramento digital” (REZENDE, 2016, p. 103 – 104). Ressaltamos que “vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (MIOTELLO, 2012, p. 173). As palavras de Miotello (2012) refletem a situação de (não) uso da TDIC no contexto escolar.

Em suma, o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização<sup>55</sup>. Dessa maneira, é considerado letrado digitalmente aquele que realiza modos diferentes “de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2007, p. 147). Para além de selecionar, informações, organizá-las, registrá-las e armazená-las, o letrado digital sabe transformá-las em conhecimentos e aplicá-los na solução de problemas, o que é uma das finalidades da Educação Profissional Tecnológica da Rede Federal (EPT).

### 1.3 EPT da Rede Federal: configuração e processos formativos

A missão das instituições que compõem essa Rede Federal abrange o compromisso social de ofertar EPT pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; ainda, viabilizar o efetivo acesso dos estudantes às “conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promovem a pesquisa aplicada e a inovação e atuam fortemente na extensão tecnológica” (CONIF, 2020, s/p). Em síntese, as instituições que integram a Rede Federal apresentam os seguintes diferenciais:

Quadro 1 – Diferenciais da Rede Federal.

<b>Diferenciais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Potencial inclusivo;</li> <li>❖ Capacidade de atuação em rede;</li> <li>❖ Destina 50% das vagas à educação técnica de nível médio;</li> <li>❖ Mínimo de 20% das vagas é voltado à formação de professores;</li> <li>❖ <b>Cerca de 30% das vagas são para cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias e pós-graduação (mestrado e doutorado);</b></li> <li>❖ Autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica;</li> <li>❖ Políticas consistentes para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, inovação e capacitação;</li> <li>❖ Atuam em todos os níveis de educação profissional e tecnológica;</li> <li>❖ Cursos voltados ao atendimento dos arranjos produtivos locais;</li> <li>❖ Formação humana e qualificação profissional de excelência;</li> <li>❖ Estímulo à capacitação e qualificação dos servidores;</li> <li>❖ Incentivo à criatividade, inovação e visão de futuro;</li> <li>❖ Políticas consistentes para fomento da pesquisa aplicada, inovação e capacitação;</li> </ul>

<sup>55</sup> Para explicar a diferença entre letramento e alfabetização, recorremos às palavras de Soares (2012, p. 39-40) sobre ser alfabetizado e ser letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

- ❖ Alto grau de transferência de tecnologia aplicada a produtos e processos por meio de extensão tecnológica.

Fonte: CONIF (BRASIL, 2020 – Grifo nosso).

A EPT abrange diversos níveis de educação, desde a educação básica à pós-graduação, incluindo a formação de professores, com base em projeto educacional próprio, priorizando a verticalização do ensino. Consiste em uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394 de 1996, cuja redação do Capítulo III, que trata a EPT, foi alterada pela Lei nº 11. 741 de 2008. Esse capítulo da Lei nº 9394 apresenta, como finalidade da EPT, preparar o cidadão “para o exercício de profissões”, contribuindo para que ele possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, em conformidade com o conteúdo do seguinte artigo:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, LDB, 1996).

Percebe-se que, conforme LDB (1996), a EPT abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Essa modalidade de ensino prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Nos termos do Ministério da Educação (MEC):

[...] a LDB situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade” (BRASIL, 2020).

De acordo com informações obtidas no portal do MEC (BRASIL, 2020), a EPT de Pós-Graduação é desenvolvida por meio de cursos e programas oferecidos para profissionais graduados, que atendam às exigências específicas das instituições de ensino e das normas



vigentes. A EPT compreende programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado profissional), recomendados pela CAPES/MEC, bem como cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização tecnológica), em áreas afins à graduação tecnológica, oferecidos por instituições educacionais devidamente credenciadas ou reconhecidas.

A ênfase da EPT é, no entanto, a educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente, na modalidade integrada, pois, por lei, as instituições da Rede Federal devem destinar 50% das vagas para esse público. Esse nível de ensino inclui desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio (EPTNM), como saídas intermediárias, até a correspondente habilitação profissional do técnico de nível médio.

Os cursos de EPTNM, segundo o MEC (BRASIL, 2020), habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO). Segue uma ilustração das modalidades que a EPT abrange:

Figura 1 – Modalidades que a EPT abrange.

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 ano
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
TÉCNICO	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente.	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Técnica Ensino fundamental concluído	3 anos
		Formação Inicial e Continuada 1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos

**Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores**

Fonte: CONIF (BRASIL, 2020).

A formação dos sujeitos, na Rede Federal, se dá a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas que promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços. Verifica-se, portanto, que no horizonte social - termo de Bakhtin (2006) – a EPT visa uma formação dialética em uma dinâmica de verticalização do processo formativo, em uma educação politécnica que é aquela compreendida como sendo:

[...] capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções” (RAMOS, 2017, p. 29).

O caráter *omnilateral*, ressaltado por Ramos (2017), constitui o ponto-chave no processo formativo da Rede Federal, da educação básica à pós-graduação. Essência de uma educação emancipadora para os trabalhadores.

#### **1.4 Mestrado Profissional da Rede Federal: definição, características e o PPGECM**

O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada à capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho e encontra-se regulamentado pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017. Segundo Castro (2005), o MP busca atender dois nichos que o mestrado acadêmico deixa em aberto: qualificação de pessoal para empresas com um nível de excelência teórico/prática, para além da graduação; e, também, formação de professores mestres e doutores para a educação, principalmente para a educação básica, que tenham uma preparação que não seja voltada especificamente para a pesquisa acadêmica.

O objetivo da modalidade MP é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, tanto no âmbito público quanto no privado, informa a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019). Consequentemente, as propostas de cursos, na modalidade MP, devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico.

O trabalho final do curso do MP deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos. Para Ribeiro (2006), o aluno/egresso do MP deve ser capaz de aplicar efetivamente a pesquisa realizada no momento da formação e em práticas profissionais futuras. O autor considera que “isso não é nada trivial, e por isso mesmo a Capes tem enfatizado que o mestrado profissional não pode ser visto como uma titulação menor” (RIBEIRO, 2006, p. 315).

O Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do IFG, Câmpus Jataí, oferece o curso de MP em Educação para Ciências e Matemática. De acordo com IFG (2020), esse mestrado está:

[...] focado em subsidiar, prioritariamente, profissionais inseridos na área do ensino em Ciências e Matemática, a fim de que possam intervir no processo de melhoria da educação científica e matemática ofertada à população de Jataí e região. Para isso, busca promover a implementação de estratégias e recursos instrucionais inovadores, capazes de impactar positivamente a realidade escolar. A melhoria da qualificação profissional de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática é prioridade neste PPGECM (IFG, 2020, s/p).

O MP do PPGECM teve suas origens nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFG, Câmpus Jataí, e no desejo do corpo docente desses cursos de oferecer um curso de pós-graduação *stricto sensu* que desse prosseguimento aos esforços já realizados para a melhoria do Ensino de Ciências e Matemática na região do Sudoeste Goiano.

Assim sendo, o PPGECM se apresenta como espaço pragmático, de desenvolvimento e aplicação de produtos técnicos, quais sejam textos, aplicativos ou outras ferramentas de natureza instrucional, à realidade da educação científica e matemática, sem menosprezar o espaço de reflexões e aprofundamentos teóricos inerentes à pós-graduação *stricto sensu*. São quatro as linhas de pesquisa oferecidas: Ensino de Física; Ensino de Química; Educação Matemática e Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. O público-alvo são os licenciados, bacharéis e tecnólogos, que atuam, preferencialmente, nas disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática do Ensino Médio e professores de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental.

O MP do PPGECM tem como objetivo geral oferecer aos professores dos diversos níveis de ensino brasileiro e profissionais interessados na educação científica e matemática, capacitação em nível de mestrado, nas áreas de Biologia, Física, Química e Matemática de modo a torná-los promotores de uma educação de maior qualidade, por meio da aquisição de conhecimentos teórico-práticos, abordagem formativa que contempla:

[...] uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo disciplinar (com as evidentes relações inter e multidisciplinares), busca enfrentar um problema proposto pelo campo profissional de atuação do aluno, utilizando de forma direcionada, verticalizada, o conhecimento disciplinar existente para equacionar tal problema. Não se trata de repetir soluções já existentes, mas de conhecê-las (horizontalidade) para propor a solução nova. (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 99).

Dentre os objetivos específicos, destacamos os dois que mais se relacionam com a discussão deste artigo, que são: a) Formar profissionais com maior conhecimento interdisciplinar que os capacite para desenvolver atividades, unidades didáticas, projetos, cursos e outras formas de integração entre as diferentes disciplinas e conteúdos da área de ciências e matemática; b) Desenvolver, nos pós-graduandos, a autonomia para refletirem e redimensionarem suas práticas pedagógicas e produzirem conhecimentos que possam ser difundidos no Ensino de Ciências e Matemática. Esses objetivos revelam muito acerca de uma formação que prima pela construção do conhecimento por meio do dialogismo, nos termos que propõe Bakhtin (2006) e o caráter omnilateral da formação emancipadora (RAMOS, 2017). Seguimos apresentando o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa.

## **2 Procedimentos Metodológicos: tecendo a trajetória da pesquisa**

A presente pesquisa consistiu no levantamento de dados referentes à temática: aspectos teóricos/práticos sobre a relação entre “letramentos, dialogismo e EPT”, a partir das dissertações do PPGEEM do IFG, Câmpus Jataí. A coleta dos dados, utilizados para análise e compreensão da temática em investigação, se deu por meio de duas etapas. A primeira consistiu na compilação das dissertações apresentadas pelos alunos do PPGEEM e realização da leitura dos resumos dessas produções. Os dados coletados, nessa primeira etapa (leitura dos resumos) desse processo investigativo, foram analisados numa perspectiva qualitativa por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Quanto à segunda etapa de coleta de dados, foi utilizado um Instrumento de Coleta de Dados (ICD) - elaborado pelos pesquisadores - em formato de questionário. Foi aplicado para uma amostra de alunos egressos (autores das dissertações) e professores (orientadores) do mestrado em questão. A composição desse ICD se deu por questões objetivas, questões abertas e predominantemente por itens afirmativos com aplicação de escala nominal (LIKERT, 2017), conforme representada na Tabela 1.

Tabela 1 - Dimensões do ICD aplicado aos professores e egressos do PPGECM.

Dimensão	Público-Alvo	Qtd/tipo Questões
Perfil e experiências profissionais	Docentes e Egressos	09 - Objetivas
Percepção em relação à presença dos Letramentos nas dissertações	Docentes e Egressos	20 - Escala Likert
Presença e importância do letramento nas pesquisas orientadas	Docentes	18 - Escala Likert
Percepção dos alunos e professores quanto aos desafios e importância das pesquisas desenvolvidas/orientadas	Docentes e Egressos	02 - Abertas

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Esclarece-se que análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), refere-se a:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011, p. 15).

De acordo com Bardin (2011), a organização da análise, na análise de conteúdo, ocorre da seguinte maneira:

- 1) *a pré-análise*: É a fase de organização propriamente dita que possui três missões, a saber: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final;
- 2) *a exploração do material*: Consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;
- 3) *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*: Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (p. 131).

Na perspectiva de Bardin (2011), quanto às fases da análise de conteúdo, este estudo iniciou a fase (01) de pré-análise com a compilação de todas as dissertações disponibilizadas no endereço oficial<sup>56</sup> do PPGECM, correspondendo a um período de 06 (seis) anos. Ainda,

<sup>56</sup> <http://ifg.edu.br/jatai/campus/pesquisa/pos-graduacao>

nessa etapa, foram elaboradas as questões norteadoras deste processo, a saber: *De que forma o PPGECM aborda a questão do Letramento? De que forma o PPGECM aborda a questão do Letramento Digital? Quais aspectos dialógicos são identificados no PPGECM envolvendo a relação letramento/educação profissional?*

Na fase (02) de análise de conteúdo (cf. BARDIN, 2011), denominada exploração de material, buscou-se por meio da leitura dos resumos das dissertações, elencar alguns elementos que pudessem indicar formas de letramento/letramento digital e dialogismo nas produções/pesquisas. Após a leitura de cada resumo, os dados foram tabulados e organizados em função das seguintes perguntas: a) O resumo apresenta elementos de letramento? b) Quais são as palavras-chave da pesquisa?; c) Quais são os termos destaques que ilustram o processo investigativo?; d) A pesquisa apresenta formas de letramento por meio do produto e/ou resultados? e) A pesquisa relatada tem relação com a educação profissional? f) O produto e/ou resultados da pesquisa apresenta formas de letramento digital?

As perguntas supracitadas nortearam a fase (03) que consiste no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: leitura e inferência dos pesquisadores (BARDIN, 2011) sobre os resumos das dissertações. Essas atividades constituíram, portanto, como uma análise de conteúdo, que teve como intenção realizar “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não” (BARDIN, 2011, p. 44).

Quanto aos dados provenientes das respostas dos egressos e professores para as questões objetivas (incluindo as escalas nominais) do questionário, foram analisados numa perspectiva quantitativa, utilizando o *software* estatístico IBM/SPSS para verificar a consistência e correlação entre as respostas. No entanto, para além dessa análise quantitativa, os dados foram utilizados como complementação para a compreensão do que a pesquisa se propõe a partir de uma análise qualitativa (BARDIN, 2011) e dialogando com autores que tratam o letramento e o dialogismo.

Ao abordarmos, neste processo investigativo, técnicas de coleta e análise de dados numa abordagem qualitativa e quantitativa, estamos indo ao encontro do que afirmam Rezende Souza e Miceli Kerbauy (2017) sobre a legitimidade das pesquisas na visão de diversos autores, que enxergam nessa abordagem a legitimidade e não o conflito. Rezende Souza e Miceli Kerbauy (2017) realizaram um levantamento bibliográfico sobre essas duas abordagens e apontaram que a complementaridade entre as duas abordagens deve ser reconhecida, considerando as múltiplas e variadas intenções da pesquisa nas ciências humanas, cujos

propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem. Além disso, é importante destacar que a opção por essa dupla abordagem para análise dos dados, especialmente no campo das Ciências Sociais e Educação deve ser racional, pois, o que se pretende criar por meio dessa interface quali/quantitativa é, conforme Gatti (2014), uma “tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, e que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos” (p. 15).

Ressaltamos que a análise contempla com mais destaque os dados que corresponderam a mais de 50% (tanto para a concordância quanto para a não concordância). Com a configuração metodológicas apresentada, passa-se para a apresentação e análise dos dados.

### **3 Apresentação e análise dos dados: (indícios) letramento, dialogismo e EPT**

Para a compreensão dos aspectos relacionados a esse processo investigativo, foi necessário organizar os dados levantados por meio da análise de conteúdo - leitura dos resumos das dissertações e, também, dos dados obtidos por meio das respostas ao questionário aplicado aos discentes e docentes do PPGEEM ofertado pelo IFG/Campus Jataí - em forma de gráficos, tabelas e textos.

Cabe destacar, que apesar da diferença da natureza dos dados coletados, ambos foram úteis para que fosse possível relacionar aspectos das produções dos alunos e dos orientadores com as percepções deles sobre o desenvolvimento das pesquisas e, com o foco deste estudo, referente aos movimentos de letramento/letramento digital, dialogismo e EPT. Isso para que fosse possível constatar se se fizeram presentes, ou não, nas produções e no processo de desenvolvimento das dissertações no âmbito do PPGEEM.

Como já mencionado, a primeira etapa de seleção e organização dos dados neste estudo foi pautada pela análise de conteúdo (cf. BARDIN, 2011). Os primeiros dados foram selecionados por meio da leitura de todos os resumos das dissertações concluídas e disponibilizadas no site do PPGEEM no período de 2014 a 2019.

Após a fase de pré-análise (seleção das dissertações), foi realizada a exploração do material selecionado. Essa etapa consistiu na leitura dos resumos de cada dissertação. Buscou-se “codificar” o conteúdo que foi lido, para isso foram selecionadas as palavras-chave (*Keywords*) de cada trabalho, para que fosse possível compreender quais seriam as principais ideias imbricadas nas dissertações.

A seleção de palavras-chave dos resumos se justifica por caracterizarem uma visão dos alunos e professores sobre as próprias produções, visto que as palavras-chave - inseridas pelos

alunos e endossadas pelos orientadores - apontam para uma identidade, assumida por eles, para suas produções. Sendo, assim, buscando uma compreensão visual das recorrências, tais palavras foram organizadas em uma nuvem de palavras<sup>57</sup>. O mesmo procedimento foi realizado com as anotações (inferências) após a leitura dos resumos. A partir da leitura de cada resumo, foram realizados os registros escritos de termos e palavras que, conforme estudos sobre letramento (letramento digital), dialogismo e EPT remetem à práticas de letramento, representavam a essência do trabalho investigativo, materializado nas dissertações publicadas. Esses termos também foram organizados em nuvem de palavras, conforme ilustrado na Figura 2.

Ao analisarmos as palavras-chave das dissertações e os destaques realizados após a leitura dos resumos, é possível perceber que as palavras-chave das dissertações que mais se destacam são: “Ensino”, “Educação Ambiental”, “Formação de professores” e “TIC” são utilizadas com mais frequência. Já nos destaques realizados durante a leitura dos resumos, percebe-se que as palavras “Voz ativa dos alunos”, “Leitura e Escrita”, “Sequência Didática”, “Software”, “Formação Continuada”, “Física”, “TIC”, “Pesquisa”, “Inclusão”, “Contextualização”, “Reflexão” são mais recorrentes.

Figura 2 - Nuvens de palavras-chave (esquerda) e destaques (direita) dos resumos das dissertações.



Fonte: Elaborado para este trabalho.

Desta forma, é possível compreender que as palavras-chave do trabalho estão bastante associadas às linhas e temáticas de pesquisa do mestrado do PPGECM (IFG, 2020). Por outro lado, por meio dos destaques, fica evidenciado que os trabalhos desenvolvem o letramento, de forma implícita, porém bastante presente - inclusive em relação ao letramento digital, bem como a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006) e de formação para a EPT (RAMOS, 2017).

Também é possível perceber, nos destaques (figura 2), que existe uma forte tendência de pesquisa voltada para a formação docente, envolvendo a educação ambiental, inclusão e uso

<sup>57</sup> As nuvens de palavras inseridas neste texto foram geradas por meio do site <https://wordart.com>



de tecnologias digitais. Portanto, visualizamos nestas pesquisas várias formas de letramento, por meio do uso de tecnologias, por sequências de ensino e outras formas que podem ser observadas nos destaques. Essas evidenciam uma formação para uma atuação crítica, cidadã e preocupada com a transformação social. Tal percepção se ancora nas proposições de Soares (2012), Kleiman (1995), Street (2014a, 2014b) de que o letramento tem a capacidade de proporcionar aos sujeitos condições de mover-se e de situar-se em diferentes práticas sociais respondendo e atuando em e sobre diferentes e variadas demandas, sem ignorar as forças contraditórias em cena, em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006).

Quanto ao ensino profissional, verifica-se na figura 2 evidências do princípio da EPT, como palavras associadas à omnilateralidade (RAMOS, 2017) desta modalidade de educação, a saber: “autonomia”, “interação”, “motivação”, “produção de significados”, “ferramenta”, “reflexão”, “voz ativa dos alunos”. Neste aspecto, percebe-se uma diferença das palavras-chave das dissertações com os destaques, mostrando que o que ocorreu com o letramento - que se percebe de forma implícita, acontece com a EPT, nas dissertações. Aquelas pesquisas que tiveram como foco a Educação Profissional não apresentam essa característica de forma explícita.

Buscamos, também, categorizar as dissertações (por meio da leitura dos resumos) em três aspectos, envolvendo a proposta de pesquisa e/ou os resultados: a) as que possuem evidências de letramento; b) as que possuem evidências de letramento digital; e c) as que possuem foco na EPT. Para compreendermos esses aspectos, para cada dissertação foram atribuídas as opções Sim, Não ou Não identificado, no formulário de coleta de dados, para cada aspecto supracitado. Utilizando o *software* estatístico (IBM SpSS), foi possível quantificar esses dados, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Presença de letramento(digital) nas dissertações a cada ano de publicação.

ANO	Possui letramento?				Possui letramento digital?			
	Não		Sim		Não		Sim	
2014	1	7,7%	12	92,3%	8	61,5%	5	38,5%
2015	1	7,7%	12	92,3%	6	46,2%	7	53,8%
2016	1	5,9%	16	94,1%	11	64,7%	6	35,3%
2017	4	21,1%	15	78,9%	13	68,4%	6	31,6%
2018	3	21,4%	11	78,6%	11	78,6%	3	21,4%
2019	3	16,7%	15	83,3%	9	50,0%	9	50,0%

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Ao analisarmos a Tabela 2, é possível perceber que propostas que visam alguma forma de letramento esteve mais presente nas primeiras dissertações, publicadas em 2014, 2015 e 2016. Quanto ao letramento digital, verifica-se que no segundo ano do curso, houve maior número de propostas neste sentido. Além disso, percebe-se que nas últimas dissertações produzidas (2019) esse aspecto voltou a ser abordado, haja vista que 50% das pesquisas envolveram o letramento digital neste ano.

O terceiro aspecto observado no processo de leitura dos resumos foi a associação entre as propostas de pesquisa e/ou seus resultados com a EPT de nível médio integrado integral e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, observa-se na Tabela 3 os dados obtidos:

Tabela 3 - Foco das dissertações na EPT.

ANO	Foco na Educação Profissional Tecnológica?					
	Não		Não identificado		Sim	
2014	8	61,5%	0	0,0%	5	38,5%
2015	10	76,9%	1	7,7%	2	15,4%
2016	13	76,5%	2	11,8%	2	11,8%
2017	14	73,7%	1	5,3%	4	21,1%
2018	10	71,4%	0	0,0%	4	28,6%
2019	15	83,3%	0	0,0%	3	16,7%

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Sobre os processos investigativos que tinham como foco o ensino da EPT (ensino médio) verifica-se que ela aparece como foco das pesquisas, porém, de forma bastante tímida. Percebe-se também, que as primeiras pesquisas produzidas no PPGECM que apresentaram propostas neste sentido. O que pode ser explicado pelo perfil dos alunos da primeira turma, contendo alunos egressos da EPT também, professores que atuavam nessa modalidade. Nos demais anos, houve, ainda, oferta de vagas específicas para docentes da Educação Básica, que não tinham relação direta com a EPT.

Pelos dados obtidos e analisados, pode-se inferir que o foco do MP ofertado pelo PPGECM do IFG/Jataí não é voltado para solução de problemas específicos da EPT da Rede Federal. Verifica-se que os trabalhos estão sendo direcionados para a Educação Básica, principalmente ensino fundamental, constituindo-se, sob a nossa ótica, como uma vantagem, pois o letramento e/ou letramento digital e na educação com princípios da omnilateralidade (RAMOS, 2017) nesta fase da educação pode contribuir com a aprendizagem destes alunos em

qualquer etapa ou modalidade de ensino que estiverem frequentando futuramente, impactando, inclusive, no tipo de profissional que ele possa se tornar.

Cabe ressaltar que os dados apresentados até o momento foram coletados no processo de leitura dos resumos das dissertações do PPGECEM. No entanto, outros dados também foram utilizados como norteadores deste estudo. Como já mencionado, a segunda etapa de coleta de dados neste estudo, foi por meio de um Instrumento de Coleta de Dados (ICD) em formato de questionário (tabela 1), aplicado de forma *online* aos alunos egressos e docentes que possuem ou possuíram vínculo com o MP em Educação para Ciências e Matemática do IFG/Jataí de 2014 a 2019.

O convite para preenchimento do questionário foi realizado por *e-mail*, com retorno de 19 respostas, sendo 05 (cinco) docentes e 14 (catorze) alunos egressos. Cabe destacar que os participantes não constituem a totalidade dos egressos e professores do referido curso de MP, mas sim uma amostra aproximada de 27% e 15%, respectivamente.

Ao organizar os dados coletados no questionário, foi possível destacar os seguintes aspectos sobre os *alunos egressos* do PPGECEM: 78,9% possuem formação em licenciatura; 78,9% estão atuando como professores; 86% dos egressos os que atuam como professores estão atuando em mais de uma modalidade de ensino, sendo que 15,8% atuam no Ensino Superior, Ensino Médio e Ensino Médio Profissional. Destaca-se também, o caso de um egresso que atua como professor no Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Médio Profissionalizante na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os dados revelam, também, que 100% possuem mais de 5 anos de atuação como docentes.

Quanto ao perfil dos docentes/orientadores do PPGECEM, que responderam o questionário, verifica-se que todos os 5 docentes possuem mais de 5 anos de atuação em sala de aula, sendo que 80% deles possuem formação inicial em licenciatura e 20% em bacharelado. Destaca-se também a atuação dos professores do mestrado em mais de uma modalidade de ensino, sendo que 80% deles atuam no Ensino Superior e/ou Pós-Graduação, Ensino Médio Profissional e Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos.

Os demais itens do questionário (com exceção a duas questões abertas ao final) se caracterizaram como afirmações tendo como opções de respostas uma escala *Likert* que buscou mensurar o grau de concordância dos participantes em relação às afirmações. Esses dados foram organizados por meio do *software* estatístico utilizado neste estudo e apresentados nas tabelas a seguir, com seus devidos destaques.

Tabela 4 - Concordância dos alunos egressos em relação às afirmações presentes no ICD.

	Concordo		Concordo Totalmente		Discordo		Discordo Totalmente		Neutro	
Preocupo em investigar propostas que desenvolvam/trabalhem a leitura e/ou escrita em processos de ensino e aprendizagem	5	35,7%	8	57,1%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%
Considero que o produto gerado por meio da minha pesquisa pode ser utilizado para o desenvolvimento e/ou trabalho com a leitura e/ou Escrita Digital(is)	4	28,6%	8	57,1%	1	7,1%	0	0,0%	1	7,1%
Meu/Minha orientador/orientadora teve muita influência na decisão sobre o produto a ser desenvolvido	8	57,1%	4	28,6%	1	7,1%	0	0,0%	1	7,1%
Considero importante a pesquisa que contemple práticas de leitura e/ou escrita	3	21,4%	11	78,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Penso que o uso de recursos tecnológicos digitais não possui relação com processos de leitura e/ou escrita	2	14,3%	0	0,0%	3	21,4%	9	64,3%	0	0,0%
Creio que o produto gerado por meio da minha pesquisa pode ser utilizado para o desenvolvimento de trabalhos para a leitura e/ou escrita	4	28,6%	8	57,1%	0	0,0%	0	0,0%	2	14,3%
Considero que minha pesquisa de mestrado pode contribuir para que outros docentes desenvolvam práticas de leitura e escrita, em sala de aula, usando recursos informáticos e digitais.	5	35,7%	6	42,9%	1	7,1%	0	0,0%	2	14,3%
Entendo que o produto educacional gerado proporciona a formação de um alunado crítico, ativo e consciente da realidade que o cerca.	3	21,4%	9	64,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	14,3%
Acredito que a pesquisa desenvolvida se preocupou em contribuir para o trabalho docente na formação de cidadãos aptos para atuarem na sociedade contemporânea de modo ético, consciente e cooperativo.	4	28,6%	10	71,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Considero que na educação profissional e técnica os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvam/trabalhem a leitura e/ou escrita são mais frequentes.	4	28,6%	0	0,0%	3	21,4%	0	0,0%	7	50,0%
Considero que na educação profissional e técnica os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvam e/ou trabalhem a leitura e/ou escrita digital(is) são mais frequentes	3	21,4%	1	7,1%	3	21,4%	0	0,0%	7	50,0%
Penso que a pesquisa desenvolvida enfatiza questões didático-pedagógicos atinentes à construção de conhecimentos científicos pelos alunos, mediados por recursos tecnológicos digitais.	4	28,6%	5	35,7%	2	14,3%	1	7,1%	2	14,3%
Acredito que a atuação ativa do alunado foi uma das preocupações que perpassou a geração do produto educacional.	5	35,7%	6	42,9%	0	0,0%	1	7,1%	2	14,3%
Vejo que a formação profissional técnica exige pesquisas específicas relativas às práticas de leitura e escrita para a atuação no mundo do trabalho.	7	50,0%	3	21,4%	0	0,0%	1	7,1%	3	21,4%
Vejo que a formação profissional técnica exige pesquisas específicas relativas aos usos de recursos tecnológicos digitais para a atuação no mundo do trabalho.	6	42,9%	5	35,7%	1	7,1%	0	0,0%	2	14,3%

Sinto-me motivado em realizar pesquisas que desenvolvam/trabalhem processos de escrita e/ou leitura em processos de ensino e aprendizagem.	4	28,6%	7	50,0%	1	7,1%	0	0,0%	2	14,3%
Sinto-me menos motivado em realizar pesquisas que desenvolvam/trabalhem processos de escrita e/ou leitura utilizando Tecnologias Digitais em processos de ensino e aprendizagem.	4	28,6%	0	0,0%	3	21,4%	6	42,9%	1	7,1%
Vejo que o uso de Tecnologias Digitais para desenvolver/trabalhar processos de leitura e/ou escrita contribui para que os alunos fiquem mais motivados em sala de aula	5	35,7%	7	50,0%	1	7,1%	0	0,0%	1	7,1%

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Por meio das respostas aos questionários, organizados na tabela anterior, pode-se perceber que os egressos do MP, em sua maioria, concordam que a pesquisa realizada potencializa práticas de letramento e direcionam ao produto desenvolvido no MP essa característica. Outro destaque que se pode fazer sobre esses dados diz respeito ao número de egressos que concordam que para a modalidade de EPT são necessárias pesquisas específicas sobre práticas de leitura e escrita, aspecto que vai ao encontro do que propõem Ribeiro (2006) e Castro (2005).

Além disso, percebe-se por meio destes dados que apontam para uma neutralidade em relação à frequência de processos de ensino que trabalham práticas de leitura e escrita, inclusive digitais. Outro dado importante a se destacar, é o fato de que 64% dos egressos discordam da afirmação que sugere a desassociação do uso das TDIC com processos de leitura e escrita. Esse aspecto é relevante, pois, como argumentam Xavier (2007), Moraes, Souza e Silva Júnior (2019) o uso de TDIC no contexto escolar amplia possibilidade de fomentar trabalhos e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, o que engloba o trabalho com a leitura e com a escrita.

Segue Tabela 5 com a síntese das respostas dos docentes acerca do letramento (digital) e dialogismo na EPT:

Tabela 5 - Concordância dos docentes/orientadores em relação às afirmações presentes no ICD.

	Concordo		Concordo Totalmente		Discordo		Discordo Totalmente		Neutro	
Busco incentivar pesquisas que tenham como resultados recursos de aprendizagem que desenvolvam/trabalhem a leitura e/ou escrita	0	0,0%	4	80,0%	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
Preocupo-me em inserir elementos de Tecnologia de Informação e Comunicação Digitais (TDIC) no processo investigativo que oriento	4	80,0%	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Acredito que a área de Matemática e afins sejam mais propícias para investigações envolvendo o desenvolvimento e/ou trabalho com a leitura e/ou escrita digital(is)	2	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	60,0%
Acredito que a área de Ciências seja mais propícia para investigações envolvendo o desenvolvimento/trabalho com a leitura e/ou escrita digital(is)	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	40,0%
Considero que independente da área de investigação, a Leitura e/ou escrita estará presente	1	20,0%	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Acredito que nem todas as minhas orientações visam o desenvolvimento de recursos didáticos	2	40,0%	0	0,0%	2	40,0%	1	20,0%	0	0,0%
Penso que o PPGECM desenvolve nos alunos a compreensão do papel da leitura e escrita nos processos de aprendizagem de conteúdos específicos.	3	60,0%	1	20,0%	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
Fomento pesquisas que resultem em produtos inspiradores para docentes que atuam na educação básica no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita usando recursos informáticos e digitais.	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%
Enfatizo pesquisas que proporcionem formação docente que possibilite uma atuação preocupada com a criticidade, ética e consciência sociológica do alunado.	1	20,0%	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Considero importante orientar pesquisas que contribuam para o trabalho docente na formação de cidadãos aptos para atuarem na sociedade contemporânea de modo ético, consciente e cooperativo.	1	20,0%	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Percebo que na educação profissional e técnica os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvam e ou trabalhem a leitura e/ou escrita são mais frequentes	2	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	60,0%
Entendo que na educação profissional e técnica os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvam/trabalhem a leitura e/ou escrita digital(is) são mais frequentes	2	40,0%	0	0,0%	1	20,0%	0	0,0%	2	40,0%
Oriento pesquisas que enfatizam questões didático-pedagógicas atinentes à construção de conhecimentos científicos pelos alunos, mediados por recursos tecnológicos digitais.	3	60,0%	1	20,0%	0	0,0%	1	20,0%	0	0,0%
Priorizo pesquisas em que a atuação ativa do alunado, na educação básica, seja uma das preocupações que perpassa a geração do produto educacional.	1	20,0%	4	80,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Considero que a formação profissional técnica exige pesquisas específicas relativas às práticas de leitura e escrita para a atuação no mundo do trabalho.	2	40,0%	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Considero que a formação profissional técnica exige pesquisas específicas relativas aos usos de recursos tecnológicos digitais para a atuação no mundo do trabalho.	3	60,0%	2	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Sinto-me motivado em desenvolver pesquisas que desenvolvam/trabalhem processos de escrita e/ou leitura em processos de ensino e aprendizagem.	1	20,0%	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%
Sinto-me menos motivado em desenvolver pesquisas que desenvolvam/trabalhem processos de escrita e/ou leitura utilizando Tecnologias Digitais em processos de ensino e aprendizagem.	1	20,0%	0	0,0%	3	60,0%	1	20,0%	0	0,0%

Creio que o uso de Tecnologias Digitais para desenvolver/trabalhar processos de leitura e/ou escrita contribui para que os alunos fiquem mais motivados em sala de aula	4	80,0%	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
---	---	-------	---	-------	---	------	---	------	---	------

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Quanto aos docentes do PPGECM, percebe-se que a maioria busca incentivar pesquisas que tenham como resultados recursos que permita o desenvolvimento da leitura e/ou escrita e, ainda, consideram que independente da área de pesquisa o processo leitura/escrita se faz presente. Também é possível perceber que 80% dos docentes afirmam que estimulam pesquisas envolvendo a formação docente e a participação ativa dos alunos, especialmente na Educação Básica - bastante presente nas pesquisas dos egressos (cf. Nuvens de palavras - Figura 2). Talvez isso explique o número de trabalhos que não tenham como foco a EPT propriamente dita e o número de dissertações/pesquisas envolvendo a formação de professores na educação básica.

Cabe destacar também que todos os docentes concordam que o uso de TDIC em práticas de leitura e/ou escrita é fator de motivação para os alunos. Existe, ainda, um número considerável de docentes que afirmam que a produção de recursos didáticos constitui como foco das pesquisas que orientam. Esse fato reitera Ribeiro (2006) que advoga um MP que priorize a inovação a partir de problemas presentes em uma determinada realidade. Alude também a Quelhas, Faria Filho e França (2005) que argumentam a favor de um MP que priorize soluções para problemas específicos com respostas específicas, por um trabalho inter ou multidisciplinar.

Com o objetivo de compreender aspectos mais detalhados sobre a visão dos egressos e docentes do PPGECM em relação ao processo de desenvolvimento/orientação dos projetos de pesquisa no Mestrado, o questionário contou ainda, com duas questões abertas, a saber: a) Descreva a relevância da(s) pesquisa(s) que você orienta/desenvolveu (no caso do egresso) no PPECM; b) Descreva as dificuldades e/ou facilidades em orientar/realizar uma pesquisa visando, também, o desenvolvimento de um produto educacional. O Quadro 2 a seguir apresenta os principais termos presentes nas respostas sobre cada questão.

Quadro 2 - Relevância das pesquisas e dificuldades no percurso de desenvolvimento/orientação

Questão	Egressos	Docentes/Orientadores
A	Acessibilidade do recurso desenvolvido; possibilidade do produto desenvolvido ser	Formação docente; Utilização de recursos didáticos; Produção de recursos didáticos;

	utilizado por outros professores; desenvolvimento de profissionais críticos; repensar de maneira histórica e socialmente a Educação; inclusão e utilização de TIC na educação; Auxiliar professores com novos recursos didático e práticas de ensinios; Contribuir com a formação de professores; contribuir com o letramento científico nos anos iniciais; Contribuições para a inclusão de alunos surdos; Reflexão sobre o corpo.	Mudança de práticas docentes; Favorecer o ensino e a aprendizagem por meio de recursos didáticos, incluindo os digitais; Possibilidade de vislumbrar novas estratégias didáticas; Inspirar docentes da Educação Básica quanto às novas possibilidades de prática e recursos para o ensino e aprendizagem; Formação de agentes multiplicadores das novas propostas de ensino e aprendizagem; Desenvolvimento de habilidades, especialmente de argumentação, criticidade e autonomia.
B	Quantidade de conteúdos e disciplinas do PPGECM; Tempo para dedicar-se ao programa; Desafios para aplicação do produto em situações reais de ensino e aprendizagem; Dificuldades na aplicação do produto em razão da resistência de professores em utilizar TIC; Orientações sobre o que se constitui como produto educacional; Contato regular com orientador; Disponibilidade de participação dos sujeitos de pesquisa/aplicação do produto e/ou instrumentos de coleta de dados; Dificuldades de discernimento entre Mestrado Acadêmico e Profissional; Compreender o que é um produto educacional;	Difícil compreensão dos alunos sobre o produto educacional; Falta de tempo dos alunos para dedicar-se ao Mestrado; Dificuldades em compreender as diferenças entre a pesquisa teórica da pesquisa aplicada; Dificuldades na leitura e apropriação das correntes pedagógicas relativas ao ensino; Falta de conhecimento teórico sobre pesquisa; Facilidade com a aplicação do produto.

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Os termos presentes nas respostas dos egressos, no tocante à relevância das pesquisas desenvolvidas, evidenciam indícios de um posicionamento voltado para práticas letradas em uma versão forte do letramento (STREET, 2014a), uma vez que se pode inferir que os egressos, participantes da pesquisa, verbalizam, coerentemente, com o que foi analisado nos resumos das dissertações, a formação, por meio de um MP, que os possibilite atuação crítica, criativa, coletiva, cooperativa pautada pelo uso de TDIC em prol de transformações sociais. No que tange as respostas dos professores/orientadores, essas ratificam o posicionamento dos egressos e enfatizam, de modo seguro e pertinente a necessidade de um MP emancipador nos termos da omnilateralidade (RAMOS, 2017).

Em relação às dificuldades e/ou às facilidades em orientar/realizar uma pesquisa visando, também, o desenvolvimento de um produto educacional, os destaques dos egressos corroboram os argumentos de Castro (2005) e de Ribeiro (2005) de que o MP precisa atender as necessidades de um público específico, trabalhador, sem deixar de ter excelência na formação, daí o desafio para os programas que ofertam MP. No atinente às respostas dos docentes, a coerência em relação, às reivindicações (tardia para eles, mas subsídios para reflexão dos que permanecem) dos egressos. Para além dessa constatação, faz-se necessário



problematizar tal situação, no sentido de efetivar na prática, no nível da pós-graduação, os princípios da EPT.

Esta fase de organização dos dados corresponde à segunda etapa de análise de conteúdo, que consiste na exploração do material de análise. Após essa etapa, é necessário, portanto, realizar o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (cf. BARDIN, 2011). Ambas as etapas foram descritas nesta seção. Cabe destacar, agora, as considerações finais deste estudo que teve como objetivo analisar por meio da análise de conteúdo, os indícios de letramento/letramento digital e dialogismo na EPT nas pesquisas do PPGECEM do IFG/Jataí.

### **Conclusão**

A atividade de leitura, (re)escrita, buscas e compreensões, enfim, de pesquisa sobre os indícios de letramento (digital) e dialogismo na EPT, no âmbito do PPGECEM do IFG, Câmpus Jataí possibilitou-nos a construção de conhecimentos da atuação desse programa na formação continuada de professores e técnicos em Educação.

O acesso à produção científica do MP do PPGECEM, por meio da leitura/análise dos resumos das dissertações, e as respostas ao questionário permitiu-nos a saber de *que forma o PPGECEM aborda a questão do letramento; de que forma o PPGECEM aborda a questão do letramento digital; e, quais aspectos dialógicos são identificados no PPGECEM envolvendo a relação letramento/educação profissional.*

A partir da leitura dos dados, verificamos que o PPGECEM aborda a questão do letramento (digital) mais de maneira prática por meio das propostas de produtos educacionais. Pelos resumos, pelas respostas dos egressos e professores orientadores fica evidenciado que há, de modo geral, uma preocupação com o trabalho com a leitura, com a escrita e uso de recursos tecnológicos digitais em uma perspectiva de letramento e de dialogismo, tendo em vista, a recorrência de termos (dados) que remetem a essas práticas. Em conformidade com as práticas educacionais desenvolvidas e descritas nos resumos, há um predomínio do letramento na versão forte (STREET, 2014a; SOARES, 2012), uma vez que sobressaem questões atinentes à uma formação que visa a transformação social, a construção do conhecimento tendo o aprendiz como ator no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao letramento digital, especificamente, ele se faz presente no PPGECEM. A análise dos dados, no entanto, evidencia uma certa timidez no uso das TDIC para fomentar a construção do conhecimento, promover a interação entre os alunos e entre os alunos e o docente. Há um predomínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Tal aspecto remete a

Rezende (2016) que discute a necessidade de trabalhar o uso da *web 2.0* na escola, mas para isso, há um conjunto de ações que precisam ser consideradas desde a infraestrutura à formação continuada de docentes.

Os aspectos dialógicos, no sentido bakhtiniano, são identificados no PPGEEM. Eles estão intrinsecamente relacionados ao letramento (digital) e à EPT pelo que é evidenciado na análise de conteúdo realizada a partir de Bardin (2011). Contudo, não foi possível, pelos dados, afirmar se é uma prática consciente ou um fazer demanda pela práxis.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Cursos da educação profissional técnica de nível médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#titvcapiii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#titvcapiii)>. Acesso em: 15 mar 2020.
- BRASIL. **Educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRASIL. **Educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/educacao-profissional-tecnologica-de-graduacao-e-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: 2005, v. 2, n. 4, jul., p.16 – 23.
- CAPEs. **Avaliação mestrado profissional**. 03 Julho 2019. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em 19 de mar. 2020.
- CHONG, K. M. O que é letramento? In: McLAUGHLIN, M.; VOGT, M.E. **Portfolios in Teacher Education**. Newark, DE: International Reading Association, 1996.
- CONIF. **Histórico**. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 15 mar 2020.
- GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educ. Pesqui. 2004, vol.30, n.1, p. 11 – 30. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>. Acesso em 19 de mar. 2020.
- GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2), Ago./Dez., 2014, p. 25-34.
- IFG. Pesquisa e pós-graduação. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/aluno/347-ifg/campus/jatai/setores/pesquisa-e-pos-graduacao-jatai/1279-pos-graduacao?showall=&start=1>>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- IFG. Pesquisa e pós-graduação. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/aluno/347-ifg/campus/jatai/setores/pesquisa-e-pos-graduacao-jatai/1279-pos-graduacao?showall=&start=1>>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15 – 61.
- LIKERT, R. The Method of Constructing an Attitude Scale. In: GARY, M. M. (Ed.). **Scaling**. 1. ed. [s.l.] Routledge, 2017. p. 233 – 242.

- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave (Org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 115 – 131.
- MIOTELLO, V. Ideologia. BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave (Org.). 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 165 – 176.
- MORAES, L. F.; SOUZA, R.R.; SILVA JÚNIOR, A. F. P. Formação continuada em aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais e web 2.0. In: DICKMANN, I.; DICKMANN, I. (Org.). **Educação Brasil**. Chapecó: Livrologia, 2019, p. 169 – 186.
- QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: 2005, v. 2, n. 4, jul. p. 97 – 104.
- RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (orgs). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, Ed. IFB, 2017, p. 20 – 43.
- REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre** linguagem e tecnologia. 2016, v. 09, n. 1. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- REZENDE SOUZA, K.; MICELI KERBAUY, M. T. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21 – 44, 30 abr. 2017.
- RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: 2006, v. 3, n. 6, dez. p. 313 – 315.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- STREET, B.R. A escolarização do letramento. In: STREET, B.R. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014a, p. 121 – 144.
- STREET, B.R. Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia. In: STREET, B.R. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b, p. 145 – 155.
- TFOUNI, L. V. Letramento - Mosaico multifacetado. In TFOUNI, L. V (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 217 – 228.
- XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 133 – 148.



## A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: O TEXTO ACADÊMICO COMO UNIDADE DISCURSIVA

Dalva Teixeira da Silva PENHA

Kélvya Freitas ABREU

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA

### Introdução

Nas últimas décadas, existe uma procura desenfreada para o ensino superior como demanda social e econômica que visa à capacitação, à formação dos sujeitos. Diante disso, além do Sistema de Seleção Unificada (SISU) por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inúmeros programas beneficiam os estudantes para esse acesso, tais como: o Fundo de Financiamento Estudantil, (FIES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); a Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), entre outros. Esses discentes, ao adentrarem no ensino superior, espera-se que possam contribuir para a sociedade dando retorno com relação à mão de obra qualificada no mercado e a possibilidade de colaborar no avanço científico e tecnológico do país.

Assim, a universidade, como espaço formativo, é por excelência um lugar de destaque para a escrita, pois é esperado do alunado a produção, nas diversas atividades vivenciadas na academia, de exercícios, de anotações, de provas, de resenhas, de resumos, de artigos, de relatórios, de trabalhos de conclusão de curso, de monografias, dentre outros gêneros, podendo inclusive essa escrita extrapolar os muros da instituição ao produzirem textos para periódicos, por exemplo. Nesse universo, a produção escrita direciona a um fazer científico, por muitas vezes, já que o aluno se constitui como um “pesquisador em iniciação” nessas práticas com a escrita, no qual necessita investigar, pesquisar, sistematizar e compartilhar o conhecimento. Essa dinâmica dialógica da linguagem acadêmica faz com que esses sujeitos passem a lidar com esse contexto e com as normas do texto científico ali implicadas de forma quase que automática e impostas, revelando uma adequação rápida e sem maior reflexão sobre o processo da própria produção escrita. Isto é, para que o estudante produza, na comunidade acadêmica, é necessário que ele domine as normas científicas presentes nesse contexto, assim como compreender as relações de poder do que pode ou não ser dito sobre um dado tema.

Lembramos ainda que a experiência anterior do discente com a escrita em língua materna advém da escola básica, e, essa, durante muito tempo, desenvolveu o ensino de Língua Portuguesa com ênfase na concepção de linguagem como expressão do pensamento, não se trabalhava com a linguagem dialógica, em uma perspectiva de engajamento enunciativo. Antes, não se pensava na adequação da escrita a contextos diferentes, já que se tomava que ao ter o domínio da “norma culta” era possível dominar qualquer contexto de leitura e de escrita. Atualmente, vários estudos comprovam que não é assim, existem inúmeras formas de visualizar as práticas de letramentos em cenários distintos e que levam em conta as relações de poder presentes nos discursos que circulam nesses espaços.

Reforçamos que esse pensamento mais atual, essas últimas propostas nos são recentes, incentivadas especialmente por movimentos pós-publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (LDBEN, BRASIL), com seus respectivos documentos norteadores (Orientações Curriculares, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares, entre outros), e, de igual modo, pelo avanço na academia de estudos e pesquisas sobre a linguagem, nos quais se direcionam romper com paradigmas tradicionais do ensino, cujo aluno era mero receptor e consumidor de conteúdos, mas que agora a compreensão pedagógica e teórica é que o discente, como cidadão atuante nas mais diversas esferas da comunicação humana, deva ser considerado produtor e consumidor da linguagem em um viés crítico e de posicionamento valorativo (ABREU, 2011; ABREU, BARBOSA, 2019).

Esses “avanços” estão refletidos sobretudo nos últimos quase 40 anos no cenário brasileiro. Nesse sentido, ao longo do tempo, surgiram oportunidades para a capacitação dos professores da educação básica em programas de cursos de Pós-graduação, tais como o PROFLETRAS<sup>58</sup>, favorecendo a qualidade de ensino de língua portuguesa na escola. As Universidades, mais especificamente os cursos de línguas, tiveram grande preocupação com as teorias linguísticas e priorizaram o texto e o discurso como norte de suas discussões ao reformularem seus projetos pedagógicos de cursos, alinhando-se, assim, a esses novos direcionamentos. Logo, a escrita acadêmica, atravessada pelo letramento científico, ganhou espaço e vem auxiliando, ajudando, a sanar as dificuldades dos estudantes que já atuam na própria universidade, como também os primeiros ecos aparecem na educação básica ao se trabalhar com gêneros acadêmicos e científicos nesses espaços.

Para nossas discussões, presente neste estudo, apoiamo-nos em autores como: Bakhtin

---

<sup>58</sup> Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

(2003, 2019), Volochinov (2017) e em estudiosos, debatedores e comentadores do filósofo russo, como Brait (2005) e Faraco (2009), por exemplo. Discutimos a escrita acadêmica com base em Motta-Roth (2005), Figueiredo e Bonini (2006), Ramires (2008) e, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Esses últimos autores sobre escrita acadêmica não adotam a abordagem sociológica da linguagem segundo Bakhtin e o círculo, mas faremos aproximações que nos parecem pertinentes para a discussão que nos propomos.

Desse modo, a seguir, tratamos da linguagem dialógica sob a ótica do sujeito como autor, produtor e consumidor de gêneros discursivos, em específico, do texto acadêmico. Ademais, faremos uso desse horizonte, refletindo sobre as relações dialógicas possíveis ao usar das diversas formas de citar o outro, pois são esses temas que nos impulsionam a considerar a concepção dialógica de linguagem como norteadora de um ensino de língua produtivo.

## **1 A linguagem dialógica e o sujeito-autor**

A linguagem dialógica está relacionada à prática social interativa dos sujeitos, pois essa dialogicidade da linguagem se dá a partir da compreensão sobre a alteridade existente nos enunciados. Não se trata do diálogo face a face, mas o diálogo contínuo e existente na cadeia dos enunciados, dos já-ditos e dos porvires. Desse modo, os sujeitos se tornam autores de seus enunciados quando se comunicam com o outro, respondendo e/ou suscitando respostas de outros sujeitos. Bakhtin (2003) ressalta que não temos um discurso adâmico, um discurso primeiro, único e exclusivo, mas um discurso dialógico contínuo.

Logo, para entendermos melhor a dialogicidade da linguagem, precisamos relembra o conceito de discurso. Na obra de Bakhtin e o círculo, vamos percebendo que discurso não se refere somente à literatura, à arte, ao gênero literário, mas é um termo amplo que se destina à forma de se referir à linguagem como elemento que permeia todas as relações e manifestações da vida humana. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003, p. 348) nos diz que:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo e os atos. Aplica-se totalmente a palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Assim, percebemos que a vida humana está inteiramente ligada às esferas discursivas do cotidiano e dentro do “grande tempo” processa suas ações, as quais consideram a situação discursiva, além de utilizar o corpo por inteiro e demais recursos expressivos que contribuem

para a construção de sentido desse discurso. Ressaltamos, dessa forma, que o discurso é a vida humana em movimento, que o ser é discursivo, por isso, refletir sobre discurso, leva-nos a pensar no outro, no discurso do outro, no discurso meu/próprio e como manejamos essas relações e como elas se tornam dialógicas. Segundo Bakhtin:

[...] Ao falar do discurso do outro, não podemos deixar de ocupar alguma posição dialógica em relação a ele, concordar e discordar dele, assumir diante dele uma posição polêmica, irônica, apresenta-la como uma posição verdadeira, de autoridade, duvidosa, etc. Desse modo, existe neste caso uma relação de caráter dialógico com o discurso do outro. [...]” (BAKHTIN, 2019, p. 147).

Diante disso, desse processo de interlocução contínua com o discurso do outro e de como se constroem essas relações no processo de retomar, de concordar ou não com o discurso do outro, Voloshinov (2017), ao conceber como pensamos o discurso do outro, entende que “O discurso alheio é concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão” (VOLOSHINOV, 2017, p. 250), mas que carrega no horizonte espacial e semântico compartilhado os subtendidos do próprio enunciado, ou seja, das escolhas, do posicionamento axiológico frente a outros enunciados. Assim, ao recuperarmos o discurso do outro e mantermos relações dialógicas entre os enunciados discursivos, essa relação se dá através da maneira como repassamos: “[...] as formas de transmissão do discurso alheio expressam a *relação ativa* de um enunciado com o outro, não no plano temático, mas nas formas estáveis construtivas da própria língua” (VOLOSHINOV, 2017, p. 251 – grifos do autor).

Para Ponzio (2008, p. 101):

O discurso reproduzido, o discurso citado, em suas diferentes formas, não representa somente um tipo especial de discurso, mas também está constantemente presente no sentido de que todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio. Falamos sempre através da palavra dos outros, seja por meio de uma simples imitação, como uma pura citação, seja por uma tradução literal ou, ainda, seja através de diferentes formas de transposição, que comportam níveis de distanciamento da palavra alheia: a palavra entre aspas, o comentário, a crítica, o repúdio etc.

No processo de interação discursiva, nós somos capazes de expressar pontos de vistas diversos, apropriamo-nos da língua e produzimos discursos, nos quais repetimos as palavras alheias de diferentes formas e com novas perspectivas. Quando nos apropriamos da palavra alheia, vemos que o outro nos completa e nos faz construir uma interligação com o seu dizer. Assim, diante desse processo interlocutivo existe uma luta de forças constitutivas da interação dialógica e responsiva na sociedade. Na interação dialógica há um diálogo inconcluso em que os sujeitos apresentam seus pontos de vistas e contribuem para o efetivo exercício da linguagem ao contribuir nessas cadeias dos enunciados. E é no efetivo exercício da linguagem que o sujeito



se constitui autor. O ato enunciativo consagra o encontro de vozes, o sujeito não está sozinho, mas o outro é seu interlocutor e é também o seu enunciador com quem mantém uma relação interdiscursiva. Ponzio (2019, p. 32) nos diz que:

A enunciação é sempre de alguém para alguém: Ela deseja uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Ela vive também no entrelaçamento dos atos comunicativos, verbais e não verbais pelos quais é solicitada e que solicita, aos quais responde e dos quais espera resposta.

Desse modo, evidenciamos que a linguagem é dialógica e que os atos discursivos se constituem considerando o espaço-tempo em que estão situados o enunciador e o interlocutor nos quais ambos estabelecem sentidos sobre esses enunciados. Lembramos que esse sentido se fundam em virtude dos valores ideológicos, de posicionamentos axiológicos, dos sujeitos envolvidos nesse processo dialógico da linguagem.

Essa noção de apropriação da palavra outra como palavra minha ganha ecos na produção de escrita acadêmica, contexto esse que aprofundaremos na seção seguinte. Enfatizamos que em nossas experiências em Cursos de Graduação em Letras, em Letras Espanhol, até mesmo em programas de pós-Graduação, vivenciamos em algumas disciplinas, tais como: Leitura, Estágio, Produção e escrita acadêmica, pontos relacionados ao tema do Letramento e assim, por meio de discussões e de debates, que fizemos de textos norteadores, suscitaram nossas preocupações com o letramento na escola e na Universidade.

## 2 A escrita acadêmica na universidade

Nos últimos anos, muitos pesquisadores dedicaram parte do seu tempo aos estudos da leitura e da escrita no universo acadêmico, alguns, em especial, podemos citar: Biasi e Bezerra (2006); Fiad (2012); Motta-Roth (2010); Figueiredo e Bonini (2006). Nas reflexões e provocações desses autores há uma preocupação sobre o que revelam “[...] as políticas que regem nossas pesquisas na atualidade seguem uma “ordem mundial de produtividade” (BESSA, 2016, p. 15), pautado no ditado “Publique ou pereça!” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010)” (ABREU, BARBOSA, 2020, p. 81). Nessa linha, Bianchetti e Machado (2007) nos lembram que:

[...] essa nova ordem mundial acaba espelhando a etapa que por ora vivenciamos como pesquisadores no nosso cenário brasileiro, pois acaba por consolidar sobretudo nos programas de pós-graduação do país (responsáveis pela formação de pesquisadores) e instituir “uma forte indução/controla da produtividade, com resultados quantitativos expressivos” (s/n). Ou seja, a qualidade dos trabalhos e o aprofundamento nos estudos se encontram em detrimento de uma política pautada na quantidade de produtos que o pesquisador é capaz de produzir. No caso, em especial, quantos *papers* é possível fragmentar aquele resultado e assim fabricar vários outros “produtos”. (ABREU, BARBOSA, 2020, p. 81).

Porém, é inegável a importância da escrita na academia, uma vez que é parte integrante das atividades vivenciadas nesse espaço científico e de produção do conhecimento. Sob essa ótica, os cursos de Letras ao longo dos anos vêm buscado contemplar, em suas grades curriculares, disciplinas cujo foco recaia no ensinar, aprender e produzir os mais diversos gêneros acadêmicos. Essa preocupação em trazer os gêneros acadêmicos para vivência no curso de Letras por um lado surge em virtude do contexto de exigência de produção científica na academia e por outro pela própria falta de preparo dos discentes em relação à atividade de produção textual nos mais diversos contextos, principalmente o acadêmico. Com relação a esse último ponto, alguns docentes acreditam que as dificuldades de escrita serão sanadas com a prática de escrita seguida de regras gramaticais e técnicas somente, mas sabemos que não é verdade!

Para compreender o ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, na Universidade, partimos do tratamento sob o viés do letramento acadêmico. Esse que se constitui dentro de práticas de leitura e de produção de textos numa visão sócio discursiva. Vejamos o que dizem alguns escritores sobre o letramento acadêmico.

O letramento acadêmico no Brasil ainda é pouco estudado, em virtude disso, reportamo-nos a trabalhos de outros países, como França e Inglaterra. Para isso, Cunha (2017, p. 171) ressalta que:

Os trabalhos brasileiros no campo da divulgação científica têm como precedentes os estudos que tratam das noções de *culture scientifique*, na França, e de *public understanding of science*, na Inglaterra. A primeira se difundiu na língua majoritária do meio acadêmico internacional com a expressão *scientific culture*, e a segunda foi recentemente atualizada para *public engagement with science and technology* – uma mudança longe de ser meramente terminológica, claramente denotando uma expectativa em relação ao público: está em jogo, para os que usam essa noção, não apenas o entendimento da ciência, mas o envolvimento em questões relacionadas com ciência e a tecnologia. Todas essas noções dialogam com a tradição de estudos nessa área nos Estados Unidos, onde tem papel central a noção de *scientific literacy*. (Grifos do autor).

O letramento científico tem como precursores estudiosos internacionais, que tem como preocupação não só a compreensão da ciência, mas a envolve com a tecnologia. Além de estudos que tiveram origem na França e na Inglaterra, o letramento científico se fundamenta principalmente nas origens dessa teoria que ocorreu nos Estados Unidos, em que ganha destaque a noção *scientific literacy*.

O Letramento é um termo que surgiu desde os anos 50 em países como França, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, este termo ganhou visibilidade a partir dos anos 80 com os estudos de Magda Soares e Ângela Kleiman. Outros pesquisadores, na contemporaneidade,

dedicaram-se aos estudos do letramento, especificando-o como letramento científico. Podemos citar Chassot (2003), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Chassot, em um de seus artigos, defende que o ensino de ciência deve deixar de lado os conceitos e se preocupar em ensinar ciência de verdade: “Ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”, afirma Chassot (2003, p. 91).

O pensamento do autor nos diz que é preciso ter conhecimento científico para poder entender a natureza, mas discordamos, porque o conhecimento comum não provado cientificamente já nos revelou muito aprendizado a respeito da natureza e do mundo. Essa visão científica defendida por Chassot também perpassou o campo da linguagem, inclusive educadores e gramáticos a concebiam como uma concepção de linguagem centrada na expressão do pensamento, como prescrita pelos estruturalistas, e que para saber a língua materna é preciso saber as normas gramaticais impostas pela gramática normativa.

Podemos confirmar essa ideia nas palavras de Cunha (2017, p. 177):

Se um professor de língua materna – ou qualquer outra pessoa que pense de maneira análoga – diz a um aluno que ele não sabe português, que ele precisa estudar mais para dominar a língua, como se o português fosse apenas aquele que se aprende na escola, não se poderia esperar outra coisa desse aluno a não ser ascensão de estar sendo tratado como um estrangeiro em seu próprio país. É comum que essa situação, que Kleiman chama de “línguas em conflito”, tenha como consequência a aversão do aluno à disciplina de língua portuguesa e ao professor dessa disciplina, o que só torna ainda mais difícil o seu acesso à modalidade padrão da língua, à escrita, à norma culta.

Todo falante de língua portuguesa sabe português, pois, não saber a língua seria não saber falar nem escrever. A modalidade escrita da língua, os falantes vão adquirindo ao longo da vida quando têm escolaridade. Cunha (2017, p. 177) ainda assegura que:

A hierarquização de saberes e a relação de poder entre o professor que se coloca no papel de transmissor de um conhecimento considerado o único legítimo – aquele de maior prestígio – e relega ao aluno o papel de mero receptor desse conhecimento não se restringe ao ensino de língua materna e tampouco ao ensino de ciências.

A nosso ver, essa relação hierárquica de saberes e de poder impede dos alunos se firmarem na busca do saber, pois eles deixam de ser interlocutores, sujeitos do dizer, para serem apenas expectadores, aqueles que assistem aos “shows”, sendo passivos e acomodados. Ensinar a língua portuguesa (LP) não é repudiar os dialetos dos alunos e nem repudiar ou ter preconceito linguístico com seu idioma, bem como ensinar LP não é valorizar a modalidade “escrita” em detrimento da “oralidade”, mas, sim considerar o valor das modalidades da língua. O professor deve valorizar a cultura, reconhecendo a pluralidade de saberes.

Durante muito tempo, a escrita existia na escola básica e nas universidades como instrumento de avaliação; a produção de texto era tida como um processo avaliativo em que o professor era um mero observador de normas gramaticais e de técnicas com o intuito de aferir uma nota para o estudante. Se o estudante não tivesse aprendido as normas, ficaria sem “aprender”. Não era um processo discursivo e interativo de ensino de língua, mas era um meio de apresentar normas da modalidade escrita da língua e, em seguida, avaliar se essas normas foram apreendidas.

Lembramos que o processo de escrita é realizado em várias etapas e que o produtor de textos deve se dedicar em cada uma delas para que o seu texto tenha eficácia. Nenhum texto fica pronto da primeira vez, mas passa por um longo processo de escrita e de revisão, além de necessitar de vários olhares para que essa revisão tenha maior credibilidade.

Nesse processo de readequação, além dos elementos mais linguísticos, devemos lembrar dos ajustes dados à dinâmica dos gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2010): “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”.

Enfatizamos que existem várias teorias que estudam os gêneros, o nosso estudo está centrado na teoria dialógica da linguagem, que compreende os gêneros como eventos discursivos. Mas outra teoria que merece destaque no ensino dos gêneros é a “nova retórica” que, além dos elementos retóricos e convencionais dos gêneros, atende à lógica da produção que responde a questões: “por quê”; “onde”; “como”; “quando”; “o quê”.

Retomamos, assim, os pressupostos teóricos de Swales (1990, 2004), que discute os gêneros como propósito comunicativo, os quais são utilizados pelos participantes conforme a situação comunicativa. As escolhas são feitas conforme as intenções dos membros das comunidades discursivas. Desse modo, o estilo retórico e o conteúdo do gênero obedecem ao conhecimento e às formas discursivas da comunidade em que o evento comunicativo acontece. Logo,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso, influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação aquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos

pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional (SWALES, 1990, p. 58 apud BIASI-RODRIGUES *et al.*, 2009, p. 23).

Os gêneros, como eventos, atendem aos preceitos de um determinado evento e de uma comunidade discursiva que usa o gênero com objetivos precisos de sua ação comunicativa. É bom lembrarmos que os gêneros não atendem a um único propósito, mas um dado gênero pode atender a múltiplos propósitos comunicativos.

Segundo Biasi e Bezerra (2006), esse propósito pode ser definido da seguinte forma:

Portanto, levamos em consideração tanto a proposta original de Swales (1990), de que o propósito comunicativo seria um “critério privilegiado” para a identificação de gêneros textuais, como as críticas posteriores ao uso do conceito como critério apriorístico de abordagem dos gêneros. Contanto que se evite uma postura simplista com respeito à noção, acreditamos, com Bhatia (2004), que os propósitos comunicativos continuam tendo um papel fundamental a desempenhar na análise de gêneros. (p. 232).

Vemos, assim, que os gêneros têm uma intrínseca relação com o social, é o propósito comunicativo que assegura essa verdade. Diante disso, podemos criar pontes com a abordagem dialógica de Bakhtin e o círculo, já que a escrita presente nos gêneros é enunciativa e discursiva, sempre suscitando resposta, estando numa dinâmica responsiva e ativa. Percebemos, portanto, que a escrita realizada de forma interativa e com propósito comunicativo, sempre responde a algo e faz indagações. Segundo Bakhtin (2003), o enunciado sempre responde a outros proferidos anteriormente e suscita resposta de outros enunciados.

Desse modo, evidenciamos que o propósito comunicativo também recobre uma dimensão social se relacionado a movimentos retóricos. Uma vez que para sabermos o que são gêneros, precisamos saber utilizá-los nas diversas situações discursivas, neste sentido, nos é necessário saber que os gêneros obedecem a organizações retóricas estruturais e que podem ser readaptados conforme as situações discursivas.

Portanto, este trabalho faz parte de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, na qual objetivamos investigar como as relações dialógicas contribuem para a constituição da voz autoral em monografias de estudantes do Curso Letras/Língua Portuguesa. Um dos nossos objetivos específicos é examinar como as diferentes vozes colaboram para a produção da escrita acadêmica responsiva e ideológica, assim, discutimos como essas vozes concorrem para a constituição do sujeito-autor e como elas se organizam para uma escrita responsiva. Para demonstrar isso, apresentamos a análise de alguns trechos das monografias utilizadas na referida pesquisa.

### 3 A responsividade na escrita: análises de textos monográficos

Todo enunciado tem o seu objeto discursivo, no qual o enunciador centra sua atenção, porém o discurso do outro é alvo de atenção desse enunciador, ou seja, o enunciado dialoga com outros enunciados e essa relação é mais forte do que a relação desse enunciado com ele mesmo. Vemos que essas relações são diferentes, mas sempre estão presentes e todas elas imprimem atitudes responsivas, isto é, os enunciados se dirigem aos outros e esses outros “não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

O enunciado tem por base outros enunciados já proferidos, formam-se da voz do outro e tem como finalidade responder a esses enunciados outros, portanto, os sujeitos interagem socialmente e constituem seus discursos nessa relação discursiva. Seguindo esse raciocínio, podemos dizer que o enunciado é produto das múltiplas vozes sociais. Não diferentemente, evidenciamos que a escrita é constituída de enunciados e eles respondem a outros enunciados constituindo assim a discursividade e a responsividade enunciativa.

Vejamos alguns excertos retirados de uma das monografias selecionada para o estudo em andamento, essas que foram produzidas no ano de 2017, no curso de letras do Campus Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Reforçamos que levamos em consideração a monografia como um todo em nossas análises, porém para esse artigo, usamos trechos das seções de introdução e da fundamentação teórica; e, para uma melhor compreensão dos dados, codificamos essas monografias da seguinte forma: o M inicial indica a monografia, acompanhado do ano e da página, no qual fora extraído o trecho para análise. Optamos não revelar os nomes dos sujeitos investigados, pois nosso objetivo é analisar o discurso presente nesse documento.

Desse modo, nesses excertos, mostramos a discursividade e a responsividade enunciativa do sujeito-autor. Analisamos se existem esses elementos discursivos e como manejam esses recursos, consideramos ser significativa essa discussão e verificamos se os autores são fieis a esses elementos do discurso. De igual modo, como podemos observar, nos exemplos que seguem, o horizonte semântico compartilhado entre os interlocutores abarca subtendidos de diversas ordens deixando revelar através das relações dialógicas o enunciado discursivo ali presente. Examinemos:

- **EXCERTO 01 (M. 2017, p. 09)**

As mulheres são herdeiras de uma sociedade machista e patriarcal, por isso as conquistas obtidas pelo sexo feminino foram alcançadas a duras penas, graças à determinação feminina, hoje as mulheres ocupam espaços que jamais imaginariam que um dia pudessem ser ocupados por elas. Através dessas conquistas, houve uma mudança no posicionamento feminino, o que contribui para algumas mudanças no comportamento e estilo de vida da classe, tanto em relação à vida pessoal, como profissional.

No excerto acima, podemos ver que o sujeito-autor dialoga com o seu interlocutor, trazendo respostas para as questões do tipo: Como as mulheres se comportaram no passado? As conquistas femininas existem em virtude das lutas? E para que as lutas contribuíram? Podemos ver que esse diálogo tem suas raízes no pensamento de outros autores. Uma vez que o conhecimento sobre uma sociedade machista e patriarcal nos faz pensar em discussões advindas de aulas de História de Análise do Discurso ou de leituras de textos com esse conteúdo, bem como de formação acadêmica e escolar, reforçando letramentos outros que colaboram para a reflexão posta. Essa atitude do sujeito-autor nos remete à seguinte questão: ele se apropria do discurso do outro sem deixar expressa a autoria ou de como chegou até aquele conhecimento, discurso.

- **EXCERTO 02 (M. 2017, p. 09)**

Diante disto, as mulheres hoje ocupam espaços na política, chefiando empresas, e em muitas outras atividades e setores sociais que outrora apenas pessoas do sexo masculino poderiam ocupar. A classe feminina se restringia apenas às atividades domésticas como os cuidados com a casa, filhos e marido; viveram por muito tempo submisso aos companheiros. A sociedade criou concepções e afirmações de discursos intolerantes e ao mesmo tempo machistas de que lugar de mulher é em “casa”, é no “fogão”, e muitos outros comentários que sugerem que a mulher nasceu para casar e cuidar somente do lar.

No excerto acima, fica explícito a relação do sujeito-autor com o tempo e o espaço, o que Bakhtin chamou de cronotopo, pois no trecho há referência sobre a vida das mulheres hoje e seu espaço político e social. Notamos que os valores culturais, políticos e familiares mudam conforme o tempo. Ressaltamos que não são todas as mulheres que ganharam espaços e se submeteram a lutas que trouxeram sua independência, pois, ainda hoje, existem mulheres submissas aos seus maridos machistas. E isso, o autor não diz, apenas fala dos clichês criados pela sociedade, porém não dialoga com a realidade de fato. Pontuamos que a escrita responsiva

ativa é aquela no qual os sujeitos interagem e dialogam conforme a situação discursiva e tempo/espaço, construindo um cronotopo. Bakhtin (2018, p. 30) nos diz que “O cronotopo real do encontro tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado. São de conhecimento geral todos os possíveis encontros sociais organizativos e seus significados”.

Na escrita científica, o autor deve situar seus interlocutores no tempo e no espaço, reforçando os elos onde ocorrem os diálogos, para que o seu interlocutor compreenda com mais intensidade o seu dizer. É bem verdade que, nos textos acadêmicos e em qualquer outro texto, não podemos deixar lacunas, pois as lacunas são a não compreensão do dizer do outro.

- **EXCERTO 03 (M. 2017, p. 12)**

Nesse sentido, é válido salientar que os cordéis: Cordel em homenagem a mulher e Homenagem a todas as mulheres do mundo foram encontrados na versão escrita, já o cordel de Bráulio Bessa: Poesia com rapadura e homenagem as mulheres, tivemos acesso por meio de vídeo, para tanto se faz necessário o processo de transcrição. Vale ressaltar, que ao fazermos uma pesquisa em busca de cordéis *on-line* que homenageassem a mulher no dia 08, tivemos acesso há vários cordéis que falavam sobre as mulheres, no entanto, encontramos apenas estes três cordéis mencionados acima que prestam uma homenagem referente ao dia 08 de Março, isso justifica a escolha por estes três cordéis.

O excerto citado aponta para uma categoria bakhtiniana no qual o sujeito se constitui a partir de outros sujeitos, ou seja, é o discurso do outro que dar margem ao discurso do eu. Quando o autor faz menção ao dia internacional da mulher e aos cordéis de Bráulio Bessa, ele está se constituindo sujeito e situando seu leitor. Assim, podemos esclarecer com as palavras de Bakhtin (2017, p. 205) que “Em essência a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto para aquele para quem ele se dirige. Enquanto palavra ela é justamente o produto das inter-relações falante com o ouvinte.” Quando Bakhtin nos diz que a palavra é um ato bilateral, ele nos revela que a palavra existe nesse jogo interdiscursivo em que locutor e interlocutor se unem na interação dando sentido à palavra, ao discurso.

- **EXCERTO 04 (M. 2017, p. 14)**

A Análise do Discurso de linha francesa pode ser considerada uma área interdisciplinar, pois sua gênese é marcada pelo entrecruzamento de três



campos do saber: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, estas três áreas do saber são atravessadas pela Psicanálise, deste modo, esses três campos foram o terreno fértil para que a Análise do discurso, doravante (AD) pudesse surgir na França no ano de 1960 através do lexicólogo e linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux.

Como nos afirma Bakhtin (2018, p. 216), “O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante”. Vimos no excerto acima que o autor aciona outras vozes para dar sustentação ao seu discurso. Dessa forma, dizemos que o sujeito é constituído pelos vários discursos com os quais ele se depara a partir de leituras ou de situações discursivas orais. Nesse contexto, são os estudos vivenciados pelo sujeito e que transparece no enunciado ao revisar sobre a literatura da área sobre a Análise do Discurso.

### **Conclusão**

O nosso trabalho toma por base os pressupostos bakhtinianos com a pretensão de analisar como o sujeito discursivo constitui os seus dizeres. Ficamos cientes de que o discurso é constituído de enunciados e que estes fazem parte de uma cadeia discursiva em que sujeitos e atos discursivos se imbricam.

A dialogicidade como elemento primordial nos discursos, principalmente no texto acadêmico, em que os sujeitos lidam com o conhecimento e se apoderam dele para suas discussões. Assim, a linguagem acadêmica deve ser produzida com base em teorias de sustentação, mesmo o sujeito produzindo o seu discurso com base em teorias e no discurso de outros, ainda falta dialogicidade com teóricos de respaldo. Nessa linha, compreendemos que é como se os discursos e dizeres de outros fossem postos nos textos sem critérios para que os interlocutores dialogassem entre si. Vale ressaltarmos que o texto acadêmico segue normas ou características sócio retóricas, como expusemos ao longo de nosso estudo, segundo as particularidades do propósito comunicativo de um grupo social.

Por fim, devemos ressaltar que o texto acadêmico deve ser produzido considerando o valor das vozes e das relações de poder ali implicadas. Ao se apropriarem da dinâmica da produção escrita nesse universo, teremos discentes mais engajados discursivamente em seus textos. Enfatizamos ainda a necessidade de ampliar a investigação e refletir sobre as relações dialógicas presentes nesses gêneros, bem como questões sobre o heterodiscurso, a discursividade, o cronotopo e outros elementos discutidos na teoria de Bakhtin para a

constituição do sujeito-autor, pois compreendemos que o sujeito quando realiza os atos discursivos tem em sua constituição elementos históricos, culturais e sociais relacionados com as situações discursivas e com sua relação tempo/espaço.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, K. F. Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- ABREU, K. F.; BARBOSA, M. S. M. F. Espanhol como LE nos projetos pedagógicos do ensino médio integrado do If Sertão-Pe: uma análise discursiva. In: LENDL, A.; PEREIRA, M.L.S.; VIANA, R.B. M. (Org.). **Percursos linguísticos e ensino de línguas**. 1ed. São Paulo: Mentres Abertas, 2019, v. 1, p. 57 – 66.
- ABREU, K. F.; BARBOSA, M. S. M. F. O gênero artigo científico: um estudo de caso à luz da organização retórica. In: ABREU, K. F.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B. (Org.). **Gêneros acadêmicos: reflexões teóricas e metodológicas**. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução acadêmica para o português de Carlos Alberto Faraco. (Mimeo, s/ data).
- BAKHTIN, M. M. Diálogo II. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: BEZERRA, P. 1.ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BARZOTTO, V. H. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247 – 258, out/dez. 2012.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17 – 32.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São. Paulo: contexto, 2006.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 3. ed ljuj: Ed. da UNIJUI, 2003.
- CUNHA, R. B. A importância do uso de autores dos estudos da linguagem nas referências bibliográficas dos trabalhos sobre alfabetização científica e letramento científico. **Raído** 11, Dourados, MS, v. 12, n. 30, jul./dez. p. 11 – 20, 2018.
- CUNHA, R. B. Alfabetização ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 169 – 186, jan./mar. 2017.
- EURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros Textuais: Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37 – 60.
- FIAD, R. S. Ensino e autoria. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Unijuí, 2008, p. 217 – 236.
- FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413 – 446, set./dez.2006.
- FILHO, O. B. Prefácio à edição brasileira. In: BEMONG, N.; et. al. **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. Tradução de Oziris Borges Filho e outros. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 7 – 9.
- MACHADO, A. R. (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos). **Ilha do Desterro**. v. 69, n. 3, p. 77 – 93, Florianópolis, set/dez 2016.
- MEDEIROS, J.B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**. **Letras**. UFSM, v. 17, p. 93 – 110, 1998.
- OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2010. 270f. **Dissertação**. Campinas. Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010.
- PONZIO, A. Introdução: Problemas de sintaxe para uma linguista da escuta. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

- RAMOS, F. B. Et al., **Letramento acadêmico**: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184 – 207.
- SANTOS, E. C. Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do projeto SESA. 2013. 418f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científica**. Editora Cortez, São Paulo, 2008.
- SOBRAL, A. U. A Concepção de Autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": Confrontos e definições. **Macabeia**. Revista eletrônica de Niterói, n. 02, Dez, 2012.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Americo; ensaio introdutório de Sheila Grilo. São Paulo: Editora 34, 1.ed. 2017.



## NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: DA TEORIA AO ENSINO E À ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS <sup>59</sup>

Eliane Feitoza OLIVEIRA

### Introdução

O objetivo desse artigo, de base bibliográfica, é o de apresentar algumas reflexões teóricas e práticas acerca dos letramentos, principalmente, sobre os letramentos acadêmicos. Para tal, tomamos como foco central da discussão os pressupostos teóricos do grupo de pesquisadores que integram os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON, 2000; GEE, 1996, 2001, entre outros), doravante NLS, e focalizam os Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; JONES, TURNER, STREET, 1999; LILLIS, 1999, 2008; FISCHER, 2008, entre outros). Acredita-se que as considerações dessas duas áreas de pesquisa nos dão base para refletir sobre como os alunos universitários e/ou de cursos profissionalizantes lidam com as demandas de escrita, ou melhor, com os gêneros especializados desse contexto, a partir de uma visão sociocultural. Vale destacar que a nossa intenção não é a de discutir o conceito de gêneros do discurso, já amplamente discutido na literatura especializada. Tendo em vista que os NLS consideram o letramento como um fenômeno de natureza social, bem como reconhecem que os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita são situados e influenciados pelas condições locais e culturais das comunidades nas quais essas duas práticas se inscrevem, julgamos válido destacar o que se entende, neste artigo, por letramento. Segundo a perspectiva dessa área e as considerações de Terzi (2005; 2006), que, além de compreender o letramento como prática social, o concebe como a relação que as pessoas estabelecem com a leitura e a escrita. Dentro dessa perspectiva, a prática de escrita é vista como uma atividade que procura responder às expectativas de determinada instituição social, bem como a de seus membros, e revela como, individualmente, as pessoas lidam com essas expectativas.

---

<sup>59</sup> Este artigo é parte de nossa pesquisa de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP) e financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Acreditamos que, para compreender as demandas de escrita, faz-se necessário, entre outros fatores, essa atividade ao contexto social-histórico-institucional do qual ela emerge, pois defendemos que as práticas escriturais de determinado grupo podem ser analisadas a partir de uma dimensão cultural e social mais ampla, uma vez que não abrangem apenas as convenções da escrita, mas também os significados particulares que assumem em situações, grupos e instituições sociais nas quais se inscrevem. Desse modo, discutimos neste artigo alguns dos pressupostos teóricos que dão base para fazer esse tipo de análise, pensando no contexto universitário e profissionalizante, seja de nível superior ou ensino médio.

A fim de atingir o objetivo proposto, em um primeiro momento, tratamos de como surgiu a área dos NLS. Em seguida, passamos à discussão de alguns conceitos que balizam essa área de estudos, tais como: práticas e eventos de letramento; os modelos de letramento; Discurso; letramento acadêmico; as três abordagens sobre as quais a escrita é ensinada e compreendida no contexto do ensino superior.

Em um terceiro momento, são apresentadas as articulações entre algumas considerações teóricas advindas dos NLS, principalmente dos autores que têm como foco de investigação os Letramentos Acadêmicos e o estudo de gêneros especializados do contexto universitário e /ou profissionalizante. Por fim, tecemos as considerações finais.

## **1 Os Estudos do Letramento e Os Novos Estudos do Letramento**

As décadas de 1960 e de 1970, no que diz respeito aos estudos relacionados à escrita, foram marcadas por investigações científicas que se propuseram a observar quais eram as características da língua oral e da língua escrita, a partir de uma visão dicotômica, a fim de investigar os impactos causados pela introdução da escrita em sociedades de tradição oral e comprovar o argumento de que uma cultura é intelectualmente superior a outra por ter adquirido a tecnologia da escrita (STREET, 1984). Dentre as investigações que seguiam essa vertente epistemológica, Street (1984) analisa os trabalhos de Havelock (1963), Goody (1968), Greenfield e Hyldyard (1972) e Olson (1978), os quais formam um conjunto de pesquisas que convencionou-se chamar de a Grande Divisa entre oralidade e escrita.

Street (1984), ao proceder sua crítica aos trabalhos desenvolvidos por esses estudiosos, ressalta que, neles, a escrita é tida como neutra, pois independe dos processos social-histórico-culturais que condicionam os usos que os indivíduos fazem dela em contextos sociais variados. Sendo assim, o autor rejeita as ideias que postulam um grande fosso entre oralidade e escrita,

por entender que essas duas modalidades da língua se interpenetram em alguns contextos sociais e gêneros discursivos.

Além disso, o autor enquadra essas pesquisas naquilo que chama de Modelo Autônomo de Letramento, justamente por ver o letramento como habilidade meramente técnica. Como contraponto, Street (1984) propõe o Modelo Ideológico de Letramento, que leva em consideração os aspectos sociais, históricos que influenciam o uso da escrita, de modo que os significados que a escrita tem para determinado grupo social são dependentes dos contextos e instituições em que essa modalidade da língua foi adquirida (KLEIMAN, 1995).

No modelo autônomo, a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de fatores contextuais de produção. Sendo assim, o funcionamento lógico da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos são vistos como aspectos suficientes para que os sujeitos participantes desse processo de letramento interpretem e produzam o texto escrito. Em outras palavras, o modelo autônomo parte do pressuposto de que “o letramento ocorre por meio da linguagem fora de contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154).

Na sala de aula, define-se esse modelo como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto (GEE, 1996). Entendemos, bem como Rojo (2004, p. 03), que essas capacidades abrem as portas para o mundo da leitura e da escrita, “mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler” e escrever.

Já o modelo ideológico, segundo Street (1984), concentra-se nas práticas específicas de leitura e escrita, pois enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, por isso, considera as instituições sociais, além da escola, como espaços em que esse processo também tem lugar. Esse modelo concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra. Ou seja, o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como do significado atribuído à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção desses fatores resulta em letramentos múltiplos, que variam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam (cf. TERZI, 2006; STREET, 2003).

Para se contrapor aos estudos desenvolvidos pelos teóricos da Grande Divisa, surge o que Street (1984) e Gee (1996) denominam de Novos Estudos do Letramento. Essa área inaugurou uma nova maneira de compreender o letramento: variável dependente dos contextos

sociais nos quais a língua escrita se inscreve, ou melhor, essa área entende o letramento como prática social. No que diz respeito aos interesses de pesquisa, a área dos NLS concentrou-se, inicialmente, em investigações dos usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita. As três pesquisas que colaboraram, inicialmente, para o desenvolvimento da área, a partir da visão sociocultural da escrita, foram a de Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), seguidas das pesquisas de Barton (1994), Gee (1996), Barton e Hamilton (2000).

### **1.1 Pesquisas seminais dos Novos Estudos do Letramento e seus principais pressupostos teóricos**

A pesquisa de Scribner e Cole (1981) foi de grande importância para os NLS, pois foram eles os primeiros a formularem a concepção de letramento como prática social, a partir da observação de como os membros de algumas comunidades da Cultura Vai, na Libéria, mantinham contato com três tipos diferentes de escrita (vai, inglesa e árabe). Esses três tipos de escrita serviam para atender diferentes necessidades cotidianas (escrita de correspondência e transações comerciais, realização das tarefas escolares, leitura de textos religiosos). A partir desse estudo, os autores concluíram que as consequências do letramento só podem ser encontradas, e posteriormente analisadas, nas práticas sociais em que comunidades, grupos sociais e indivíduos fazem uso da escrita – constatação que acarretou na compreensão do letramento como prática social.

Já Heath (1983), em sua pesquisa etnográfica, descreve as diferentes práticas de letramento de três comunidades americanas (Maintown, Road-ville e Trackton). A autora procura demonstrar que, em algumas comunidades, os usos da escrita valorizados em casa e a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever podem ser parecidas com as da escola, ao passo que, em outras, os usos da escola podem ser diferentes das práticas do lar e da comunidade. Para realizar sua pesquisa, Heath tomou como fonte de análise os eventos de letramento dessas comunidades, conceito que se tornou uma das principais bases de investigação e análise dos NLS.

A autora (1982, p. 50) definiu o termo como “qualquer situação na qual o texto escrito é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Para ela, os eventos de letramento representam ocasiões concretas nas quais a língua escrita medeia as interações e os processos interpretativos dos participantes. Barton



(1994, p. 36), partindo da ideia de que, para compreender o letramento, é importante observar e analisar episódios específicos onde a leitura e a escrita são utilizadas, define os eventos de letramento como “qualquer atividade que envolva a palavra escrita”, ou seja, para os dois teóricos, os eventos de letramento são atividades que convocam a presença da escrita.

O conceito de eventos de letramento presente no estudo de Heath serviu de base para Street (1995) elaborar a definição de práticas de letramento e estabelecer as devidas relações entre eles. As práticas de letramento, tidas pelo autor como modos culturais de utilizar a escrita, possuem um caráter abstrato, uma vez que não podem ser totalmente observadas em atividades nas quais o texto escrito é parte constitutiva das interações entre os sujeitos, pois envolvem todo o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em contexto interacional específico. Desse modo, segundo Street (1995), é do fato de as práticas não poderem ser totalmente observadas que advém a relação dessa noção com o conceito de eventos de letramento – episódios observáveis, que emergem das e são moldados pelas práticas de letramento.

Em virtude de os eventos de letramento surgirem das práticas sociais de leitura e escrita e serem moldados por elas, Barton e Hamilton (2000) destacam que muitos eventos apresentam aspectos regulares, ao passo que outros são condicionados pelos procedimentos e expectativas das agências de letramento, como o local de trabalho, a igreja, a escola, a universidade, etc. Nas vozes de Street e Lefstein (2007), a repetição dos eventos, ao longo do tempo, se transforma em uma prática, de modo que para essa transição ser observada faz-se necessário que os eventos sejam descritos sistematicamente através de seus componentes imediatos, a saber: contexto da interação, participantes, textos e recursos materiais utilizados, ações dos participantes durante o evento, sequências, etc.

Street, com a publicação do livro *Literacy in Theory and Practice*, em 1984, explicita a ideia do letramento a partir de seu caráter social e cultural. Nesse trabalho, o autor não só expõe as características do modelo autônomo de letramento, mas também concebe o modelo ideológico de letramento – conforme explicitado na seção anterior deste artigo – tomando, como unidade de análise, as práticas de letramento influenciadas pelos modos socioculturais com as quais os indivíduos, comunidades, sociedades interagem e fazem uso da escrita.

Ao expor o caráter social do letramento, Street (1984; 1995; 2003) chama a atenção para a existência de múltiplos letramentos, não só por conta das diferentes práticas sociais que utilizam a escrita, mas em virtude dos avanços tecnológicos e das mudanças nos arranjos sociais, que exigem dos indivíduos, além das competências orais e letradas, habilidades para

lidar com outros modos de representação que coadunam as linguagens verbal, visual, gestual, entre outras. Para Barton e Hamilton (2000), na esteira de Street (1995), os significados do letramento apresentam propósitos sociais e culturais diversos, de modo que as práticas de letramento fazem parte de um universo social mais amplo.

Assim, as práticas estão incluídas nas visões de mundo partilhadas que, por sua vez, estão presentes nas ideologias e nas identidades sociais que as pessoas precisam assumir, acionar, ou até mesmo aprender, para interagir nas instituições, comunidades discursivas ou grupos sociais dos quais fazem ou pretendem fazer parte, o que convoca outro conceito importante para a área dos NLS: Discurso<sup>60</sup> – entendido, de forma sumaria, como um conjunto de competências convencionadas que devem ser assumidas com o intuito de que o indivíduo possa desempenhar determinada identidade social e cultural em contexto específico (GEE, 1996).

Ge (1996), ao definir Discurso, não estava, especificamente, pensando no contexto acadêmico, mas, sim, na elaboração de um conceito geral que pode ser aplicado aos diferentes contextos sociais aos quais as pessoas tentam inserir-se e serem reconhecidas como membros legítimos. A partir do que Gee define como Discurso, entendemos o discurso acadêmico como um modo de usar a língua que é próprio da esfera acadêmica. Ou seja, o discurso acadêmico é constituído, entre outros fatores, de gêneros, que têm finalidades definidas, concepções de autoria e destinatários específicos. No interior dele, a produção de texto, sob a égide dos gêneros, traria uma concepção de autoria cindida entre a exigência dialógica da linguagem, conforme os apontamentos interacionistas, e o agenciamento discursivo monovocalizado, no qual uma voz domina as outras vozes, típico da comunidade discursiva acadêmica, que tende à paráfrase e à repetição, da parte dos membros mais inexperientes, de enunciados produzidos por membros legitimados por essa comunidade. Essa relação de autoria, seguindo o pensamento de Gee (1996), forneceria a classificação entre *insiders* e *outsiders*, de acordo com a capacidade de lidar com o saber dizer, o saber fazer e com o papel social exigido pela comunidade acadêmica. Nesse ponto, faz-nos necessário apontar que partir de uma concepção interacional da linguagem implica sustentar que ela não é nem a representação espetacular do mundo e do pensamento, nem instrumento de comunicação objetivo.

Pensar a linguagem “interacionalmente” é entendê-la como forma de ação orientada. Bakhtin/Voloshinov (2004, p.123), aponta que “[...] a interação verbal constitui a realidade

---

<sup>60</sup> Nesta pesquisa, entendemos Discurso, segundo a perspectiva de Gee (1996), que grifa o termo com letra maiúscula.

fundamental da língua”. Ou seja, o conceito de interação verbal está relacionado ao de enunciado (concreto, ideológico e finito) e recobre a exigência do autor de romper com a concepção de língua como sistema autônomo e com a ideia de um sujeito expressivo e livre para produzir enunciados. Bakhtin/Voloshinov faz notar que a enunciação é sempre uma atividade interacional, ou melhor, é produto do diálogo entre dois sujeitos organizados socialmente, que se encontram em horizontes sociais e apreciativos específicos e ideologicamente marcados.

A palavra entendida, então, como signo ideológico por excelência, que reflete e refrata a realidade, necessariamente procede de um sujeito e dirige-se a outro sujeito. Assim, o conceito de dialogismo relaciona-se diretamente ao de interação, enquanto produção de sentidos em que se movimentam enunciação, sujeitos, esferas sócio discursivas, horizontes apreciativos e ideológicos.

Fiorin (2006) entende o termo “dialogismo” a partir de duas perspectivas. A primeira o vê como constitutivo da linguagem, visto que é entendido como “o modo de funcionamento da linguagem” (FIORIN, 2006, p.32), pois todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado e tem pelo menos duas vozes. Já segunda, entende o dialogismo como composicional, pois “há a incorporação pelo enunciador e tem pelo menos duas vozes” (FIORIN, 2006, p. 24). Neste último, que é uma forma particular de composição do discurso, podemos inserir o discurso do outro citando abertamente o discurso alheio ou através do discurso bívocal, “internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado” (FIORIN, 2006, p. 33).

Trazendo essas concepções para o presente artigo, entendemos que o aluno de um curso universitário e/ou profissionalizante vê-se com a necessidade de aprender as linguagens sociais especializadas do domínio acadêmico, ou melhor, os gêneros do discurso, a fim de melhor se inserir nessa instância; entender textos mais complexos; elaborar textos argumentativos que sintetizem sua compreensão do assunto ao mesmo tempo em que exponha e defenda seu ponto de vista, entre outras atividades mais complexas, que podem ser realizadas por meio da escrita. Em suma, para atender as expectativas da universidade e das disciplinas que compõem o curso escolhido, o aluno, ao vivenciar os eventos de letramento da instituição – que apresentam aspectos regulares – depara-se com o desafio de utilizar e produzir, nas formas oral e escrita, os gêneros do discurso que circulam no novo contexto em que está inserido, o que acarreta a necessidade de aprender novas linguagens sociais ou práticas de letramento

específicas e oficializadas pelo domínio acadêmico (FISCHER, 2008), bem como recorrer às vozes dos membros legitimados desse domínio, para, então, produzir seus enunciados.

Em suma, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da área NLS estabeleceram os pressupostos teóricos que servem ao propósito de analisar, de uma perspectiva sociocultural: os modos como as pessoas lidam com as demandas de escrita em diferentes instituições, quais os significados que o letramento têm para as elas, as relações de poder que estão no bojo dos usos que fazem da escrita, os modelos de letramento prevalentes em determinados contextos sociais, bem como os letramentos que estão em concorrência nesses contextos, entre outros fatores. Dito isso, na próxima seção, abordamos mais detidamente uma das vertentes teóricas dos NLS: os Letramentos Acadêmicos.

### **1.1.1 A vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos**

O interesse por parte de alguns pesquisadores de investigar os Letramentos Acadêmicos surgiu no âmbito da área dos NLS, justamente por essa área de pesquisa compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, reconhecer a pluralidade dos letramentos e compreender que, no bojo das práticas escriturais, subjazem questões de cunho epistemológico, relações de poder e, entre outros fatores, a emergência de conflitos identitários. Assim, no âmbito dos NLS, surgiram os estudos que focalizam o contexto acadêmico/universitário /profissionalizante, o que faz dessas pesquisas, em nossa visão, uma vertente teórica dos NLS, denominada de Letramentos Acadêmicos.

O interesse em estudar os letramentos que são próprios do domínio acadêmico ou profissionalizante surge em virtude da expansão do ensino superior em âmbito mundial, visto que essa expansão colocou em evidência as práticas escriturais desse contexto e as formas com as quais os alunos lidam com essas práticas (FIAD, 2013). Essa expansão fez surgir, inicialmente, duas áreas de pesquisa, segundo Russeal et al (2009): Escrita através do currículo – que teve sua origem na década de 1970, nos Estados Unidos – e Letramentos Acadêmicos – vertente de pesquisa que surgiu em meados da década de 1990, no Reino Unido.

A primeira corrente teórica de investigação das práticas escriturais do domínio acadêmico focaliza, conforme Rose et al (2003), as estratégias de leitura e escrita necessárias para a produção dos gêneros especializados desse contexto, a fim de que os alunos passem a produzir textos que possam ser reconhecidos como tal, a partir do conhecimento dessas estratégias. A segunda vertente teórica, a dos Letramentos Acadêmicos, a qual nos filiamos, focaliza o ensino e a aprendizagem da escrita em relação ao contexto social, às exigências

disciplinares e institucionais, às relações de poder que são instituídas no processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos (LEA; STREET, 1998; IVANIC, 1998). Nessa vertente de pesquisa, Ivanic (1998) destaca que as práticas escriturais são entendidas como socialmente estruturadas, porém, segundo a autora, são passíveis de serem contestadas e até modificadas em prol da inserção dos alunos no domínio acadêmico.

É válido dizermos que, para alguns professores, os alunos precisam adquirir os valores e as convenções do discurso acadêmico, historicamente associado aos valores e interesses da classe hegemônica, a fim de se inserirem nas práticas escriturais da universidade, conforme aponta Canagarajah (1999). Nesse processo de inserção, o problema reside, entre outros aspectos, no fato de os professores esperarem que os textos dos alunos estejam em perfeita conformidade com as convenções textuais desse discurso.

Esse tipo de expectativa tem, no mínimo, duas implicações, a saber: faz com que os docentes considerem as influências dos discursos progressos dos estudantes, refletidos nos textos, como interferência – e não como algo passível de reflexão, no sentido de buscar estratégias para que possam ser acomodados os múltiplos discursos que se confrontam na academia; e, além disso, faz com que os alunos vivenciem alguns conflitos ao terem de se engajar em uma atividade comunicativa na qual precisam assumir uma identidade e subjetividade constituída pelo discurso acadêmico, ao mesmo tempo em que recorrem a outras identidades e valores adquiridos em outros discursos (CANAGARAJAH, 1999).

Assim, alguns autores (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, bem como no sucesso do aluno nesse contexto, mas também questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem tem autoridade sobre ele; de identidade – relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito e da agência de letramento; e de poder – como posições parciais e ideológicas são apresentadas como neutras e como dadas através das exigências da escrita acadêmica e processos avaliativos.

A partir dessas reflexões e a fim de atenuar os problemas que os alunos enfrentam ao ingressarem na universidade, alguns autores da área propõem um modelo de ensino superior que contemple a história de letramento dos alunos. Ou seja, ao invés de o ensino de nível superior e/ou profissionalizante apresentarem a academia como uma entidade homogênea e unificada, na qual os alunos devem acessá-la por meio das suas formas de escrita já consagradas, Lea e Street (1998) propõem um modelo de letramento no qual sejam mantidas as

particularidades da instituição e do discurso acadêmico sem, no entanto, desconsiderar as singularidades dos alunos e sua cultura individual, linguística e histórica.

No que concerne ao termo “letramentos acadêmicos”, é possível dizer que ele se refere aos diversos letramentos que emergem do contexto acadêmico e/ou profissionalizante (LEA; STREET, 2006). Para Fischer (2008, p. 180), respaldada pelo trabalho de Klemp (2004), o termo pode ser definido “como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio”. Na voz da autora (2008), ancorada na noção de Discurso de Gee (1996), para que esses conhecimentos sejam desenvolvidos, faz-se necessário que os alunos adquiram fluência em formas particulares de pensar, fazer, ler e escrever etc. próprias do domínio acadêmico, o que implica compreender que a inserção na cultura letrada da academia envolve, entre outros aspectos, o desenvolvimento de reflexões de caráter metalinguístico, no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros discursivos especializados, conteúdos e conceitos que compõem dada área do conhecimento. Nesse sentido, ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica “os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber” (FISCHER, 2008, p. 180-181).

Na concepção de Fischer (2008), fica claro que para o aluno se inserir no domínio acadêmico ele precisa desenvolver habilidades metalinguísticas que lhes permitam lidar com as práticas escriturais, bem como compreender as formas de pensar, ser e agir legitimadas nesse contexto. A título de esclarecimento e com base nas considerações de Fischer (2008), neste artigo, ao nos referirmos a letramentos acadêmicos estaremos nos remetendo a uma vertente teórica específica de pesquisa, Letramentos Acadêmicos, e às práticas escriturais que são próprias do ensino superior. Vale salientar que Ivanic e Lea (2006) apontam que, na universidade, há a crença de que não se faz necessário o ensino da escrita no âmbito das disciplinas, pois alguns docentes pressupõem que os alunos sabem utilizar a escrita para os fins acadêmicos, e isso, de algum modo está previsto no modelo das habilidades, o qual explicamos melhor na próxima seção.

### **1.1.2 Abordagens sobre a escrita no ensino superior**

Na seção anterior, vimos que alguns estudiosos, em virtude da expansão do ensino superior, inauguraram uma vertente de pesquisa que busca compreender o processo de ensino

e aprendizagem da escrita a partir de uma perspectiva mais ampla. Para tal, Lea e Street (1998) explicitam os três modelos sobre os quais a escrita dos alunos pode ser compreendida, em pesquisas que abordam as práticas escriturais do domínio acadêmico, bem como pode ser ensinada: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

A abordagem do estudo das habilidades compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. No que concerne à produção de texto, o foco está na tentativa de “corrigir” os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os alunos apresentam em seus textos. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua, supostamente aprendidas em outros níveis de ensino.

Ver o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade ou curso profissionalizante, seja de nível superior ou médio, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno (LEA; STREET, 1998). É importante salientar que não estamos dizendo que o aluno não precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, visto que isso faz parte do letramento acadêmico, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar as capacidades já desenvolvidas nas séries anteriores, no sentido de saber qual é a condição letrada do aluno.

Lea e Street (1998) apontam que a crieza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de “habilidades”, envolvendo e atentando para as questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem da socialização acadêmica. O modelo da socialização acadêmica parte do princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade ou de um curso profissionalizante. O foco desse modelo está na orientação do estudante para a aprendizagem e interpretação das tarefas propostas pelo curso de sua escolha.

Muito embora seja mais sensível ao aluno, enquanto aprendiz, e ao contexto cultural, essa abordagem é criticada por assumir que a academia é uma cultura homogênea, na qual as

normas e práticas têm de ser aprendidas, a fim de proporcionar o acesso a todos os setores da instituição (LEA; STREET, 1998). Ou seja, esse modelo parte da crença de que, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam os gêneros do discurso tidos como acadêmicos, ele estará habilitado a se engajar em todas as práticas letradas que permeiam essa instância. Para Lea (1999, p. 107), “esta abordagem baseia-se no pressuposto de que a língua [...] é um meio transparente de representação e que formas disciplinares particulares são meramente refletidas, ao invés de construídas, nos textos escritos”. Os autores resumem esta abordagem como processo de aculturação dos estudantes no discurso acadêmico.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, a qual nos filiamos. Esse grupo de pesquisadores, como mencionado anteriormente, entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem. O modelo do letramento acadêmico concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita. Para tal, parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo Discurso, nos termos de Gee (1996).

A abordagem do letramento acadêmico vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas. Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas do contexto acadêmico/universitário/profissionalizante é a mudança de práticas letradas entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro. Jones, Turner e Street (1999) chamam a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer por conta dessas mudanças e do uso de repertório linguístico, supostamente desenvolvido pelo aluno, adequado para cada contexto. Eles apontam que a identidade pessoal dos estudantes pode ser contestada pelas formas de escrita exigidas em diferentes disciplinas, como as exigências de usar formas impessoais e passivas em oposição a primeira pessoa e às formas verbais ativas, de modo que o aluno pode sentir-se, num primeiro momento, deslocado, por não dominar as convenções da escrita acadêmica, e utilizar as formas de escrita com as quais foi familiarizado em outros níveis de escolarização, mas que não são aceitas na produção de um determinado gênero acadêmico.

Assim, os autores apontam que o pesquisador ou instituição que adota esse modelo está preocupado com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes é um elemento



importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem no discurso acadêmico.

Em suma, conforme Lea e Street (1998), a abordagem do letramento acadêmico leva em consideração a natureza controversa da escrita acadêmica e a escrita particular do estudante. Esse modelo também considera a variedade de práticas de letramento em que os estudantes engajam-se como parte dos seus estudos, além de reconhecer as diferentes posições e identidades que os participantes do processo de escrita (alunos e professores) assumem como escritores acadêmicos e leitores. Nesse sentido, Lea (1999) desafia o modelo de transmissão e assimilação da aprendizagem, no qual espera-se que, individualmente, os alunos interiorizem o conhecimento transmitido pelo professor.

Lea e Street (2014), em artigo mais recente, “Academic Literacies 15 years on”, no qual fazem um balanço de estudos realizados a partir da publicação do artigo de 1998, “Student Writing in higher education: an academic literacies approach” – artigo pioneiro em explicitar a abordagem dos letramentos acadêmicos, bem como a abordagem da habilidade e da socialização – ressaltam e reafirmam que escrever em conformidade com as convenções da escrita acadêmica significa, entre outras coisas, atender às exigências disciplinares, institucionais, bem como saber diferenciar qual é o papel dos professores e dos alunos – questões que, segundo os autores, o modelo da socialização tenta, de algum modo contemplar.

Ainda nesse artigo, os autores procuram demonstrar que, embora o modelo da socialização seja mais sensível às questões levantadas acima, quando confrontado com o modelo das habilidades, a abordagem dos letramentos acadêmicos é capaz de melhor problematizá-las. Esse modelo amplia a nossa compreensão sobre as formas com as quais os alunos lidam com a escrita dos gêneros acadêmicos, pois a forma com a qual escrevem traz indícios de suas histórias progressas de letramento (cf. OLIVEIRA, 2011).

Considera-se nesse processo de compreensão, as exigências disciplinares, institucionais e dos professores, pois o alinhamento à abordagem dos letramentos acadêmicos exige pesquisadores para investigar e profissionais para levar em consideração a variedade de práticas de letramentos acadêmicos evidentes em contextos específicos, o que inclui a negociação de novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências disciplinares em termos de argumentação, estruturação de informação e estilos retóricos e preferências de diferentes professores. Tal variação e complexidade fazem com que os dois modelos – das habilidades e da socialização – embora muitas vezes tenham fornecido um ponto de partida útil

para o ensino e análise da escrita, sejam vistos como limitados, ao considerarmos o alcance real das necessidades, demandas e práticas em torno da escrita na universidade (LEA; STREET, 2014).

É importante salientarmos que esses três modelos não se excluem, mas se complementam, no sentido de auxiliar os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos. O problema reside quando apenas um modelo é contemplado para tratar dos problemas de escrita dos alunos e do engajamento destes no discurso acadêmico. Nesse sentido, Lea e Street (2014, p.11) asseveram, bem como fizeram na publicação de 1998, que, a título de ensino e investigação científica, não devemos nos preocupar apenas com as características formais e linguísticas da escrita acadêmica, conforme preveem os modelos das habilidades e da socialização acadêmica, mas também “olhar atentamente para as relações sociais e institucionais envolvidas em qualquer ato de escrever”. É com base nessa assertiva que entendemos que as investigações que se alinham à abordagem dos letramentos acadêmicos devem dar atenção ao texto no entrecruzamento com outras informações.

## **1.2 Os Letramentos Acadêmicos e os Gêneros do Discurso**

Participar de um curso de graduação e /ou profissionalizante requer o engajamento em várias práticas e eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000), de modo que o aluno é convocado a participar de atividades que têm como centro a prática de leitura e escrita de gêneros acadêmicos. Desse modo, o termo letramento acadêmico, conforme sinalizado anteriormente, refere-se aos processos pelos quais os alunos aprendem a lidar com as práticas escriturais especializadas, sendo que esse processo de aprendizagem “implica adaptação a novas formas de saber, novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 1998, p. 157). Ou seja, “ele tem que aprender a falar nossa linguagem, falar como falamos, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso de nossa comunidade” (LEA; STREET, 1998, p. 173).

Para que o aluno possa utilizar a linguagem particular do domínio acadêmico, no sentido de relatar, selecionar, avaliar, argumentar etc., ele precisa lançar mão dos gêneros acadêmicos, visto que a inserção do estudante no ensino superior e/ou profissionalizante, ou melhor, no curso que escolheu, ocorre mediada por gêneros, pois, segundo Bazerman (2005), são os gêneros que organizam as atividades realizadas pelas pessoas.

Essa constatação permite verificar a relação intrínseca entre os letramentos acadêmicos e os gêneros do discurso, pois, independente do modelo de letramento utilizado para compreender a escrita do aluno, ensiná-la ou analisá-la, o conceito de gêneros está subjacente a esses processos (RUSSEL et al., 2009), o que muda é o enfoque que é dado aos gêneros em cada modelo. Por exemplo, no modelo das habilidades o que é focalizado são os traços formais e superficiais dos gêneros, no que diz respeito a sua organização estrutural e suas características gramaticais. Já no modelo da socialização acadêmica, segundo Bezerra (2012a), destaca-se o conceito de gêneros no interior das disciplinas, de modo que o conceito de um gênero, bem como suas características, geralmente é definido com base nos escritos de estudiosos legitimados por determinada disciplina. Na abordagem dos letramentos acadêmicos, os gêneros são abordados como prática social, “e não [...] em termos de comunicação disciplinar em si (RUSSELL et al, 2009, p. 405).

Em nosso entendimento, abordar o gênero como prática social requer a adoção de uma concepção de linguagem como interação, em termos bakhtinianos, visto que essa concepção introduz um aspecto fundamental para a compreensão do uso da linguagem em gêneros do discurso: o dialogismo, no qual um dos enfoques é a relação do enunciado com o já dito sobre o mesmo assunto (BAKHTIN, 1993). Para o autor, o “discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência” (BAKHTIN, 1993, p. 71). Nesse sentido, a interação com o outro no mundo social é tratada como central no processo de enunciação, de modo que esse processo se constrói dialogicamente a partir de discursos já enunciados, em uma troca de ideologias, estilos, referências.

Na verdade, o discurso se forma a partir das relações dialógicas com outros discursos, assimilando-os e negociando significados para se constituir enquanto enunciado, ou seja, enquanto gênero. Assim, entendemos que a divisão de responsabilidades enunciativas em gêneros como a resenha e o artigo científico, por exemplo, é um processo dialógico, visto que os alunos precisam incorporar aos seus textos as vozes de outros autores, ou seja, precisam lidar com o já dito sobre determinado assunto.

Com base nessas considerações, entendemos que a inserção dos alunos nas práticas de leitura e escrita acadêmicas, bem como a forma com a qual promovem o gerenciamento de vozes em seus textos, são melhores evidenciadas nas formas com as quais lidam com os gêneros acadêmicos, visto que, na voz de Bezerra (2012a, p. 451) “é a maneira de lidar com esses gêneros, quer do ponto de vista da produção, quer da recepção, que caracteriza a participação mais ou menos periférica do aluno na comunidade acadêmica.” É válido reforçar que a maneira

com a qual os alunos lidam com os gêneros acadêmicos é condicionada por fatores sociais e culturais, pelas histórias progressas de letramento dos sujeitos participantes dos eventos de letramento, pelas relações de poder que se estabelecem nas instituições de ensino e que estão subjacentes ao processo de escrita, bem como pelos significados que a escrita tem para esses participantes, conforme as postulações da vertente dos Letramentos Acadêmicos. Nesse sentido, coloca-se como desafio para os pesquisadores que se alinham a essa vertente teórica dar atenção ao texto sem, no entanto, desconsiderar outras informações que estão no bojo de seu processo de produção, conforme recomendações de Lillis e Scott (2007).

Street (2009), ao apresentar a abordagem dos Letramentos Acadêmicos, faz questionamentos relativos aos modos como os professores orientam os alunos em relação às demandas de escrita do ensino superior, relacionando os letramentos acadêmicos com as teorias de gênero. Com base nessas postulações, entendemos que a análise de gêneros faz parte do interesse da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, desde que sejam considerados e também integrados à análise fatores sociais, institucionais e culturais que envolvem o ato de escrever, bem como o ponto de vista dos estudantes.

A tendência em correlacionar os Letramentos Acadêmicos com o estudo dos aspectos dos gêneros acadêmicos pode ser observada nos estudos de Wingate (2012), que procurou em seu artigo, “‘Argument!’ helping students understand what essay writing is about”, tematizar a escrita do ensaio acadêmico, no sentido de auxiliar os alunos a construírem a argumentação requerida nesse gênero, mais solicitado nas áreas de humanas e ciências sociais. Ou seja, nesse artigo, a autora focaliza a argumentação, aspecto do gênero ensaio, como algo passível de ser ensinado de modo explícito. Essa conclusão poderia alinhar o trabalho de Wingate ao modelo da socialização, no entanto e conforme dito anteriormente, tanto a título de pesquisa quanto a título de ensino, os modelos não se excluem, mas podem ser mobilizados com base nas necessidades dos alunos, tendo em vista suas histórias progressas de letramento.

Assim, para chegar a essa conclusão, a autora buscou, em um primeiro momento, através da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, investigar qual era a compreensão que os alunos tinham sobre o que é “argumento”, bem como investigar qual tinha sido a experiência deles com a escrita antes de entrarem para a universidade. Processo investigativo semelhante ao de Wingate foi utilizado por nós em nossa pesquisa de mestrado, no qual o objetivo foi analisar quais conflitos emergem da produção de resenha (cf. OLIVEIRA, 2011). A fim de identificar quais eram as dificuldades dos estudantes em construir a

argumentação requerida em um ensaio acadêmico, Wingate (2012) analisou os comentários dos professores feitos sobre as produções dos alunos.

As respostas dos estudantes revelam certas dificuldades em definir o que é argumento ou argumentação, visto que alguns apontaram que argumentar, em um ensaio acadêmico, é emitir opinião própria. Na voz da autora, eles chegam à universidade com definições parciais ou incorretas sobre o que é argumento. Já os comentários dos professores, que incidiram sobre as produções textuais, revelam dificuldades dos alunos em organizar as ideias com base em fontes oficiais, posicionar-se na parte conclusiva do ensaio, enunciar na terceira pessoa do plural, problemas com a estrutura do gênero, problemas de coerência, etc (WINGATE, 2012).

Na opinião da autora, o fator que chama a atenção é que os comentários dos professores vão na direção de apontar as dificuldades ou erros dos alunos, e não na direção de esclarecer o que é necessário ser feito para que os argumentos sejam construídos de forma adequada para um ensaio acadêmico. Ou seja, na visão dela, as instruções que os alunos receberam para escrever os argumentos da forma adequada ao gênero são inconsistentes e insuficientes, pois “o fato de que a argumentação é um requisito fundamental da redação do ensaio é obscurecido por meio de uma linguagem vaga e uma ênfase em características superficiais” (WINGATE, 2012, p. 153), nos comentários dos professores.

Assim, é possível tecermos duas considerações sobre essa pesquisa de Wingate: i) deve-se dar atenção ao texto, ou seja, a um aspecto do gênero ensaio acadêmico, sem desconsiderar outras informações que estão no bojo do processo de escrita desse gênero, conforme recomendam Lillis e Scott (2007); ii) convoca tanto o modelo da socialização, quanto reclama por um ensino explícito da argumentação, quanto o modelo dos letramentos acadêmicos, quando, entre outros fatores, considera a perspectiva dos alunos, o que demonstra que os modelos não são excludentes no processo de investigação científica, ensino e aprendizagem dos gêneros. É válido dizermos que, nessa pesquisa, a autora conseguiu unir, a fim de tematizar o ensino do gênero ensaio acadêmico, ao menos duas abordagens sobre as quais os gêneros especializados podem ser ensinados, e isso, de algum modo, reforça que as abordagens para o ensino e análise da escrita acadêmica não são excludentes.

## **Conclusão**

As reflexões teóricas presentes neste artigo foram guiadas pelo pressuposto de que a aquisição da escrita acadêmica integra-se aos gêneros típicos dessa esfera como um aspecto dos letramentos acadêmicos a ser aprendido e continuamente desenvolvido. Desse modo, conforme

apontam Street (1998), Jones, Turner e Street (1999), não é adequado aderir rigidamente a apenas um modelo de letramento para tratar dos supostos problemas de escrita dos alunos, seja a título de investigação ou ensino e aprendizagem, pois a escrita acadêmica não deve ser vista apenas como uma habilidade que o aluno tem de aprender e desenvolver por meio da socialização promovida pelo professor, mas também como uma expressão de valores e crenças culturais e de posições epistemológicas que, muitas vezes, permanecem ocultas para os estudantes. Acreditamos que os alunos precisam de auxílio tanto para aprender as convenções da escrita acadêmica, textualizadas em gêneros orais e escritos típicos desse contexto, quando entram na universidade ou ingressam em um curso profissionalizante, seja de nível superior ou educação básica, quanto ao longo do curso, pois, no decorrer dele, outras exigências de escrita são apresentadas.

É válido reforçar que as postulações teóricas advindas dessa área de pesquisa apontam que o reconhecimento dos letramentos do público com o qual lidamos, no processo de ensino e aprendizagem, pode colaborar para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos, e para a adoção, por parte do docente, de um modelo de letramento que considere as histórias e os valores identitários desses sujeitos, suas necessidades, quanto à escrita dos gêneros típicos dessa esfera, suas opiniões sobre as tarefas de leitura e escrita, e para que as convenções escriturais do domínio acadêmico não sejam apresentadas e ensinadas como algo que faz parte do senso comum, pois, conforme reafirmamos neste artigo, eles não entram na universidade e/ou curso profissionalizantes “prontos” para redigir os gêneros típicos dessa esfera.

Por isso, neste artigo, procuramos fazer uma revisão das bases teóricas que dão condições para esse tipo de ensino e análise, ou seja, mais sensível aos aspectos que estão para além do texto escrito. Em outras palavras, por estarmos alinhados aos pressupostos teóricos dos NLS, mais especificamente às postulações da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, acreditamos que o ensino, análise de gêneros acadêmicos e análise da escrita dos alunos, devem abranger também as demandas do grupo social pesquisado, as orientações recebidas para redigi-los e as características do contexto de ensino em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1993.  
 BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.  
 BARTON, D. **Literacy**: an Introduction to the Ecology of Written Language. London: Blackwell, 1994.  
 BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000.  
 BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em curso de especialização: conjunto ou colônia de gêneros. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443 – 461, 2012a.
- CANAGARAJAH, A. S. Contrasting literacies: appropriating academics texts. In: CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic: Imperialism in English Teaching**. NewYork: Oxford University Press, p. 147 – 171, 1999.
- FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. In: **Revista Linguagem (em) Discurso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463 – 480, set./dez. 2013.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177 – 187, jul./dez., 2008.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996.
- GEE, J.P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Newark, v. 8, n. 44, p. 714 – 725, 2001.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 46 – 79, 1982.
- HEATH, S.B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- IVANIC, R. **Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- IVANIC, R.; LEA, M. R. New Context, New Challenges: The Teaching of Writing in UK Higher Education. In: GANOBCKSIK WILLIAMS, Lisa (Org.) **Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models**. Palgrave, 2006.
- JONES, C. *et al.* (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEMP, R. **Academic literacy: making students content learners**. 2004. Disponível em: <[http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic\\_Literacy.pdf](http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf)>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, June, 1998.
- LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing Knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 103 – 123, 1999.
- LEA, M. R.; STREET, B. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. In: **Revista USP**. v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf\\_20](http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20)>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127 – 140, 1999.
- LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. In: **Journal of Applied Linguistics**, London, 4, p. 5 – 32, 2007.
- LILLIS, T. **Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing: closing the gap between text and context in Academic Writing Research**. Written Communication, 2008.
- OLIVEIRA, E. F. Letramento Acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em: <[http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em: 05 set 2019.
- ROSE, D; LUI-VHIVIZHE, L; MCKNIGHT, A; SMITH, A. Scarfolding academic reading and writing at the Koori Centre. In: **The Australian Journal of Indigenous education**. vol. 32. 2003.
- RUSSELL, D. et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**, 4, 2009. Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul, 2009.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. (Org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. V. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education**. London: Longman, 1995.
- STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.
- STREET, B. V. Academic literacies approaches to genre? In: **Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET)**, 2009, Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul, 2009.

STREET, B. V. Lefstein, A. **Literacy**: an advanced resource book. London/New York: Routledge, 2007.

WINGATE, U. Argument: helping students understand what essay writing is about. In: **Journal of English for Academic Purposes**. Disponível em:

<[http://www.drromartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/argument\\_helping\\_students\\_understand\\_what\\_essay\\_writing\\_is\\_about\\_wingate\\_journal\\_of\\_eap\\_2012.pdf](http://www.drromartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/argument_helping_students_understand_what_essay_writing_is_about_wingate_journal_of_eap_2012.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

TERZI, S. B. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181 – 207, 2005.

TERZI, S. B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaaterzy.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2012.



## **RELATÓRIOS DE EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESVELANDO O LETRAMENTO ACADÊMICO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS**

Cícero Barboza NUNES

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA

### **Introdução**

A sociedade atual tem exigido, cada vez mais, do indivíduo a sua integração aos meios de comunicação tecnológica, bem como a ampliação de sua visão no que concerne às várias dimensões da vida humana, especialmente o processo de formação e a habilitação para o trabalho, a harmonização ao papel do outro e a reflexão sobre a vida social e política. Para a concretização destas dimensões, a formação acadêmica inicial se torna indispensável, uma vez que vivemos imersos em valores contemporâneos que colocam a leitura, a escrita e o domínio tecnológico como exigência educativa e, sobretudo, como essenciais ao processo de seleção mercadológico.

Desta forma, é indiscutível o papel da leitura e da escrita no desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social, especialmente, no que denominamos sociedade letrada. No entanto, o acesso ao aprendizado efetivo tem sido, na atualidade, um dos maiores desafios, que vai desde a educação básica até o ensino superior. Por isso, o grande desafio do professor da educação brasileira é educar em uma perspectiva prática e socializadora que possibilite a preparação dos discentes para o efetivo exercício da cidadania e, sobretudo, para o convívio em sociedade, de modo que possam participar e usufruir dos espaços e dos bens disponibilizados pelo mundo letrado, conscientes, criticamente, que a aprendizagem é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos no meio social.

Como o Programa Residência Pedagógica tem por objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018, n.p), torna-se evidente que o entendimento dialógico (o eu para o outro) no processo de escrita do relatório de experiência docente seja uma prática pedagógica de interação com os outros (bolsistas residentes, preceptor, docente orientador da subárea do projeto, coordenador

institucional, professores da escola-campo e discentes)<sup>61</sup>. Por isso, investigamos, neste capítulo, como se estabelecem as relações dialógicas, no processo de escrita acadêmica, no gênero relatório de experiência docente do Programa Residência Pedagógica.

Para respondermos a questão aqui levantada, partindo desses pressupostos supramencionados em nossas considerações, e, considerando a importância do Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2006, STREET, 2014) para o processo de formação docente, nosso estudo tem como propósito analisar as relações dialógicas de acordo com as abordagens bakhtinianas, a partir das práticas de letramento acadêmico que emergem da produção do gênero relatório de experiência do Programa Residência Pedagógica nos cursos de Letras e Educação Física da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada.

Para realização deste estudo, selecionamos dois relatórios de experiência docente do Programa Residência Pedagógica, dos cursos de Licenciatura em Educação Física e de Letras, da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada, ambos estão compreendidos no período de execução do programa residência, entre 01 de agosto de 2018 a 30 de janeiro de 2020. Embora os documentos supracitados sejam de domínio público, optamos por não citar os nomes dos residentes, pois esta informação não é relevante para a tessitura de nossas análises. Assim, este trabalho torna-se relevante por promover uma discussão em torno da escrita acadêmica de professores em formação com vistas a mostrar a importância do dialogismo no contexto acadêmico, considerando suas representações, numa cadeia linear, para o processo de formação do indivíduo.

Como pano de fundo teórico, partimos das ideias de Lea e Street (2006) e Street (2014) para tratarmos do letramento acadêmico, Bakhtin (2016, 2017), trazendo o projeto teórico sobre o dialogismo e as questões de gênero. No que concerne ao debate sobre a formação docente, pautamos nossas abordagens a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), da Política Nacional de Formação Docente (PNFD) (Brasil, 2017) e, sobretudo, dos documentos oficiais de criação e regulamentação do Programa Residência Pedagógica (RP) (CAPES, 2018), a exemplo da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e da Portaria Nº 45, de 12 de março de 2018. Além disso, alguns estudos teóricos desenvolvidos sobre esta temática são inspiradores, como Fischer; Pelandré (2010), Fuza (2016), Fiad (2016), Santos (2016), Silva; Lima (2019) e Nunes; Pereira (2020).

---

<sup>61</sup> Em cada núcleo do subprojeto da Residência Pedagógica, a Capes prever que sejam envolvidos o coordenador institucional, um coordenador de área, um preceptor (professor da educação básica) e oito bolsistas que são orientados no subprojeto pelo coordenador de área, bem como as execuções na escola pelo preceptor.

Assim, este capítulo está organizado em sete partes. Na primeira, denominada introdução, prenunciamos nossos propósitos para o capítulo ora apresentado. Na segunda, intitulamos Práticas dialógicas no processo de formação acadêmica, em que discorremos sobre o projeto teórico de Bakhtin, enfatizando o dialogismo e o ato responsável como essenciais no processo de formação discente. Na terceira parte, intitulada O gênero discursivo relatório de experiência docente, apresentamos as condições teóricas sobre os gêneros discursivos e apresentamos o relatório de experiência docente como um gênero discursivo essencial à prática social acadêmica para licenciandos. Na quarta parte, dedicamo-nos a discorrer sobre o letramento, partindo da gênese do debate, perpassando pelas pesquisas nacionais e desembocando nas discussões sobre os Letramentos Acadêmicos. Na quinta parte, apresentamos o Programa Residência Pedagógica e sua importância para o processo de formação nos cursos de licenciatura. Na sexta parte, dedicamo-nos à realização das análises propostas neste capítulo e, ao final, tecemos algumas considerações finais, provocando reflexões importantes para as abordagens deste estudo.

## **1 Práticas dialógicas no processo de formação acadêmica**

O dialogismo, termo amplamente difundido pelos estudos de Bakhtin e do seu Círculo, tem servido de base para inúmeras pesquisas em todo o mundo, versando em várias áreas do conhecimento. O que torna este debate sempre frutífero é sua capacidade de ancorar outros diálogos e conhecimentos. Tal singularidade desta corrente teórica tem como preocupação central o funcionamento enunciativo-discursivo em textos orais ou escritos. Para Bakhtin (2011) “o verdadeiro ambiente de um enunciado” é o que denomina plurilinguismo dialogizado, ou seja, as relações fronteiriças entre as vozes sociais que se estabelecem de forma multidimensional e vão formando novas vozes. A dialogização que se encontra no interior da palavra, cerne da teoria, solidifica a importância do outro na constituição discursiva. Para Bakhtin:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não se pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Ao afirmar a orientação dialógica como um “fenômeno próprio a todo discurso”, o teórico russo evidencia que, através do dialogismo, poderemos identificar o discurso do outro na constituição do fio discursivo, tornando a prática ou orientação dialógica como “um fenômeno quase universal” (BAKHTIN, 2011, p.40), ensejando, desta forma, a importância das relações interiores e exteriores: “o visível apenas completa o vivenciável de dentro e, sem dúvida, tem importância meramente secundária para a realização de uma ação” (BAKHTIN, 2011, p. 40), com isso, o dialógico que nos interessa aqui e que coaduna com a visão bakhtiniana está, justamente, na relação entre o implícito e explícito, materializado nas diversas formas de manifestação da língua.

Com base nos pressupostos bakhtinianos, a língua não é ideologicamente neutra, mas complexa, pois, no signo, confrontam-se índices de valor contraditório. A partir desta premissa, desembocamos em um vasto nicho discursivo ao tomarmos a língua em seu viés dialógico. Estampa-se nela, a partir de seu uso e por meio da história, as relações dialógicas do discurso. A língua é, em sua essência, dialógica, quer pensada como língua ou como discurso. Sobre esse caráter dialógico Bakhtin/Volóshinov (2006) afirma:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2006 [1929], p. 113).

O fato de a palavra comportar duas faces, como vimos na citação em epígrafe, impulsionou-se os estudos do discurso ao trazer ideias e conceitos extremamente relevantes para as discussões da língua e da linguagem, dentre os quais podemos citar: o conceito de enunciado, de texto, de discurso, de enunciado concreto, de gêneros discursivos que inspiraram a criação e o levante da grande abordagem sobre os gêneros, essenciais nas discussões sobre o ensino da leitura e da escrita. Com isso, coadunamos com a ideia do dialogismo da linguagem, uma vez que toda interação necessita de, no mínimo, dois interlocutores, elevando-se a importância do eu e do outro no discurso.

Ao assumirmos a perspectiva dialógica de discurso, comungamos com as ideias do pesquisador russo Mikhail Bakhtin (2003, p. 308) quando afirma que “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria”. Nesse sentido, seu pensamento leva em consideração o caráter semiótico-ideológico dos textos, em especial quando diz que “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente

seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo”. (p. 308-309). Assim, uma vez que o texto é dialógico, a concretização da noção de sujeito se dá “entre sujeitos”, ou seja, na interação entre interlocutores e dos sujeitos com a sociedade, firmando a ideia de que a língua é essencialmente dialógica, quer pensada como língua ou como discurso.

### 1.1 O dialogismo no percurso formativo

Tomando por base que a língua é essencialmente dialógica, como prenunciamos na seção anterior, ao pensarmos o percurso formativo, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da competência escrita na formação acadêmica, faz-se necessário aludirmos ao pensamento bakhtiniano, haja vista que a prática docente, a nosso ver, é um “ato responsável”<sup>62</sup>.

Bakhtin (2017), em sua obra *Para uma filosofia do ato responsável*, provoca reflexões filosóficas sobre os atos (ético, estético) que são de extrema relevância para o reconhecimento da diferença singular dos indivíduos, enquanto agentes sociais, explicitando, desta forma, a existência de dois mundos, a saber: o mundo da cultura e o mundo da vida. Ao objetivarmos o ato da atividade de cada um, estaremos imersos no mundo da cultura e, para o mundo da vida, será preciso levar em conta pilares essenciais como o da “historicidade viva”, para a qual os atos são únicos e irrepetíveis, sendo materializados por seres históricos. Para Bakhtin, há um confronto entre esses dois mundos porque são “incomunicáveis e mutuamente impenetráveis” entre si devido à unicidade irrepetível da vida, realmente vivida e experimentada:

[...] somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos”. O ato deve encontrar o único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e no seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade espacial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral) [...] (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Pelo constructo ideário exposto na citação, podemos tomar a prática docente como um ato, referimo-nos ao aspecto de sua singularidade, da irrepetibilidade, do teórico, do ético e do estético, ou seja, um ato responsável. E o ato responsável da ação humana deve primar, acima de tudo, pelo respeito e consideração ao outro. Conforme Sobral (2008), o ato “responsável” no viés bakhtiniano trata do agir humano no mundo concreto, traduzindo as maneiras pelas

<sup>62</sup> Ao fazermos esta afirmação, tomamos como base a obra de Bakhtin *Para uma filosofia do ato responsável* (2017).

quais os indivíduos concebem-na simbolicamente, por meio da linguagem. Em outra obra, o professor Sobral ainda enfatiza que “o empreendimento bakhtiniano sobre essa questão consiste em tentar mostrar como generalizar acerca das singularidades que são os atos sem perder de vista sua singularidade nem a generalidade!” (SOBRAL, 2008, p. 224).

Considerando-se a importância de a prática docente ser entendida como um ato responsável, não apenas do ponto de vista da base teórica bakhtiniana, mas, sobretudo, da responsabilidade que está ancorada no ato de ensinar, observamos que entre as competências básicas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está a de:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BNCC, 2018, p. 9).

Com isso, percebemos que, no processo de formação, seja do ponto de vista do docente ou do discente, faz-se necessário levar em consideração os confrontos de mundos (tangível e inteligível), ou seja, mundo físico (vida) e mundo cultural.

Ao confrontarmos a prática docente com os conceitos bakhtinianos, como expostos acima, podemos ramificar várias questões, no entanto, para este capítulo, delinaremos nossas ideias voltadas para o fazer docente na perspectiva dialógica como um ato responsável e essencial para o desenvolvimento do percurso formativo do indivíduo, principalmente dos acadêmicos. Ao tomarmos o professor como agente (indivíduo) transformador que desenvolve um trabalho intelectual tomando como referência o pensamento reflexivo voltado para o fazer cotidiano, possibilitando o confronto de mundos, apoiamo-nos em Giroux (1997). Para este teórico, anseia-se que todo professor tome como base as convicções ideológicas e práticas para o desenvolvimento de sua atividade docente e, em vista disso, produzam e legitimem interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio de suas práticas (GIROUX, 1997).

Destarte, pelo que expomos nesta seção, é possível observarmos que a reflexão filosófica de Bakhtin sobre o ato, compendiosamente esboçada nos parágrafos anteriores, é sustentada pela noção de alteridade (FARACO, 2009), que se estabelece na relação de "*um eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro*" (SAMPAIO, 2009). Os eu e outros envolvidos no processo de formação são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, concebendo a essência do dialogismo que busca "conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida" (SOUZA, 2001, p. 104)

Neste sentido, Bakhtin (2011) argumenta que é através do dialogismo que se constitui o sujeito dentro da sociedade, sujeito em perene processo de construção e que só existe imerso

em contextos históricos, sociais e outros, que fazem parte do processo de interação (BAKHTIN, 2011). Portanto, como tratamos do processo de Letramento Acadêmico, entendemos que o dialogismo é essencial para o processo de construção do sujeito e do conhecimento, ou seja, "é uma categoria essencial da natureza da linguagem" (TEZZA, 2003, p. 232).

## 2 O gênero discursivo relatório de experiência docente

Nas universidades públicas e privadas do Brasil, nos últimos anos, têm-se levantado questões sobre os gêneros da esfera acadêmica, dada a importância destes durante e após a formação do indivíduo. O processo de didatização do trabalho com estes gêneros é um levantar que precisa perpassar as questões teóricas e serem inseridas, de modo prático, no contexto da sala de aula. Entre os gêneros discursivos da esfera acadêmica, podemos citar: o artigo científico, a resenha crítica, o ensaio, o fichamento, os relatórios de estágio e os relatórios de experiências docente. Este último, muitas vezes, tem a mesma denominação do relatório de estágio supervisionado, no entanto, há diferenças que precisam ser expostas.

Com base em estudos recentes, a exemplo o que colocam Nunes e Pereira (2020), os relatórios de estágios são produzidos a partir do cumprimento dos componentes curriculares Estágio Supervisionado que, em sua maioria, são divididos em três ou quatro etapas, a depender da proposta pedagógica do curso. Em cursos como Licenciatura em Letras, especialmente os de dupla habilitação, o estágio aparece dividido em quatro etapas, já os cursos de Licenciatura em História, Educação Física, entre outros, aparecem divididos em apenas três etapas. Com isso, observamos que o gênero relatório de estágio tem a finalidade de relatar as experiências do licenciando nesta etapa de sua formação. Conforme os autores:

É perceptível que o gênero acadêmico Relatório de Estágio Supervisionado carece de uma maior discussão em sua elaboração por parte das universidades e faculdades, em especial, as que atuam com formação docente. É ponto pacífico dessa discussão que todo gênero discursivo deve ser atrelado a uma escrita construtiva, ou seja, faz-se necessário que haja uma concatenação direta entre os saberes adquiridos pela prática, os saberes confrontados com os pressupostos teóricos e a geração de novos saberes, sendo esses adquiridos pela reflexão dos confrontos anteriores. Assim, à medida que um relatório provoca no licenciando uma escrita construtiva, pode-se dizer que há promoção de novos letramentos. Cabe salientarmos que, em meio a este estudo, usamos a denominação de escrita construtiva no sentido de que o ato da escrita deve ser pautado na construção de novos saberes a partir dos confrontos supramencionados. (NUNES; PEREIRA, 2020, p. 145).

Utilizamos o estudo em epígrafe com o propósito de coaduná-lo com as ideias dos autores ao defenderem que o gênero acadêmico relatório de estágio deve ser visto com mais minudências, uma vez que é uma prática discursiva que acompanha boa parte da trajetória

acadêmica. Vimos também que é importante que a escrita do gênero seja “construtiva”, possibilitando novos saberes e novos confrontos. Com isso, assim como o relatório de estágio, defendemos que o relatório de experiência docente possibilite ao licenciando ampliar seu nível de letramento e efetivar uma escrita acadêmica proficiente.

O gênero discurso relatório de experiência docente, pelo que observamos, no cotidiano como docentes universitários, assim como o que pesquisamos para elaboração deste estudo, tem finalidade autônoma no que concerne ao componente curricular dos cursos de formação. Verificamos a utilidade do gênero em programas de estágios extracurriculares, Programas de Iniciação à Docência (PIBID - Capes), Programa Universidade para todos do Estado de Pernambuco (PROUPE) e o Programa Residência Pedagógica (Capes), objeto de análise neste capítulo<sup>63</sup>.

Uma vez que o gênero relatório de experiência está inserido em um contexto e supre uma necessidade de comunicação para atender a uma determinada demanda, assumimos chamá-lo, como prenunciado no título desta seção, de gênero discursivo. Como é notório, a discussão sobre os gêneros discursivos faz parte do escopo teórico de Bakhtin e de estudiosos contemporâneos. Conforme as ideias de Bakhtin, cada época e cada grupo social possuem o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Dessa forma, “cada esfera de utilização da língua, conforme o filósofo russo, elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Partindo desse pressuposto conceitual, os gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, são divididos em primários (simples) e secundários (complexos). Aqueles, podem ser caracterizados como formas discursivas que se constituem em circunstâncias de uma comunicação espontânea e estes são tidos como formas discursivas que aparecem em situações de comunicação mais elaboradas ou complexas (filosófico, familiar sóciopolítico-culturais, etc).

Ainda na discussão sobre os gêneros primários e secundários, podemos observar que os primários são constituídos a partir de situações de comunicação verbal cotidianas, principalmente, em meio às formas ligadas à oralidade, como o diálogo. Quando nos referimos

---

<sup>63</sup> É possível também verificar o uso deste gênero pelas secretarias de educação, para monitoramento das atividades docentes, em programas como o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).



aos gêneros secundários, tratamos, especificamente, daquelas formas textuais mais complexas como, por exemplo, uma conferência, os gêneros literários. Para Bakhtin (2016):

A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. (BAKHTIN, 2016, p. 20).

Assim, percebemos que esta distinção, entre as formas discursivas (primárias e secundárias), possui valor teórico nos estudos do pensamento bakhtiniano, uma vez que possibilita pensarmos acerca do processo de formação dos gêneros discursivos a partir das diversas práticas sociais.

Portanto, conforme as perspectivas dos estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos, podemos afirmar que o relatório de experiência docente pertence à categoria dos gêneros secundários, pois tem origem na esfera de comunicação acadêmica, isto é, este gênero não é um tipo de comunicação cotidiana, mas sim uma forma discursiva resultante de uma atividade institucional.

### **3 Sobre o letramento acadêmico**

Antes de adentrarmos, especificamente, as teorias de base sobre o letramento acadêmico, ressaltamos a importância histórica das discussões sobre o letramento no Brasil que, em sua gênese, atrelava-se ao processo de alfabetização. Nas décadas recentes, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, têm se mostrado uma condição insuficiente para responder corretamente às demandas da sociedade, pois acreditamos que essas novas demandas que abarcam a leitura e escrita têm ultrapassado o mero ato de somente saber codificar e decodificar um texto.

Conforme estudos de Soares (2000, 2003), os critérios de avaliação, do grau de alfabetização, adotados no censo de 1950, não bastava que a pessoa soubesse assinar o nome e sim que o indivíduo soubesse escrever um simples bilhete para que ela pudesse ser considerada alfabetizada, mas atualmente ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, para isso a partir da década de 70 passou-se a avaliar a alfabetização funcional.

Devido a essas circunstâncias e à crescente discussão sobre o analfabetismo no Brasil, os estudos na área do letramento começaram a surgir no âmbito educacional e social. Com base em Kleiman (1995), o letramento vai além do ler e do escrever. O ser humano letrado precisa interagir com a leitura e com a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, a pessoa considerada letrada faz uso da leitura e da escrita como prática social. Portanto, conforme a autora, “letrar é mais que alfabetizar”, no entanto, não podemos separar os dois processos em que o aluno primeiro tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita (a alfabetização) e, ao desenvolver as habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita, adquire o letramento.

Destacamos ainda que a palavra letramento surgiu pela primeira vez no Brasil no livro (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática, 1986) de Mary Kato. Nele, a autora diz acreditar que a língua culta é resultado do letramento. Assim, o termo letramento surgiu do inglês “*literacy*” que significa letrado. Este termo é considerado novo<sup>64</sup> e bastante técnico em decorrência de uma nova realidade social na qual não se satisfazia somente saber ler e escrever. Segundo Kleiman (1995 p. 49), ser letrado é “responder efetivamente às práticas sociais que usam os eixos da leitura e da escrita. Letrado, então, não é mais só aquele que é versado em letras ou literaturas, e sim aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e assíduo das duas”.

Dominar a leitura e a escrita de forma mecânica e descontextualizada não garante a uma pessoa a interação plena com os mais diversificados tipos de gêneros que circulam na sociedade, deve-se entender os significados e usos das palavras em suas diferentes situações de produção. Com isso, ao desembocar nas pesquisas sobre o letramento, tomando por base estudantes universitários, percebemos que a preocupação que por muitos se concentrava apenas no domínio da leitura e da escrita de crianças em fase escolar, hoje toma outra dimensão tão importante quanto a do indivíduo em processo de formação.

Considerando-se a importância do processo de formação, percebemos que os debates sobre o letramento acadêmico têm ocupado cada vez mais espaço nas pesquisas em linguagem. Em território brasileiro, há um grande debate sobre as práticas de escrita na universidade, conforme posicionamento assumido por Fiad (2011, p. 362), no entanto, a ampliação desses estudos perpassa os limites da escrita universitária e abrangem a escrita, por exemplo, de alunos da educação básica em nível médio. Um exemplo dessa ampliação para a produção dos alunos

---

<sup>64</sup> Quando usamos o termo “novo”, não estamos nos referindo a tempo cronológico de pesquisa sobre o tema, mas a efetivação prática nos contextos educacionais.

de ensino médio é a tese de doutoramento de Leite (2020) que faz uma análise dos significados e das implicações formativas das práticas de letramento acadêmico vivenciadas por alunos de ensino médio que participam de projetos de iniciação científica no Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

O Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2006; STREET 2014) que defendemos como essencial toma por base outros tipos de letramento adquiridos pelo indivíduo, como familiar, religioso, escolar, digital, entre outros. Para Lea e Street (2014, p. 479):

Letramentos acadêmicos tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

À medida que o Letramento Acadêmico leva em conta bases anteriores no processo de formação do indivíduo, é possível corroborar a ideia de Fiad (2016) que toma tal letramento como “conjunto de práticas sociais situadas”. A abrangência que os teóricos acima evidenciam, possibilita que enxerguemos a escrita acadêmica de alunos em processo de formação como uma nova prática social e, o não saber escrever os novos gêneros que lhes são impulsionados no contexto universitário, sinaliza apenas que as práticas de letramento estão em fase de inserção, ou seja, que o processo está em andamento.

Para Lea e Street (2014), as práticas selecionadas para o “treino”, ou seja, os textos, são ou não específicas dos domínios de saber em que os estudantes têm de atuar. Dessa forma, trata-se, em sua maioria, de desenvolver “competências” de leitura e de escrita que se adequem a todas as situações ou de “socializar” os sujeitos nos discursos particulares de uma determinada prática de letramento.

Bezerra (2012) aponta como “complexidade” no trabalho com o letramento o fato de não tratar apenas de um letramento “único e universal”, ou seja, há “múltiplos letramentos”, enfatizando a ideia de que o termo seja pluraciado, uma vez complexos e variados. No mesmo estudo, o pesquisador ainda afirma que:

Na concepção de Street (1984), há dois modelos básicos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico. No modelo autônomo de letramento, pressupõe-se que o mero domínio das habilidades de ler e escrever são suficientes para habilitar a pessoa a resolver satisfatoriamente todas as situações postas por uma sociedade letrada. De acordo com Russell et al. (2009), o modelo autônomo concebe o letramento como uma habilidade descontextualizada e única, passível de ser transferida de um contexto para outro sem grandes dificuldades. Já o modelo ideológico põe em relevo “a

natureza contextual e social das práticas de letramento e as relações de poder e autoridade que estão subentendidas em qualquer evento de letramento” (BEZERRA, 2012, p. 399).

Citamos o embasamento teórico do pesquisador, pois coaduna as nossas ideias aqui defendidas. Ressaltamos que, em contexto didático, há a necessidade de se tomar o modelo ideológico como forma de refletir e traçar metodologias para o desenvolvimento das práticas de letramentos. Com isso, é preciso que a docência em contexto acadêmico, bem como escolar, propicie a inserção discente às práticas de escrita de modo que o aparato ideológico subsidie a ampliação das práticas de letramentos.

Assim, à medida que nosso estudo concatena analisar as práticas de letramentos a partir do viés dialógico, comungamos a ideia de Fiad (2016) que afirma que este tipo de estudo “tem se constituído como uma abordagem para a análise da língua escrita, em variados gêneros, incluindo os gêneros produzidos no contexto escolar e acadêmico. (FIAD, 2016, p. 16).

Como nosso estudo analisa os relatórios de formação docente, gênero da esfera acadêmica, buscamos mostrar que este gênero traz em sua essência a abordagem dialógica e que foge do tradicionalismo que está embrenhado nos currículos dos cursos de formação docente, corroborando, dessa forma, o posicionamento de Fiad (2016) ao mostrar que os estudos sobre letramento, tomando por base a escrita acadêmica, reverte “o discurso do *déficit* em relação aos estudantes universitários, assim como também em outros contextos escolares”. (FIAD, 2016, p. 210)

No confronto entre as abordagens dialógicas e o debate sobre a escrita acadêmica, trazemos à baila os estudos de Fischer e Pelandré (2010), bem como tomamos como arcabouço para as análises aqui propostas, O que mostram os movimentos dialógicos que segundo as pesquisadoras, estes podem ser:

[...] indagatórios, confirmativos, exemplificativos, contrastivos, avaliativos e metalinguísticos. Esses movimentos representam formas de interação verbal e indicam especificamente os modos de participação dos alunos nos eventos de letramento, na relação com os o(s) outro(s) – os interlocutores da situação enunciativa – e com o conteúdo temático. (FISCHER; PELANDRÉ (2010, p. 575).

As ideias das pesquisadoras evidenciam que podemos analisar a atuação dos alunos em eventos de letramentos em relação aos demais sujeitos envolvidos na interação verbal. Cumpre salientarmos que os fundamentos do que as autoras denominam de movimentos dialógicos estão enraizados nos discursos e suas variantes que, conforme Bakhtin/Volochinov (2006, p.152) “o estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem

tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem”. Assim, podemos observar que os movimentos dialógicos representam a dinamicidade de interiorização entre os discursos, possibilitando que os contornos exteriores sejam avultados no fio do discurso citado.

#### **4 Cotejamentos históricos e epistemológicos sobre a Residência Pedagógica**

A formação de professores para atuar na educação básica tem suscitado um debate importante que emerge dos problemas, no que tange à formação, assim como às políticas de valorização da classe. Com isso, os anseios em transformar a educação, resultaram numa busca incessante por melhorias na oferta dos cursos de formação de professores, sendo instituída a Política Nacional de Formação Docente.

Nessa perspectiva, as decisões mais recentes do MEC têm colocado em evidência a concepção da formação de professores, na luta por aprimoramento dos programas, entre eles o Programa de Residência Pedagógica, que foi criado para ajudar na construção da identidade profissional, e intervir nos problemas educacionais do país. (Capes, 2018)

O Programa Residência Pedagógica (RP) é uma ideia que já vem sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos. Residência Educacional foi a primeira expressão utilizada (cronologicamente anterior às demais), precisamente, no texto do Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 (BRASIL, 2007), no qual propunha-se instituir a Residência Educacional como obrigatoriedade dos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a, segundo Artigo 65 do referido Projeto de Lei, como “etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração e bolsa de estudo, na forma da lei”

De acordo com o texto do referido projeto, a Residência Educacional foi inspirada na Residência Médica, dado que é reconhecida a importância de que os médicos tenham, no período imediatamente seguinte ao da diplomação, uma intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos, bem como possibilita que se assimilem novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência. (BRASIL, 2007).

Surgiu ainda, em caráter experimental, o Programa de Residência Docente, mais precisamente no Colégio Pedro II. Conforme Portaria 206 de 21 de outubro de 2011, esse foi implementado a partir da criação da Portaria n. 206 de 21 de outubro de 2011, elaborada pela

CAPES, que dispõe sobre o apoio à execução do Programa na instituição, levando em consideração a tradição de excelência do referido Colégio.

O Programa foi destinado prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O objetivo foi aperfeiçoar a formação do professor, disponibilizando um programa de formação continuada, por meio de competências docentes *in loco*, tendo em vista a complementação da educação recebida na IES de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência e cooperar para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. É também entendida como uma experiência profissional que possibilitará o acompanhamento de ações pedagógicas sob a orientação de professores integrantes do quadro permanente do Colégio Pedro II, o desenvolvimento da autonomia na produção, na aplicação de estratégias didáticas, na internalização de preceitos e normas éticas e no estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente, de forma que o novo profissional do magistério acumule subsídios para o exercício de sua docência com maior qualificação.

Evidenciando-se o reconhecimento do papel do professor como agente de mudança, assim como das transformações presentes nas variadas áreas educacionais em que atua, foi criado o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática no cotidiano das escolas públicas de educação básica e no contexto em que elas estão inseridas.

Levando-se em consideração dois itens de maior importância para a educação básica como a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação, o MEC, ao divulgar os índices do Censo da Educação do ano de 2016, mostrou que dos 2.196.397 (dois milhões, cento e noventa e seis mil, trezentos e noventa e sete) professores da educação básica do país, mais de 480 (quatrocentos e oitenta) mil só possuem ensino médio e mais de 6 (seis) mil, apenas o ensino fundamental. Outros 95 (noventa e cinco) mil têm formação superior, mas sem a formação para o exercício do magistério. Dos 1.606.889 (um milhão, seiscentos e seis mil, oitocentos e oitenta e nove) que possuem formação em licenciatura, muitos não atuam em sua respectiva área de formação. Surgiu uma necessidade urgente, segundo a Secretária-executiva do MEC, de implantação da política de formação dos professores e do Programa de Residência Pedagógica.

A Residência Pedagógica, programa que constitui a Política Nacional de Formação de Professores, foi lançada no Brasil, recentemente, em março de 2018. O programa foi descrito no Edital 6/2018 da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de incentivar o aprimoramento da formação prática de professores dos cursos de licenciatura, proporcionando a inclusão do licenciando na escola, a partir da metade do seu curso.

Como nosso estudo se debruça sobre o relatório de experiência docente, vale destacarmos que a experiência docente a que nos referimos trata, especialmente, da experiência do docente em processo de formação, denominado por nós, neste capítulo, de licenciando. Para que o aluno de licenciatura participe deste programa, faz-se necessário que cumpra alguns requisitos, dentre os quais destacamos o requisito III, segundo Edital 6/2018 I, item 6.1, que coloca como condição de participação “Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período”, ou seja, para que atue em contexto de docência, faz-se necessária uma bagagem teórica adquirida nos anos iniciais de sua formação no curso de licenciatura.

Assim, além de uma série de requisitos essenciais, a Residência Pedagógica envolve alguns sujeitos que realizam suas atividades em um regime de colaboratividade mutuo e conforme o projeto institucional protocolado na Capes. É uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Sua carga horária corresponde a um total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e, 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. Por isso, considerando-se a essência dialógica do programa aqui apresentado, faremos a análise do nosso *corpus* na seção seguinte.

## 5 Relatório de Experiência Docente: vozes acadêmicas

Conforme Fuza (2016, p. 68), o entrelaçamento entre as abordagens dialógicas e o Letramento Acadêmico “permite tratar o enunciado como fruto de um processo de interlocução, fato que revela a existência de tensões e de conflitos oriundos das relações entre os sujeitos”. São justamente essas relações entre os sujeitos que buscamos analisar nesta seção para respondermos ao questionamento que impulsionou a realização desse estudo: como se estabelecem as relações dialógicas no processo de escrita acadêmica no gênero relatório de experiência docente do Programa Residência Pedagógica.

Para refletirmos sobre tal inquietação, selecionamos dois relatórios de formação docente de dois acadêmicos de Letras e Educação Física. Como sabemos, segundo a BNCC (2018) a área de linguagem corresponde às disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, sendo assim, a compatibilidade de áreas foi o ponto crucial na seleção das áreas dos relatórios.

A análise será realizada, inicialmente, a partir de um olhar sobre a estrutura do gênero analisado para evidenciarmos que, em sua estrutura, o relatório de experiência docente dialoga com outros gêneros. Em seguida, selecionamos seis trechos que denominamos de excerto, sendo enumerado de 1 a 6, sendo três de cada relatório. Como não podemos nos alongarmos muito, selecionamos um número de excertos pequeno, mas que segue de forma linear a construção discursiva do gênero em análise. Esclarecemos que a ordem de apresentação dos excertos não segue, necessariamente, a linearidade dos relatórios apresentados pelos licenciandos.

Como supracitado, inicialmente debruçamos nosso olhar sobre a estrutura do relatório de experiência docente. Para delinear os de forma exata, selecionamos o sumário, uma vez que nosso olhar se estenderá apenas à parte “textual”, e este por apresentar os tópicos que constam no relatório, confirma a ideia inicial de dialogicidade no processo de escrita do relatório de experiência docente, como observamos na figura 1.

Como já esclarecemos, selecionamos relatórios de uma mesma instituição, mas de subprojetos diferentes, Letras e Educação Física. Vemos, pelos sumários, que nas duas áreas os relatórios têm estruturas semelhantes, diferenciando-se em algumas titulações que foram atribuídas pelos autores de modo diferente. Como sabemos, o licenciando residente participa de práticas sociais muito específicas, desde o curso de residente, com carga horária de 60h, até outras práticas ofertadas pela universidade (eventos científicos, amostras pedagógicas, cursos de extensão, etc.) e pela escola (formação continuada, reuniões de planejamento, feiras de



ciências, etc.). Estas práticas são orientadas pela CAPES e pela coordenação do programa, havendo direcionamentos específicos do professor orientador e do preceptor.

Figura 1 – Sumário – Relatório de Experiência Docente – Letras/Educação Física FAFOPST – 2020

SUMÁRIO	SUMARIO
1.0 INTRODUÇÃO .....	4
2.0 MEMÓRIAS	
2.1 Balanço da residência .....	5
2.2 Curso de formação de residentes .....	5
2.3 Magistério na educação básica .....	5
2.4 Perspectivas futuras .....	6
3.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
3.1 FALAR METODOLOGIAS E DIDÁTICAS APLICADAS do ensino de (Biologia/história/letras) .....	7
3.2 Transversalidade e interdisciplinaridade no ensino de (Biologia/história/letras) .....	7
4.0 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA	
4.1 Conhecendo a estrutura física e administrativa da escola	
4.2 Execução das aulas .....	8
4.3 Desenvolvimento de projetos na escola .....	8
4.4 Contribuição para melhoria da escola-campo .....	8
4.5 Agradecimentos .....	10
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	11
6.0 ANEXOS .....	10
7.0 BIBLIOGRAFIA .....	18
	1. INTRODUÇÃO.....
	4
	2. O INICIO DA RESIDENCIA PEDAGOGICA EM EDUCACAO FISICA .....
	6
	2.1 A Residência Pedagógica em Educação Física .....
	6
	2.2 Curso de Formação de Residentes .....
	7
	2.3 Magistério na Educação Básica .....
	8
	2.4 Perspectivas Futuras .....
	8
	3. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA .....
	9
	3.1 Educação Física na Escola .....
	9
	3.2 Metodologias e Didáticas Aplicadas .....
	10
	3.3 Do Ensino da Educação Física .....
	11
	3.4 Transversalidade e Interdisciplinaridade no Ensino da Educação Física .....
	12
	4. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO.....
	14
	4.1 Conhecendo a Estrutura Física e Administrativa da Escola .....
	14
	4.2 Execução das Aulas .....
	14
	4.3 Desenvolvimento de Projetos na Escola .....
	15
	4.4 Contribuição para Melhoria da Escola-Campo .....
	17
	4.5 Agradecimentos .....
	19
	5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....
	20
	REFERENCIAS .....
	21
	ANEXOS.....
	23

Fonte: Relatório Final – Residência Pedagógica – FAFOPST, 2020.

Quando a estrutura do gênero impulsiona uma escrita que parte das memórias, como podemos observar na figura 1, assim como viabiliza um diálogo com a teoria e o contexto escolar em que o discente vivenciou a experiência docente, podemos afirmar que há uma promoção, por parte do gênero, para que o licenciando desenvolva seus letramentos em práticas pedagógicas científicas. Assim, Fischer (2011) afirma que estudantes imersos em práticas de letramentos acadêmicos (científicas e pedagógicas) avultam uma posição socialmente situada de professor. Essa posição que o estudante se reafirma e se posiciona como professor pode ser vista no seguinte excerto do relatório:

**Excerto 1:** *Podemos ver que a Educação Física tem uma contribuição direta para o desenvolvimento amplo da criança, a mesma trabalha com várias atividades que podem auxiliar nossos educandos para adquirirem um campo maior de movimentos, assim trabalhando diretamente com as fases de cada uma, proporcionando para os mesmos uma variedade de atividades que melhoraram a sua vida e a sua coordenação motora [...].*

O excerto 1, extraído de um relatório da área de Educação Física, tem como característica principal o teor ideológico do sujeito, deixando claro sua posição como profissional da área. Percebemos também que há um movimento dialógico confirmativo (FISCHER; PELANDRÉ, 2010) em relação à importância da Educação Física como área do conhecimento (a Educação Física tem uma contribuição direta para o desenvolvimento amplo da criança). Para este sujeito discursivo, a Educação Física tem uma finalidade direcionada, mas não deixa claro o aspecto pedagógico da área. Conforme a BNCC (2017, p. 213), “a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos”. Dessa forma, percebemos que a educação física se manifesta como cultura, um conjunto de atividades ligadas às práticas corporais que exploram movimentos e atividades produzidos historicamente pela humanidade. No entanto, o licenciando em seu depoimento direcionou sua vivência para a ampliação que a área de Educação Física possibilita, ou seja, a saúde. Assim, na exposição dessas memórias, percebemos que a apropriação do letramento docente<sup>65</sup> e, ao mesmo tempo acadêmico, não está situado ao contexto e, efetivamente, a escrita do gênero.

Mostramos em seguida o excerto 2 que traz um depoimento sobre a importância do programa Residência Pedagógica para a vida dos sujeitos envolvidos:

*Excerto (2): O programa residência pedagógica veio sem dívida alguma fazer a diferença positiva na vida de quem pode participar de alguma forma. Sejam os residentes, alunos, preceptores e supervisores, ambos puderam aprender e ajudar a melhorar o ensino e a ao mesmo enquanto profissionais da educação [...].*

O excerto 2, extraído de um relatório da área de Letras, mostra o distanciamento do sujeito discursivo, colocando-se em posição exterior ao Programa Residência Pedagógica, possibilitando enxergarmos um movimento dialógico avaliativo e confirmativo (FISCHER; PELANDRÉ, 2010). O sujeito confirma a excelência do programa e, ao mesmo tempo, avalia sua eficácia para os agentes que participam. Salientamos que o excerto ora analisado está incluso na seção intitulada memórias, conforme sumário exposto. Ainda sobre o movimento dialógico avaliativo, observamos o excerto seguinte:

*Excerto 3: Na teoria tudo é lindo, mas em pratica foi encontrado um cenário totalmente diferente, alunos do ensino médio com deficiências na aprendizagem, leitura e escrita sendo apresentadas em provas como o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira: Em nível nacional, na prova de português, há uma diferença*

---

<sup>65</sup> Utilizamos o termo letramento docente para fazer alusão aos conhecimentos essenciais a prática docente.

*média de 30,42 pontos no desempenho médio de estudantes de áreas urbanas (217,96) e rurais (187,54) no ano de 2018.*

No excerto 3, extraído do relatório da área de Letras, vemos que o sujeito discursivo avalia a prática docente, expondo o ponto de vista sobre a realidade encontrada na educação. Percebemos um discurso acadêmico que confere destacarmos um diferencial no nível de letramento acadêmico, sendo possível percebermos um sujeito essencialmente dialógico que ancora suas ideias na essência didática de professor-pesquisador. Nossa afirmação dialoga com o que Freire (2004, p. 29) apresenta como sendo oportunizado pela pesquisa, uma vez que, segundo o autor, “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, ou seja, a pesquisa se mostra como sendo essencial na formação e na ação docente para oferecer qualidade na formação dos alunos, bem como na formação do próprio docente. Esta ideia também é defendida e difundida por Schon (2000) ao considerar que a pesquisa deve estar ligada à formação e ao trabalho do professor em sala de aula. Passamos a análise do próximo excerto:

***Excerto 4:** Sabemos o quanto é importante o desenvolvimento de projetos na escola, pelo o fato der obter mais resultados e todos serão envolvidos na constante pratica, a participação é conjunta, dessa forma como residente proporcionei juntamente com alguma turma dois projetos bem interessantes e relevantes para todos do contexto escolar. Um deles foi de Futsal e o outro uma mine maratona.*

No excerto 4, podemos observar que há um movimento dialógico confirmativo e avaliativo (FISCHER; PELANDRÉ, 2010), sendo perceptível o autorreconhecimento como sujeito docente. O uso da linguagem em primeira pessoa, neste ponto do relatório, em comparação com o excerto 1, mostra que o licenciando, ao falar de suas vivências, se posiciona discursivamente no viés pedagógico que se exige em um programa de formação docente como o Residência Pedagógica.

No entanto, quando se trata da escrita do gênero acadêmico, esta discrepância linguística indica que a apropriação do gênero é um processo difícil e conflituoso, possivelmente porque em muitos cursos de formação acadêmica não sejam ofertadas disciplinas que promovam essa escrita, como demonstrado também em outras pesquisas como Zavala (2010) e Fiad (2011). Mesmo sendo um curso que não prioriza em sua base curricular a escrita universitária, como é o caso da licenciatura em Educação Física, sabemos que o gênero exige alguns parâmetros que, só praticando durante toda formação, possibilita um melhor desenvolvimento da competência escrita.

Como citamos nesta análise, confirmado pela figura 1, a estrutura do relatório de experiência docente do Programa Residência Pedagógica tem um padrão único para a

instituição. Os excertos a seguir foram extraídos da mesma seção do relatório de experiência, intitulado “Contribuição para Melhoria da Escola-Campo”:

*Excerto 5: Percebi através deste trabalho que trabalhar em parceria com o professor é de fato muito bom e proveitoso, é um momento único e harmonioso e construtivo. Não poderia deixar de citar o empenho que os estudantes apresentavam, pois eles são a nossa peça fundamental.*

*Excerto 6: o sucesso de uma instituição de ensino vai além da estrutura de um prédio, o sucesso depende do empenho de seus colaboradores e isso ambas as escolas tem de maneira suficiente de forma que em nada deixa a desejar. Acredito que se fazer útil onde a instituição precisa, foi a maior contribuição deixada por nos residentes, as amizades construídas durante o período do estágio é algo que comprova que o trabalho realizado com satisfação e contribuir para o desenvolvimento dos alunos é algo notado nas atividades desenvolvidas.*

Nesses excertos, os licenciandos deveriam direcionar seu discurso para identificar as contribuições positivas que sua participação, através do Residência Pedagógica, propiciou para a escola-campo. Como este é um dos pontos que ensaiam as partes finais do relatório, podemos afirmar que, além de incongruências na escrita do gênero acadêmico, há uma fuga da proposta que a seção do relatório exige. No excerto 5, por exemplo, o sujeito discursivo evidencia a importância da colaboratividade, reafirmando a nossa ideia de que a Residência, bem como o relatório, são essencialmente dialógicos. Já no excerto 6, temos um sujeito discursivo que se reafirma colaborador e que assume a importância do outro na efetivação das ações do programa.

Diante do que, sucintamente, apresentamos, depreende-se, fundamentalmente, que os enunciados, ainda que emanados de um interlocutor único (licenciando), “[...] são monológicos em razão da sua forma exterior, mas, dada a sua estrutura semântica e estilística, eles são, na realidade, essencialmente dialógicos”. (VOLOSHINOV, [1930] 1981, p. 4). Com isso, pelos dados aqui mostrados, conforma evidenciarmos que o gênero relatório de experiência do Programa Residência Pedagógica é construído a partir de relações dialógicas explícitas e que as práticas de letramentos acadêmicos que emergem de sua produção apresentam um déficit notório.

## **Conclusão**

Desde o primeiro contato com o projeto teórico de Bakhtin, percebemos que o dialogismo ancora um número expressivo de pesquisas, tornando-se cada vez mais populares nas universidades, especialmente nas áreas de linguagem e educação. Assim, ao promovermos o entrecruzamento da base teórica bakhtiniana com os estudos sobre os letramentos acadêmicos,

percebemos que é um confronto frutífero e essencial, pois como docentes, precisaríamos alargar ainda mais nossa visão e possibilitar que outras vozes se façam ecoadas no fazer docente.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos, observamos que o relatório de formação docente, adotado pelo Programa Residência Pedagógica, abriga os aspectos de um gênero destinado a uma prática social e que atende a uma demanda de comunicação essencial para a reflexão do processo de formação dos licenciandos.

Percebemos que, do ponto de vista discursivo, os excertos apresentados mostram movimentos dialógicos avaliativos e confirmativos (FISCHER; PELANDRÉ, 2010), indicando que os licenciandos, talvez pelo tempo de duração do programa (18 meses), apreenderam as bases da prática docente e se sentem sujeitos atuantes e contribuintes do processo de aprendizagem discente, apresentando apenas dificuldades em relação ao processo de escrita do gênero.

Em relação aos licenciandos, verificamos que há lacunas essenciais de serem refletidas no processo de formação, especialmente no que tange à leitura e à escrita, mas a participação ativa e responsiva dos acadêmicos no programa garante a imersão destes em diferentes eventos de letramento, logo programas dessa natureza possibilitam o avanço dos índices de qualidade da formação dos alunos de licenciatura. E, concernente ao letramento acadêmico, percebemos que tanto o curso de Educação Física quanto o de Letras evidenciaram que não há o incentivo à prática de escrita durante o curso de formação, pois os alunos apresentaram dificuldades no processo de escrita.

Vimos que o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, bem como a integra um importante objetivo que é o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, contribuindo assim com os estudantes em formação, oportunizando, de modo profissional, o contato com a sala de aula e garantindo aos estudantes em formação a oportunidade de estarem em contato com a sala de aula.

Em relação ao gênero relatório de experiência docente, vimos que sua estrutura propicia identificarmos a presença de outros sujeitos envolvidos, além de evidenciar a confluência discursiva através da relação teoria *versus* prática. Percebemos que o modo como foi estruturada a escrita do gênero possibilitou memórias que são imprescindíveis no processo de reflexão da formação do licenciando.

Portanto, pelas análises aqui realizadas, assim como o debate teórico apresentado ao longo do capítulo, fica claro que os discursos oficiais presentes nos gêneros acadêmicos

suscitam refletirmos sobre a escrita como uma prática socialmente determinada e também que as práticas docentes, para alunos em processo de formação, são essenciais para o desenvolvimento individual e profissional.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. **Portaria 206 de 21 de outubro de 2011**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- CAPEIS. **Edital Capes n.º 06/2018**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residenciapedagogica.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Forum linguist**. Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em <file:///C:/Users/cknun/Downloads/26599-94235-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. **Letramentos acadêmicos e a construção de sentidos nas leituras de um gênero**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569 – 599, jul./dez.2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p569/18449>. Acesso em 02 mai. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FIAD, R. S.A escrita na universidade. In: **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357 – 369, 2ª parte 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436> Acesso em: 02 mai. 2020.
- FUZA, A. F. A escrita acadêmico-científica como prática social: diálogos com os discursos oficiais. In: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.
- GOULART, C. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50 – 62, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4298/2902> >. Acesso em: 12 ago. 2015.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, A.B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. Campinas/SP:Mercado das letras.1995
- KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo, CEFIEL, 2005.
- LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477 – 493, 2014.
- LEITE, E. G. Letramentos acadêmicos na Iniciação Científica de alunos de Ensino Médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN. **Tese** (Doutorado). Pau dos Ferros, 2020. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po\\_pup=true&id\\_trabalho=8141547](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?po_pup=true&id_trabalho=8141547). Acesso em: 29 mar. 2020.

- NUNES, C. B. PEREIRA, J. M. R. Relatório de Estágio Supervisionado: contribuições da escrita para o processo de letramento acadêmico. In: ABREU, K. F.; FIGUEREDO-GOMES, J. B. (Orgs). **Gêneros acadêmicos**: reflexões teóricas e metodológicas. Petrolina: IF Sertão Pernambucano, 2020.
- SAMPAIO, M. C. H. A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas ciências humanas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42 – 56, 2009.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p. 9 – 17, jul, 2003.
- SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped (série Estado do Conhecimento), 2000.
- SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum**, Londrina, n. 11/1, p. 219 – 235, jul. 2008.
- SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **BIOETHIKOS**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121 – 126, 2009.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TEIXEIRA, M. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- VOLOSHINOV, V. N. **Estrutura do Enunciado** [1930]. Tradução para o português por Ana Vaz para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhail Bakhtine. Le prince dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine. Paris. Seuil, 1981.
- ZAVALA, V. Quem está dizendo? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada, Campinas: Mercado das Letras, 2010.





## PRÁTICAS LETRADAS PRESCRITAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO REGULAMENTO DE ATIVIDADES DOCENTES DO IF SERTÃO PE

Jardiene Leandro FERREIRA

David Vinicius Matias da SILVA

Ana Maria de Oliveira PAZ

### Introdução

Em contextos institucionais, documentos são (re)formulados e (re)discutidos para orientar e prescrever a atividade profissional daqueles que ali trabalham. Tais documentos, quando pensados para a atuação docente, podem tanto orientar currículos, quanto traçar um perfil de atuação esperado pelo professor. No que tange às orientações para o ensino, destacamos, historicamente, a reforma curricular, realizada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e uma gama de novos conceitos sobre ensino, transposição didática, avaliação, bem como terminologias e metodologias de ensino, até então novas para muitos dos docentes em atuação. Nessa gama de novidades, os professores encontravam-se no foco governamental das formações continuadas, objetivando a atualização e operacionalização do que preconizavam esses documentos. Como consequência, as pesquisas que investigavam o letramento do professor apontavam, recorrentemente, para uma identidade docente atrelada à falta de competência ou incapacidade de formar “novos leitores críticos numa sociedade letrada” (VÓVIO & GRANDE, 2010, p. 52).

A tendência às reformas curriculares na educação básica continua em voga no país, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e, atualmente, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Porém, outros modos de pensar o professor emergiram nas investigações sobre letramentos e profissionalização docente, colocando como foco o *letramento situado do professor* (REICHMANN, 2015), ou seja, os usos da leitura e da escrita situados socio-historicamente nas práticas profissionais desses sujeitos.

Sabemos que os documentos institucionais, dentro de uma política educacional, servem de base para guiar, institucionalizar, normatizar e normalizar o trabalho docente. De

modo análogo às reformas curriculares materializadas pelos documentos citados, temos documentos institucionais de ordem local, mas que afetam diretamente o agir professoral e sua respectiva utilização da leitura e da escrita no contexto laboral em que se inserem. Exemplo disso são as resoluções e portarias que normatizam e especificam o trabalho do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da rede federal de ensino, em seus respectivos institutos e centros federais de educação, cujas orientações se baseiam em normativas mais amplas, tais como o Decreto 5.154/2004, que alterou artigos ligados à educação profissional, ampliando a sua rede e alterando as modalidades do ensino profissional. Convém também citar a portaria 17/2016 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica que estabeleceu “diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2016). Como veremos adiante, tal documento influenciou diretamente a elaboração do documento normativo analisado neste trabalho.

No entremeio dessas discussões legais e dada a especificidade da carreira do professor EBTT, bem como a necessidade de criar diretrizes e identidade para a profissão, documentos como Organizações Didáticas e Regulamentos Docentes foram e são discutidos, (re)criados e consultados pelos docentes e demais membros das instituições de ensino, a fim delinear o que chamamos neste projeto de trabalho prescrito (CLOT, 2007). É, nesse sentido, que buscamos, por meio deste artigo, **interpretar como as práticas letradas são prescritas para o professor do IF Sertão PE em texto normativo da instituição**. Tomaremos, assim, como objeto de análise o Regulamento de Gestão das Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE (Resolução nº. 22 do Conselho Superior de 20 de setembro de 2016). Para guiar nossa análise, concebemos o referido texto em sua natureza dialógica, e, portanto, contextual, histórica e ideológica (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017).

Cabe ainda destacar que este trabalho se origina de pesquisa de doutorado mais ampla, sobre a constituição identitária do professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IF Sertão PE (FERREIRA, s/d). Uma de suas ramificações resultou em um Projeto de Iniciação Científica JR (edital 55/2018)<sup>66</sup>, cujo recorte será aqui retomado e ampliado.

---

<sup>66</sup> Agradecemos imensamente à professora Maria Patricia Lourenço Barros, que conduziu os protocolos institucionais, enquanto a primeira autora encontrava-se afastada para doutoramento.

## 1 Situando o objeto de análise

Para alcançar o objetivo deste artigo, analisamos o documento intitulado *Regulamento de Gestão das Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE* (RESOLUÇÃO Nº. 22 DO CONSELHO SUPERIOR, DE 20 DE SETEMBRO DE 2016), a fim de perceber seus aspectos dialógicos, bem como as práticas letradas nele prescritas. Para fins de organização textual, nomearemos tal documento de Regulamento Docente, considerando que essa denominação sintetiza o texto normativo em questão. O documento mencionado encontra-se em domínio público, na página institucional do IF Sertão PE (<https://www.ifsertao-pe.edu.br/>).

Situamos este artigo na área interdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES, 2013), por colocarmos à tona, no nosso objeto de análise, problematizações sobre a linguagem em contextos reais de uso. Nesse sentido, concebemos práticas de linguagem imersas a fatores sociais, políticos, históricos e ideológicos, sem os quais não existiria a (re)produção de sentidos. Do ponto de vista do objeto de análise, este trabalho possui caráter documental. Destacamos a relevância e a legitimidade da pesquisa documental, visto que os documentos, “por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (GODOY, 1995, p. 22). É, nesse sentido, que a análise documental permite apresentar uma realidade social materializada no tempo-espaço e inúmeras intencionalidades, que só podem ser reveladas por meio da interpretação.

Objetivando, também, contextualizar teoricamente o objeto de análise, apresentamos, a seguir, os conceitos que nos permitiram interpretar o Regulamento Docente como um texto dialógico, composto por prescrições, denominadas neste trabalho de práticas letradas prescritas.

## 2 Dialogismo e Letramentos

Considerado como um fenômeno plural que envolve os usos da escrita em contextos situados, seja em atividades de leitura, de escrita ou de oralidade por esta orientada, o letramento aparece nos estudos em Linguística Aplicada com o intuito de propor perspectivas que contribuam para a compreensão desses usos nos mais diversos contextos sociais.

Ao conceituarmos os letramentos como práticas sociais da linguagem em uso, sendo, assim, de natureza situada e sócio-histórica, estamos concebendo essas práticas como fenômeno dialógico, pois, conforme Bakhtin (2016, p. 118), “todo enunciado é dialógico, ou seja, é

endereçado a outros, participa do processo de intercâmbios de ideias: é social”. Ainda podemos destacar a discussão desenvolvida por Rojo (2009) ao atrelar os conceitos bakhtinianos de esfera de atividade e de gêneros do discurso para construir o conceito de letramentos múltiplos. Segundo a autora, “as esferas de atividade e de circulação de discursos não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas (ROJO, 2009, p. 110)”. Nesse sentido, reforçamos a ideia da pesquisadora de que as práticas sociais de uso da escrita situam-se nas esferas da atividade humana e materializam-se no discurso através da multiplicidade de gêneros.

Tal conceito de práticas sociais de uso da escrita ambienta-se na perspectiva dos *Novos Estudos do Letramento* (BARTON & HAMILTON, 2000), ao superarmos a ideia de concebê-la como tecnologia válida por si mesma. Desse modo, segundo Lopes (2004, p. 36) “essas discussões, então, foram direcionadas para a compreensão do letramento enquanto prática social que se processa segundo especificidades requeridas pelos contextos onde se efetiva a comunicação linguística por meio da escrita”. É com base nesse entendimento que vemos o trabalho do professor como uma atividade atrelada a diversas práticas letradas e que só pode ser compreendida em sua dimensão situada.

Para compreender o fenômeno teórico com o qual estamos lidando, destacamos as notórias contribuições de Kleiman (2008), Reichmann (2015), Grande (2015) e Ramos (2015) como exemplos de pesquisas recentes que problematizam a relação entre letramento e a formação do professor no local trabalho. No âmbito das pesquisas sobre letramentos e trabalho, evidenciamos Paz (2008) com sua contribuição terminológica ao que chamamos de letramento laboral, compreendido como “habilidades envolvendo práticas de leitura e de escrita empreendidas pelos sujeitos em situações de trabalho” (PAZ & COSTA, 2017, p. 148).

Por nos situarmos em uma área de natureza interdisciplinar, cujas problematizações e compreensão do objeto extrapolam a área estrita da linguagem, contamos, ainda com a contribuição teórica dos estudos da ergonomia, “disciplina que busca adaptação do trabalho às pessoas” (TELLES & ALVAREZ, 2004). Para esta pesquisa, o conceito de trabalho prescrito nos ajudará a entender como ele se manifesta nos documentos a serem analisados. Entendemos, então, o trabalho prescrito “como um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado.” (TELLES & ALVAREZ, 2004, p. 67). Essa compreensão, longe de ser uma abordagem simplista do fenômeno, busca perceber que as prescrições vão além de meras imposições, já que, até chegar ao seu patamar prescritivo, os documentos institucionais

advém de construções históricas, atravessadas por um coletivo de trabalho (AMIGUES, 2004) e de uma experiência acumulada (TELLES & ALVAREZ, 2004).

Ainda no campo da ergonomia do trabalho, o modelo epistemológico desenvolvido por CLOT (2007) muito nos ajuda a compreender a atividade laboral em uma perspectiva dialógica. Segundo o autor, de modo análogo à concepção bakhtiniana de linguagem, o trabalho pode ser compreendido como atividade (triplamente) dirigida:

[...] na situação vivida, ela (**a atividade de trabalho**) é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, ecos de outras atividades [...] o trabalho é portanto (**sic**) ainda uma atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação dos gêneros (CLOT, 2007, p. 97 – ênfases acrescidas).

Por ser dirigida, ser resposta a atividades dos outros e retomar outras atividades; a atividade de trabalho, segundo Clot (2007), só pode ser analisada compreendendo-a como “gênero de atividade”. Segundo o mesmo autor,

pode-se defini-lo (**o gênero**) como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação (CLOT, 2007, p. 50 – ênfase acrescida).

A definição acima transcrita muito nos remete à definição de gênero discursivo cunhada por Bakhtin. Essa mesma aproximação é retomada por Clot (2017), ao discutir a relação entre linguagem e psicologia, argumentando que o trabalho do círculo de Bakhtin nos permitiria compreender melhor o conceito de desenvolvimento nos estudos em Psicologia. Além disso, o autor desenvolve uma discussão acerca dos gêneros, relacionando Linguagem e Psicologia. Segundo Clot (2017, p. 224-225), “os gêneros são, ao mesmo tempo, restrições e meios de agir no universo das palavras do outro; recursos para fazer valer nossas intenções nas trocas verbais com os outros”.

Diante a troca verbal com o outro, convém destacar outro importante conceito para a análise que segue neste trabalho. Conforme Bakhtin (2016), todo enunciado se constrói considerando a “atitude responsiva” do seu interlocutor. Nas palavras do teórico, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Sendo o par ouvinte-falante considerado como eutu (locutor-interlocutor), ratificamos a premissa bakhtiniana de que todo ato enunciativo é

responsivo por sua natureza dialógica e, nesse sentido, prevê um interlocutor responsivo, mesmo que tal resposta não seja verbalizada, mas transformada em ação, silêncio (de negação ou de falta de interesse).

Com base nessa teia dialógica teórica, propomo-nos, a seguir, a tecer nossa análise, com o objetivo de perceber a dialogicidade do Regulamento Docente, a fim de interpretar como o documento esboça as práticas letradas prescritas para o docente do IF Sertão PE.

### 3 O dialogismo documental: práticas letradas prescritas para o docente do IF Sertão-PE

O Regulamento Docente, numa perspectiva discursiva, é um documento que não limita sua origem e seu desfecho em si mesmo. Esse aspecto fica evidente, inclusive, no Art. 29 do documento, ao prever que “poderá ser revisado e/ou alterado a qualquer tempo por comissão indicada pela Pró-Reitoria de Ensino, com participação da comunidade docente, com aprovação do Conselho Superior” (BRASIL, 2016, p. 13). Esse trecho também faz ecoar a “perspectiva da coletividade” (VOLÓCHINOV, 2017) – incluindo os próprios docentes para os quais as prescrições serão direcionadas – tendo em vista não ser possível encontrar traços mais subjetivos/individuais, dado o discurso oficial que o documento carrega.

Considerando que tal documento constitui-se dialogicamente como tal, presumimos que ele advém como resposta a enunciados anteriores, pois, como salienta Volóchinov (2017, p. 184), “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta”. Podemos identificar, assim, um desses indícios em relatório de auditoria, realizada pela Controladoria Geral da União (Unidade de Pernambuco) sobre o ano-exercício 2014 (documento de nº 201503688), mais especificamente em suas recomendações:

Diante do exposto, recomendou-se à Instituição aperfeiçoar a regulamentação que trata das atividades docentes no IF Sertão-PE, de modo que sejam sanadas as seguintes fragilidades observadas no normativo vigente: (a) ausência de clareza para o **limite máximo de horas semanais em sala de aula**; (b) ausência de **limite mínimo de horas semanais em sala de aula**; (c) inexistência de **critérios para a atribuição das disciplinas ofertadas** num semestre aos docentes disponíveis na instituição, inclusive no tocante aos diferentes níveis de ensino; (d) ausência de **previsão da possibilidade dos docentes distribuírem sua carga horária entre mais de um campus do instituto** (inclusive para fins de cumprimento da carga horária mínima); e (e) inexistência de **parâmetros e/ou diretrizes para a alocação de carga horária dos docentes em atividades que não sejam de ensino** (BRASIL, 2015, p. 6 – ênfase acrescida).

Essas recomendações foram feitas após documento analisado à época, qual seja a *Resolução do Conselho Diretor do CEFET Petrolina nº 12/2005*<sup>67</sup>, normativa que regulamentava as atividades docentes na instituição, criada no período anterior à transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (CEFET Petrolina) em autarquia federal, agora IF Sertão PE.

Além desse dado, em conversa com um dos membros da comissão do atual Regulamento Docente, nos foi relatado que as discussões sobre sua formulação foram iniciadas em meados de 2012. Segundo esse relato, as discussões foram iniciadas em cada campus; e muitos dos professores que colaboraram, posteriormente, na elaboração do documento nem haviam chegado ainda à instituição.

Convém lembrar que, como todo documento normativo do IF Sertão, o Regulamento Docente foi formulado por uma Comissão, composta por Coordenadores de Curso, Diretores de Ensino de cada campus e Equipe Técnica da Pró-reitoria de Ensino. O texto ainda teve análise da Procuradoria da instituição, bem como adaptações para atender à portaria 17/2016 – mencionada anteriormente – incluindo, nessas diretrizes, a carga horária mínima e máxima de aulas para os docentes da rede. Conforme atas das reuniões do Conselho Superior (CONSUP) da instituição, foi possível perceber que o texto do regulamento também foi apreciado e discutido nos *Campi* do IF Sertão. O texto, após nova apreciação da Procuradoria, com os devidos ajustes, ainda foi avaliado pelo Colégio de Dirigentes da instituição (constituído pelos diretores dos *campi* do IF Sertão PE) e, em seguida, apresentada para análise e aprovação do CONSUP.

Por meio de toda essa retomada contextual, podemos afirmar que o enunciador IF Sertão é composto, na verdade, por uma coletividade de enunciadore, pertencentes a, pelo menos, três esferas: a administrativa, a jurídica e a educacional. Seus (possíveis) interlocutores, por sua vez, são, em sua maioria, os docentes da instituição, bem como os servidores ligados aos setores de Ensino (Técnicos em Assuntos Educacionais, Assessores de Ensino, Pedagogos, servidores do Departamento do Controle Acadêmico), de Gestão de Tecnologia da Informação (Analistas e Técnicos de tecnologia da informação), entre outros, que, de alguma maneira, necessitam ter acesso ao documento para operacionalizar seu trabalho.

Iniciamos a análise da materialidade textual do regulamento docente a partir de sua primeira página, no enunciado reproduzido em (1):

---

<sup>67</sup> O documento não foi encontrado no site institucional do IF Sertão, mas será solicitado para análises futuras.

(1) A Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano no uso de suas atribuições, conforme Portaria nº 46 do Ministério da Educação, de 07/01/2009, publicada no Diário Oficial da União em 09/01/2009, e de acordo com o Processo nº 23302.000206/2016-14, RESOLVE:

**Art. 1º APROVAR** o REGULAMENTO DE GESTÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE.

**Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor a partir da data da sua publicação.  
PUBLICADO NO SITE INSTITUCIONAL EM: **20/09/2016**

Identificamos, no exemplo (1), texto anterior (portaria do Ministério da Educação) que autoriza a enunciativa **Presidente do Conselho Superior** – implicitamente também reconhecida por sua assinatura como então reitora pelos interlocutores – a aprovar e colocar em vigor o texto em análise.

Já em suas disposições gerais (Capítulo I) há a retomada de outras leis, decretos e portarias que serviram de base para a constituição do Regulamento em análise, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), a Lei de Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (12.772/2012) e a portaria do MEC 17/2016, recente à época. Vemos, assim, a presença dialógica do discurso na explicitação de legislação/textos anteriores. É possível também perceber a responsividade presente no documento, nos artigos 8º e 9º; bem como seus parágrafos e incisos, pois tanto atendeu às recomendações apresentadas pela Controladoria Geral da União, quanto à portaria MEC 17/2016, em relação à distribuição de carga horária docente.

Cumpramos também evidenciar nesta análise o artigo 3º do documento, reproduzido no exemplo (2):

(2) **CAPÍTULO III**  
**DAS ESPECIFICIDADES DA CARREIRA DOCENTE**

Art. 3º Consideram-se atribuições dos docentes:

I - cumprir a carga horária exigida por seu regime de trabalho conforme as orientações constantes neste Regulamento;

II - cumprir os dias letivos de acordo com o Calendário Acadêmico de Referência;

III - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico Institucional;

IV - participar da construção dos currículos dos cursos ofertados pela Instituição;

V - elaborar e executar o Plano Individual de Trabalho (PIT), de acordo com as determinações desta normatização;

VI - elaborar e cumprir os planos de ensino;

VII - atualizar os registros acadêmicos junto ao setor competente;

VIII - Entregar os diários de classe em cumprimento aos prazos previstos no Calendário Acadêmico de Referência;

IX - comunicar à chefia imediata, com antecedência de no mínimo 48h (quarenta e oito) horas, a sua ausência na instituição, mesmo quando em atividade de interesse do IF Sertão-PE;

X – providenciar permutas de aulas, através de registro em formulário próprio com anuência da Coordenação do Curso;



XI - elaborar calendário de reposição de aulas não ministradas, em comum acordo com os discentes e com a anuência da coordenação do curso a ser cumprido em até 30 (trinta) dias a contar do primeiro dia de retorno do docente;

XII - participar das reuniões administrativas e/ou pedagógicas;

XIII - zelar pela aprendizagem dos (as) estudantes;

XIV- elaborar estratégias de acompanhamento e avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem, de forma a possibilitar a recuperação dos estudos a discentes que apresentem menor rendimento, com apoio do Setor Pedagógico;

XV - colaborar com as atividades de articulação instituição-família comunidade;

XVI - promover o Ensino, a Extensão, Pesquisa e a Inovação com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos;

XVII - Manter atualizado o Currículo *Lattes* semestralmente;

XVIII - apresentar à chefia imediata o Relatório Individual de Trabalho (RIT), de acordo com as determinações desta normatização.

O exemplo (2) possui relevância para nossa análise, pois sintetiza as práticas profissionais prescritas para o docente da instituição. Ao fazermos um levantamento quantitativo das ocorrências verbais presentes no referido artigo, chegamos à tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1 – Ocorrências verbais referentes às especificidades da carreira docente (Art. 3º - Resolução Docente).

VERBOS	OCORRÊNCIAS
Elaborar	4
Cumprir	3
Participar	3
Executar	1
Entregar	1
Atualizar	1
Comunicar	1
Providenciar	1
Zelar	1
Colaborar	1
Promover	1
Manter	1
Apresentar	1

Fonte: Adaptado da Resolução nº 22 do Conselho Superior.

O artigo 3º da Resolução 22/2016 é um dos principais artigos que prefiguram o trabalho prescrito do professor EBTT do IF Sertão. Nele, podemos ver que o verbo *elaborar* ganha bastante evidência, pois é citado quatro vezes. Podemos inferir que tais ocorrências prescrevem um fazer docente ligado à capacidade de criação desse professor. É o que Clot (2007) considera como a força potencial do trabalhador na criação do novo, mesmo perante a força da prescrição. No contexto aqui analisado, a própria prescrição dá liberdade criadora para o trabalhador em questão, atribuindo, assim, o “estilo individual” (CLOT, 2007, p. 50) ao

gênero da atividade. Segundo o referido autor, nesse movimento, o trabalhador se liberta “do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas” (op. cit.).

Contrariamente a tal dado, temos o verbo *cumprir*, que aparece em segundo lugar das ocorrências. Esse elemento linguístico aparece atrelado a atividades de exigências institucionais do regime de trabalho, não exclusivamente de natureza docente, a exemplo do cumprimento da carga horária. Outros verbos participam de campos semânticos próximos, como é o caso de *entregar*, *atualizar*, *comunicar* e *apresentar*. Tais ocorrências linguísticas denotam a necessidade de publicizar resultados de avaliações. Nesse sentido, a figura do professor avaliador perpassa a de professor responsável pela transparência no que tange à sua atividade e ao seu resultado.

Aliado a esses indícios, o documento distribui as atividades docentes em quatro categorias: Atividades de Ensino; Atividades de Pesquisa e Inovação; Atividades de Extensão e Atividades de Gestão Institucional e de Representação. Tal classificação amplia a constituição dos letramentos prescritos para o docente da instituição, haja vista que, além das atividades pedagógicas constitutivamente ligadas ao labor do professor, há as atividades de Pesquisa, Inovação e Extensão, costumeiramente previstas para professores pertencentes ao Magistério Superior. Essas práticas, tradicionalmente pertencentes à esfera acadêmica, trazem à tona a constituição de um perfil docente híbrido, no entremeio da cultura escolar e da cultura acadêmica, requerendo do professor práticas letradas mais diversificadas. A possibilidade de atuação na Gestão Institucional e Representação contribui para traçar o perfil de docente administrador, em outras palavras, prevê práticas letradas típicas da esfera administrativa para o docente que assumir cargos de direção, coordenação, assessoramento ou chefia. Tal variedade de esferas e de práticas letradas configuram o que Valsechi & Pereira (2016, p. 417) denominam de letramento híbrido.

Encontramos de modo mais indiciário (GINZBURG, 1989), uma troca no jogo de domínio de poder no discurso documental em foco, como pode ser visto no exemplo (3), na troca de responsabilização discursiva.

(3) Art. 5º Ao IF Sertão-PE cabe prover os meios necessários para o desenvolvimento das atividades docentes, tais como condições estruturais e formação inicial e continuada.

Em quase toda sua totalidade, o Regulamento Docente cumpre o seu papel de prever/prescrever, as atividades concernentes ao docente da instituição. Vemos, porém, no art. 5º de seu texto, o deslizamento de poder no jogo dialógico para as mãos do **interlocutor**

**docente**, no momento que suas atividades são condicionadas ao provimento, por parte da instituição, de meios necessários (tais como estruturais e formação inicial e continuada).

## **Conclusão**

Com base na análise desenvolvida por meio do objetivo traçado para este trabalho: interpretar como as práticas letradas são prescritas para o professor do IF Sertão PE em texto normativo da instituição, podemos pontuar algumas considerações e provocações que não se esgotam aqui, mas que oferecem desdobramentos para a investigação ainda em andamento. Tomando como ponto de partida a noção dialógica de linguagem e a concepção de letramentos, pudemos analisar o Regulamento Docente do IF Sertão. Verificamos que o documento foi composto em uma perspectiva coletiva, apesar de coincidir, juntamente a essa coletividade, um somatório de discursos anteriores, cuja coerção normativa dos textos (leis, portarias e regulamentos) influenciou diretamente a sua elaboração.

Nesse campo de confronto discursivo, também identificamos práticas letradas prescritas para além do fazer pedagógico do professor, visto que práticas outras, de outras esferas da atividade, são requeridas para as atividades docentes, quais sejam a esfera administrativo-burocrática e a esfera acadêmica. Essa variedade de práticas letradas nos faz repensar a especificidade da carreira de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, haja vista seu amplo horizonte de atuação pedagógica (Cursos Técnicos nas modalidades Médio Integrado, Subsequente e Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos; Cursos Superiores e Pós-Graduação), bem como as atribuições para além do ensino. Tal profissional necessita tanto de uma adaptação linguística para atuar na diversidade de cursos e modalidades, quanto de letramentos outros que, a priori, não são ensinados nas licenciaturas, a exemplo da esfera administrativo-burocrática. Nesse sentido, torna-se imprescindível pensarmos como a instituição recebe esse profissional no início de sua atuação e como o orienta a exercer suas variadas práticas de leitura e escrita em seu novo contexto laboral.

## **REFERÊNCIAS**

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In.: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London e New York: Routledge, 2000. p. 07 – 15.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC versão aprovada pelo CNE novembro de 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1. Brasília: MEC/SEB. 2006. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL. MEC. IF Sertão Pernambucano. **Resolução nº 22 do Conselho Superior**. 20 de setembro de 2016. Disponível em: < <https://www.ifsertao-pe.edu.br/>>. Acesso em: 10 nov 2018.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Psicologia. In.: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006. p. 219-241.
- FERREIRA, J. L. Representações sobre as práticas de letramentos prescritas e constituição identitária profissional: um estudo com professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de um Instituto Federal de Educação em Pernambuco. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem – em andamento). Centro de Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: raízes do método indiciário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20 – 29, São Paulo, Mai./Jun. 1995. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- GRANDE, P. B. de. Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. **Tese** (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 2015.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487 – 517, set./dez. 2008.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15 – 37.
- PAZ, A. M. O. Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2008. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2008.
- PAZ, A. M. O.; COSTA, M. A. Letramento e Trabalho: esboçando um painel sobre as práticas de pesquisa no domínio laboral. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 9, n. 2, ano 2017.
- RAMOS, F. Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores. **Tese** (doutorado). Universidade Estadual da Paraíba. Programa de pós-graduação em Linguística. João Pessoa, 2015.
- REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- ROJO, R. Letramento (s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In.: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95 – 121.
- TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In. CIGUEIREDO, M, ATHAYDE, M.; BRITO, J. ALVAREZ, D. **Labirintos do trabalho: interações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- VALSECHI, M.; PEREIRA, S. L. M. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 411 – 470.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 51 – 70.

## A SUBJETIVIDADE NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE): APONTAMENTOS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Karla Janaína Alexandre da Silva

### Introdução

Este texto consiste em uma breve reflexão teórica sobre as práticas de letramento propostas para o ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE), na Educação Profissional. Filiado teoricamente à Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 2009), discorre sobre o caráter subjetivo<sup>68</sup> dessas práticas, a partir da relação entre o sujeito e a língua estrangeira. O texto também dialoga e, de certo modo, amplia uma discussão anterior (SILVA, 2014), na qual disserto sobre a noção pecheuxtiana de falha para pensar o movimento de autoria.

As considerações aqui realizadas estarão pautadas na minha experiência como professora de espanhol na Educação Básica Técnica e Tecnológica da Rede Federal<sup>69</sup>, atuando junto a um público formado por estudantes que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho e cujo primeiro contato com essa língua estrangeira ocorre durante a formação na Educação Profissional.

Nesse contexto, o meu maior desafio é desenvolver um trabalho que efetivamente desperte o interesse dos estudantes e que os conduza ao letramento na LE, de modo que eles possam ultrapassar a condição de meros reprodutores de conteúdos linguísticos (propostos pela escola), e possam estar preparados para vivenciar experiências na língua espanhola, dentro e fora de sala de aula.

Pelo perfil desses estudantes (jovens em preparação para o mundo do trabalho e iniciando os estudos sobre a língua espanhola), é fundamental oportunizar aos mesmos um aprendizado que contribua tanto para sua vida pessoal, quanto para sua vida profissional.

---

<sup>68</sup> Segundo Orlandi (2012), em “Do sujeito na história e no Simbólico”, pensar a subjetividade nas práticas de língua possibilita a compreensão “de como a língua acontece no homem”, no que se refere à inserção do homem na língua e não da apropriação da língua pelo mesmo.

<sup>69</sup> Faço referência à minha atuação como professora de espanhol no Ensino Médio Integrado (IFAL) e em cursos de extensão ofertados pelo IFPE.

Um aprendizado que lhes assegure um saber (sobre a língua estrangeira, sobre os povos e as culturas que ela representa) que lhes permita refletir criticamente a respeito desse outro. Um saber que, também, possibilite aos aprendizes constituir-se discursivamente no campo do Outro<sup>70</sup> e, desse modo, assumir posições (de sujeito) que os conduzam a autoria em práticas de leitura e de escrita na LE.

Entretanto, alcançar tal objetivo não é uma tarefa fácil, pois exige uma desconstrução de paradigmas que correspondem tanto ao modo como tradicionalmente foi sendo consolidado o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, quanto ao lugar que é reservado ao aluno dentro do processo de aprendizagem de uma LE.

Apesar dos avanços na discussão sobre concepção de língua e ensino, ainda é muito comum observar (na escola) um trabalho com a língua espanhola cujo enfoque é o destrinchar da gramática e a memorização do léxico, através de exercícios que levam o aluno à reprodução exaustiva desses conteúdos, sem uma reflexão crítica a respeito do funcionamento discursivo desses elementos, nos contextos de uso social dessa língua. Essa afirmação pode ser comprovada, por exemplo, pelo modo como é proposto o trabalho com o espanhol em alguns livros didáticos para brasileiros<sup>71</sup>.

Por outro lado, a depender de como a noção de letramento é concebida pelo professor, se restrita apenas a “um conjunto de habilidades, técnicas e competências voltadas para a produção e recepção de textos escritos e para o domínio maior ou menor de técnicas de leitura e escrita” (TFOUNI, 2012, p. 219), poderá resultar em um trabalho com a língua espanhola cujas práticas se centrarão apenas no texto, silenciando uma importante discussão sobre o lugar do sujeito-aprendiz (enquanto autor) nas práticas de leitura e de escrita.

Ainda assim, acredito ser possível ressignificar o trabalho com a língua espanhola na escola, através de uma maior atenção à **subjetividade** que envolve o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesse sentido, as noções teóricas de **língua** e de **sujeito** propostas pela teoria pecheuxtiana são um convite para que o professor possa refletir sobre a relação do sujeito-aprendiz com a língua espanhola e sobre quais os efeitos discursivos desse encontro, nas práticas de leitura e de escrita na LE.

Com base nesses conceitos teóricos e no modo como eles se entrecruzam a partir da noção discursiva de **falha**, proponho um repensar desse movimento do sujeito-aprendiz pela

<sup>70</sup> Refiro-me às novas redes de filiação discursiva que o sujeito-aluno entra em contato ao assujeitar-se à outra língua.

<sup>71</sup> Ver Silva (2014).

língua espanhola. A falha no corpo material da língua funciona como uma marca da sua abertura à exterioridade e simboliza a porta de acesso dos sujeitos à sua discursividade. Já a falha do sujeito na língua reflete a falta que lhe é constitutiva e a sua impossibilidade de ter domínio sobre a língua e sobre as práticas que realiza através dela. Além disso, a falha do sujeito na língua também representa a sua inscrição nesse lugar e o seu modo particular de mobilizar sentidos desde esse campo discursivo (através da leitura e através da escrita).

Portanto, pensar a falha dentro do processo de ensino-aprendizagem do E/LE poderá resultar em uma relevante contribuição para o trabalho docente, abrindo caminhos para que o professor possa lançar um novo olhar sobre as práticas de leitura e de escrita na LE. Caminhos que irão levá-lo a compreensão do **letramento** como um processo que muito poderá revelar sobre a trajetória do sujeito-aprendiz na outra língua.

Dando continuidade à discussão, apresento as noções teóricas de língua e de sujeito e o modo como a teoria pecheuxtiana irá articulá-las através da noção de falha.

### **1 O entrecruzamento das noções de língua e de sujeito: uma relação pelo viés da falha**

Como dito anteriormente, a noção de língua proposta pela Análise do Discurso se configura a partir da relação entre a língua e a exterioridade (a História e os sujeitos). Essa abertura da língua, ao que é exterior ao seu sistema linguístico, permite a teoria justificar como observa o funcionamento dos processos discursivos sobre a mesma, para defini-la como “o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1983, p. 172).

Por ser a língua uma materialidade que funciona no jogo discursivo, entre os elementos da sua interioridade (o seu sistema linguístico) e da exterioridade (a vida em sociedade), ela se converte em “um espaço de regras atravessado por falhas” (GADET *et al.*, 2011). As falhas na língua possibilitam ao analista do discurso compreendê-la pelo viés da heterogeneidade, como um campo no qual é possível a inscrição de sujeitos e de discursos.

Embora a concepção de língua proposta pela Análise do Discurso se fundamente na relação entre língua e sociedade, a teoria não nega a autonomia relativa do sistema linguístico.

De fato, o que a teoria pecheuxtiana propõe é um deslocamento da noção de língua homogênea, para língua heterogênea, de um estudo do sistema linguístico encerrado em si mesmo, para a compreensão desse sistema enquanto base material sobre a qual ocorrem os processos discursivos:

[...] todo sistema linguístico enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de autonomia relativa que o submete a leis internas,

as quais constituem, precisamente, o objeto da linguística. É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Desse modo, cabe ao analista do discurso preocupar-se em construir meios de análise linguística e discursiva que funcionem simultaneamente. Ou seja, ele precisa estar atento para o modo como o social, o ideológico, interfere sobre essa organização que é própria da língua (do sistema linguístico), possibilitando enxergar, sobre essa materialidade linguística, a deriva dos sentidos.

Pelo entrecruzamento de elementos da ordem do ideológico e do inconsciente configura-se a noção pecheuxtiana de sujeito. A origem determinada pelo assujeitamento ideológico e a cisão provocada pelo inconsciente resultam na fragmentação do sujeito, efeito discursivo que o converte em um **ser-em-falta** (LEANDRO FERREIRA, 2005).

Essa falta constitutiva é o que induz o movimento do sujeito pelo campo discursivo da língua, em busca dos sentidos que constituirão o seu dizer<sup>72</sup>. A noção de falta também justifica o desejo de completude que atravessa o sujeito<sup>73</sup> e, ao mesmo tempo, esclarece o modo como a teoria pecheuxtiana vai pensar a impossibilidade de o sujeito ter controle sobre a língua e de não **falhar** nas práticas que realiza através dela.

A falha é, portanto, uma noção fundamental na teoria para que possamos pensar a relação entre o sujeito e a língua: a falha na língua nos permite enxergar, em sua materialidade linguística, a presença dos sujeitos e dos processos discursivos. A falha do sujeito é o caminho para que possamos observar as particularidades do seu assujeitamento à língua.

O entrelaçamento das noções de língua e de sujeito (através da noção de falha) aponta para duas importantes questões, no que se refere às práticas de E/LE. A primeira questão diz respeito à impossibilidade de o sujeito (dada a sua condição de ser em falta) **não falhar** nas práticas que realiza através da outra língua. Ora, se a falha é inevitável para o sujeito, tomá-la como parte do processo de ensino-aprendizagem do espanhol é essencial para que o professor possa relativizar a noção de erro e desconstruir a ideia de que é possível ao sujeito-aluno ter total controle sobre aquilo que produz na LE.

Sendo assim, as práticas de E/LE que tem por objetivo dar ao sujeito-aprendiz o controle sobre a falha na outra língua (através de exercícios que priorizam a sistematização de

<sup>72</sup> Refiro-me ao processo subjetivo através do qual o sujeito se inscreve na língua, submetido à regulação de uma Formação Discursiva (FD). A FD é a matriz de sentido que determina o que pode e o que deve ser dito pelo sujeito desde esse lugar. No espaço de uma FD, o sujeito se reveste de forma material (a forma-sujeito) para constituir-se pela ilusão de unidade do sujeito. Ver Pêcheux (2009).

<sup>73</sup> Apesar da sua condição de ser-em-falta, o sujeito carrega em si o desejo de completude. Isto é, o desejo de ser unicidade em meio à dispersão discursiva.



conteúdos linguísticos, pelo viés da reprodução) tornam-se insuficientes dentro do processo de ensino-aprendizagem da LE, uma vez que **falhar na outra língua** é condição para a inserção do sujeito nesse outro espaço de dizer.

A segunda questão se baseia no fato de que a falha, além de sinalizar a inscrição do sujeito na língua (e a sua impossibilidade de, através da língua, tudo poder dizer ou significar), também representa o modo particular desse sujeito mobilizar sentidos para marcar-se, enquanto **um**<sup>74</sup>, nesse lugar. Desse modo, a falha nas práticas de leitura e escrita pode ser considerada como um indício do processo discursivo que conduz o sujeito-aluno ao movimento de **autoria** na língua espanhola.

Então, em vez de combater a falha do sujeito-aluno, o professor poderá tomá-la como uma pista que lhe dará acesso ao modo como o sujeito-aprendiz irá produzir sentidos durante a realização das atividades de leitura e de escrita da LE e, a partir daí, ser sujeito nessa outra discursividade.

O entendimento de que as práticas de leitura e de escrita são, antes de tudo, as práticas de um sujeito em uma língua, fomentam um trabalho com a língua espanhola que destaca a participação do aprendiz nesses processos discursivos, enquanto sujeito produtor de sentidos, enquanto sujeito-autor. Eis aí o real sentido do **letramento**.

Para discutir um pouco mais essas questões, dou início à segunda parte desta reflexão. Baseando-me nas formulações da teoria pecheuxtiana, discorro sobre as noções de **texto**, **leitura** e **escrita**. A ênfase da teoria à participação do sujeito na configuração discursiva do texto e nos processos discursivos de leitura e de escrita oferece uma valorosa contribuição para o desenvolvimento desta reflexão e para a compreensão do letramento como um processo essencialmente subjetivo.

## **2 A subjetividade nas práticas de letramento em E/LE: um caminho para a ascensão do sujeito (no texto) através do movimento de autoria**

Discutir questões referentes ao processo de letramento, pelo viés da teoria pecheuxtiana, requer que sejam realizados alguns deslocamentos para o modo como são concebidas as noções de texto, de leitura e de escrita, em outras perspectivas de estudos da

---

<sup>74</sup> Refiro-me ao efeito-sujeito, fruto da ação dos esquecimentos nº 1 e nº 2 sobre o sujeito. Da ordem do inconsciente, o esquecimento nº1 recobre para o sujeito a interpelação ideológica no espaço de uma FD e a determinação do seu dizer por esse campo discursivo. Da ordem do pré-consciente, o esquecimento nº 2 “fornece a impressão de realidade do pensamento” (PÊCHEUX, 2009, p. 161). Os esquecimentos nº 1 e nº 2 agem, respectivamente, fazendo com que o sujeito acredite estar nele a fonte do sentido e a origem daquilo que diz, contribuindo para o efeito de unidade que paira sobre o mesmo (o efeito-sujeito).

linguagem. Para a teoria discursiva, a trama dessas noções depende, exclusivamente, de como estão articuladas as noções de língua e de sujeito.

Pelo modo como se configura essa relação entre a língua e o sujeito, como noções que funcionam simultaneamente e que estão entrelaçadas pelo viés da falha, é que a teoria pecheuxtiana justificará os processos discursivos que darão origem ao texto e às práticas de leitura e de escrita.

Em relação ao texto, a teoria afirma que a noção corresponde a “uma materialidade de dupla face” (INDURSKY, 2009, p. 118), proveniente do jogo entre os elementos da sua materialidade linguística e da sua materialidade discursiva. A materialidade linguística refere-se ao texto empírico, à superfície linguística, ao que “tem começo, meio e fim” (ibidem). Já a materialidade discursiva diz respeito ao modo como o texto se abre à discursividade, o campo no qual se inscreve todo sujeito e todo dizer.

Sobre essa face discursiva do texto, destacam-se duas questões para o desenvolvimento da noção. A primeira está relacionada ao processo de constituição do texto. Orlandi (2008, p. 53) dirá que o texto tem origem em “uma dupla dispersão: a dos textos e a do sujeito”. A origem do texto nessa dupla dispersão será responsável pela sua “heterogeneidade constitutiva”.

Essa configuração textual proposta pela autora (ibidem), do texto enquanto forma material, de caráter heterogêneo, e com origem em uma dupla dispersão, explica o modo como o texto se vincula ao Interdiscurso<sup>75</sup>, o campo em que se situam as Formações Discursivas responsáveis pela determinação do dizer.

Dessa forma, é possível afirmar que os sentidos que emergem do texto não se iniciam ou se encerram na sua materialidade linguística, mas remetem a sua origem nesse lugar de dispersão, no qual se inscrevem os sujeitos e se constituem os discursos.

A segunda questão a destacar está relacionada à participação do sujeito na configuração discursiva do texto. Conforme Gallo (2008, p. 50), o sujeito, mediante condições particulares de produção discursiva<sup>76</sup>, será responsável pelo recorte dos sentidos que garantirão

---

<sup>75</sup> “O interdiscurso compreende o conjunto de formações discursivas e se inscreve no nível de constituição do discurso, na medida em que trabalha com a ressignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando deslocamentos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como **puro já-dito**”, Em Glossário de Termos do Discurso (2005, p. 17)

<sup>76</sup> As condições de produção discursiva correspondem ao modo como um sujeito, historicamente situado, ideologicamente assujeitado ao campo de uma FD e afetado pelo inconsciente, replica o efeito-sujeito (de unidade) sobre a forma material do texto (o efeito-texto).

ao texto “um efeito de unicidade e fechamento da linguagem”. Esse trabalho do sujeito sobre os sentidos corresponde ao processo discursivo de textualização<sup>77</sup>.

Esse destaque para a participação do sujeito no processo de textualização, reforça a importância da noção de falha dentro da teoria. Sendo a falha a marca da inscrição do sujeito na língua, ela é o elemento discursivo que certifica o trabalho do sujeito sobre os sentidos para a realização do efeito-texto. Por outro lado, a noção de falha também justifica a possibilidade de inscrição de outros sujeitos no texto. É o que ocorre, por exemplo, no processo discursivo de **leitura**. Indursky (2012) versará sobre essa questão.

Em seu artigo, “A leitura na perspectiva discursiva”, a autora (ibidem) define a leitura como um processo que resulta da **interlocução discursiva** e que se estabelece entre sujeitos historicamente determinados: o autor e o leitor. Ela também ressalta que, ao pensar sobre a leitura, é preciso lembrar que o sentido do texto não está posto na sua materialidade linguística, mas aponta para sua abertura à discursividade e, conseqüentemente, para outras possibilidades de produção de sentido.

Desse modo, a leitura é **produzida** e determinada pelas condições de produção discursiva do leitor:

[...] se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor. Se as condições de produção do texto e da leitura não coincidem, abre-se espaço para que o texto produza um não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido (INDURSKY, 2012, p. 71).

Com base nessa afirmação, Indursky (ibidem) afirma ser possível apontar três tipos de movimento durante a leitura. O primeiro movimento seria a leitura parafrástica<sup>78</sup>, em que o leitor estará produzindo uma leitura desde a mesma Formação Discursiva e posição sujeito que o autor produziu o texto. Desse modo, autor e leitor estarão afetados sob as mesmas condições de produção discursiva, sendo os sentidos do texto replicados pelo leitor através do **efeito-leitor**.

O segundo movimento, da ordem da paráfrase discursiva<sup>79</sup>, corresponde a uma leitura que se dá com deslizamentos de sentido, nos quais é possível perceber que o leitor “introduz o

<sup>77</sup> O processo de textualização corresponde ao modo como o sujeito replica o efeito-sujeito (de unidade) sobre o corpo material do texto (efeito-texto). Ver Gallo (2008).

<sup>78</sup> A autora toma a referida noção a partir das formulações teóricas de Pêcheux e Fuchs (1975), que propõem pensar a noção de paráfrase desde o âmbito de uma Formação Discursiva (FD). “Ao tomar a paráfrase desta forma, ela é concebida como uma matriz de sentido, isto é, como um espaço em que diferentes formas de dizer produzem o mesmo sentido, vão na mesma direção, construindo efeitos de sentido” (INDURSKY, 2012, p. 172).

<sup>79</sup> “Este tipo de leitura não se produz no interior da matriz de sentidos. A leitura como paráfrase discursiva instaura o diferente que vem reorganizar as possibilidades de leitura, aí provocando o deslizamento de sentido” (INDURSKY, 2012, p. 173).

diferente no interior do mesmo, trazendo o discurso-outro” (ibidem, p. 173). Nessa perspectiva, o leitor não será apenas um reproduzidor dos sentidos do texto, uma vez que produzirá novos sentidos para a leitura através da **função-leitor**.

O terceiro e último movimento de leitura corresponde a uma não identificação do leitor em relação aos sentidos do texto. Aqui, o leitor opõe-se tanto à posição-sujeito a partir da qual o texto foi produzido, quanto à formação discursiva com que o autor se identifica. Dessa não identificação do leitor com os sentidos do texto configura-se o efeito **sujeito-leitor**.

Indursky (ibidem, p. 175) ainda ressalta que esse efeito de sujeito-leitor corresponde a “um grande trabalho discursivo que desloca o sujeito de sua posição de leitor para inscrevê-lo em outro lugar, na posição de autor”. Ou seja, o leitor (dada às condições de produção discursiva a que está submetido) se responsabiliza pela nova textualidade, por atribuir novos sentidos ao texto.

Os movimentos de leitura e os efeitos que esse processo provoca sobre o leitor, acrescentam novas questões para esta reflexão, em relação ao modo como à leitura é proposta nas aulas de E/LE.

O fato é que, apesar de a leitura ser produzida em três diferentes perspectivas, com distintas possibilidades de efeito sobre o leitor, o movimento de leitura que ainda prevalece na escola é aquele que produz o efeito-leitor. Pela minha experiência como docente, percebo que, muitas vezes, nas atividades de compreensão leitora, o sentido do texto já vem pré-determinado (pelo livro didático, ou pelo professor) e não há uma abertura para outras possibilidades de produção de sentido (por parte do sujeito-aluno). Os efeitos de função-leitor e de sujeito-leitor quase sempre estão associados à noção de erro<sup>80</sup>.

Por essa razão, considero tão importante discutir a subjetividade presente no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, sobretudo, as questões relacionadas à percepção da falha do sujeito-aluno nas práticas de leitura. A falha, enquanto marca constitutiva do sujeito e da sua impossibilidade de tudo significar na língua, justificaria os deslizos de sentido, por exemplo, na leitura que o aluno produz o efeito de função-leitor.

Ressalto que, acolher a falha do sujeito-aprendiz na leitura não significa dizer que o professor deverá aceitar qualquer interpretação de texto que seja proposta pelo aluno. Mas, tomá-la como uma oportunidade para ampliar a discussão sobre os textos, provocando questionamentos e despertando a criticidade do aluno.

---

<sup>80</sup> Questões do tipo: O que o autor quis dizer? / Qual o sentido do fragmento destacado no texto? são exemplos muito comuns de atividades envolvendo a leitura nos livros didáticos de E/LE, ou em exercícios propostos pelos professores na escola, cuja resposta que se considerará correta é aquela que corresponde ao efeito-leitor.

Pensando no público que atendo na Educação Profissional, jovens que estão tendo a primeira oportunidade de estudar espanhol, percebo que um trabalho com a leitura que não provoca questionamentos, que não desperta o senso crítico do aluno, pode ser algo muito negativo, tanto para formação cidadã e profissional desses estudantes (em relação à luta pelos direitos e ao exercício dos deveres que o mundo do trabalho lhes apresentará), quanto para a formação pessoal desses jovens, a respeito desse **saber** sobre o outro que está sendo construído na escola.

Por outro lado, a noção de falha também pode ser considerada como um elemento que sinaliza a autoria do sujeito-aluno durante a leitura. Então, a compreensão da falha como autoria, é um caminho para que o professor de espanhol tenha outra percepção da leitura que o aluno, enquanto sujeito-leitor, produz novos sentidos sobre o texto. Ou seja, a falha é a oportunidade de o professor enxergar o aluno como um sujeito que é produtor de sentidos, um sujeito que também pode ser autor durante a leitura.

Eis aí uma chance para que o professor de espanhol possa trabalhar a argumentação, promover debates, permitir que o aprendiz saia da posição de **reprodutor de um saber** sobre o outro, para ocupar uma posição mais responsiva, aquela que lhe permite **dizer sobre o outro**. Nesse sentido, considerar a falha no processo de leitura pode trazer ganhos muito significativos para o processo de ensino-aprendizagem do E/LE.

Tal como para a noção de leitura, a concepção de escrita que é proposta pela teoria discursiva também se apoia na noção de texto, e coloca em destaque o trabalho do sujeito sobre os sentidos. É através do processo de textualização que a teoria explica como “o sujeito-autor fará recortes de saberes que se encontram dispersos na ordem discursiva para ressignificá-los, retomá-los em suas palavras, convertê-los em materialidade na língua” (SILVA, 2014, p. 45).

Sendo assim, pensar sobre as práticas de escrita na LE também exige do professor uma maior preocupação com a subjetividade que determina o processo de textualização. Portanto, estar atento ao sujeito-aprendiz e às suas condições de produção discursiva, levará o professor a perceber com mais clareza o modo como se dá a **falha** durante a produção textual.

Em publicação anterior<sup>81</sup>, discuto essa questão, tomando a interpretação da falha nas práticas de escrita em E/LE por três caminhos: o primeiro seria a falha pela resistência do sujeito-aluno ao assujeitamento à LE, fruto da sua **não identificação** com a outra língua. Essa não identificação do sujeito-aluno com o espanhol estaria associada ao estranhamento<sup>82</sup> que a

---

<sup>81</sup> Ver Silva (2014).

<sup>82</sup> A noção de estranhamento é tomada conforme reflexão teórica proposta por De Nardi (2009), em que fala sobre o estranhamento que o encontro com uma LE pode provocar no sujeito-aprendiz.

inserção em uma nova discursividade poderia lhe provocar. Sensações como o medo e a angústia (durante a realização das atividades) seriam indícios desse desconforto do sujeito-aluno, frente aos deslocamentos provocados pelo aprendizado da LE.

Um exemplo da falha (na escrita) pelo efeito da não identificação seria a recusa do aluno a escrever em espanhol. O desprazer que essa prática lhe causaria. Uma escrita na qual a presença da língua materna está muito marcada também pode ser considerada como fruto dessa não identificação, da resistência do sujeito-aluno ao assujeitamento à outra língua.

O segundo caminho para interpretação da falha do aluno na escrita está associado à **falta constitutiva** do sujeito e, conseqüentemente, à sua impossibilidade de tudo dizer na outra língua. Nesse caso, a dificuldade do estudante para produzir em espanhol ocorreria pelo fato dele não ter controle sobre essa falha, dada a sua condição de ser-em-falta. Situações como o emprego equivocado de palavras, da gramática, a dificuldade de posicionar-se nos textos, podem ser considerados exemplos em que, durante a produção escrita, o sujeito-aluno é tomado pela falta constitutiva.

A terceira possibilidade de compreensão da falha do aluno nas práticas de escrita corresponde à tentativa desse sujeito se marcar como um, na língua estrangeira, pelo **efeito de autoria**. Nessa perspectiva, a falha como: “repetição, esquecimento de palavras, distorção de nomes, supostos erros tipográficos, ortográficos” poderá significar “motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido” (MAIA, 2006, p. 35). Dito de outro modo, a ruptura com que na língua está estabilizado poderá ser interpretada “como uma mensagem original e particular do sujeito” (ibidem).

Dessa forma, os casos em que haja interferência da língua materna sobre a escrita na língua espanhola, o emprego equivocado de normas gramaticais, a repetição de palavras, ou de expressões (na língua materna, ou na LE), a criação de novas palavras, seriam indícios da maneira como o sujeito-aprendiz articula os sentidos que lhes são constitutivos, aos que correspondem à discursividade da LE<sup>83</sup>.

Essas possibilidades de interpretação da falha do sujeito-aluno na escrita podem ser um trunfo nas mãos do professor de espanhol. Pela noção de falha, ele poderá ressignificar a noção de erro na escrita e propor caminhos que ajudem o aluno a compreender o seu próprio movimento na língua estrangeira.

---

<sup>83</sup> Apresento um exemplo concreto da interpretação dessa falha como movimento de autoria em: “O trabalho com poemas na aula de E/LE: uma proposta de escrita pelo viés da autoria”. Ver Silva (2017).

Para tanto, é preciso seguir pela contramão dos fatos, desconstruir os paradigmas que até então serviam para o trabalho com a escrita na escola. Pois, como já pontuado nesta discussão, as práticas de escrita que tentam levar o sujeito-aprendiz a ter o controle da língua (para evitar a falha), e que destacam apenas os aspectos do texto referentes à materialidade linguística<sup>84</sup>, pouco contribuem para que haja sucesso nesse processo. Há algo que falta no sujeito e que o impede de não falhar no processo de escrita na LE.

Mas, se o professor ressignificar a noção de erro e passar a considerá-lo como uma possibilidade de interpretação do movimento do sujeito-aprendiz na língua espanhola, então, a falha se tornará um recurso muito útil para a realização de um trabalho com resultados mais significativos para o aluno.

Olhar para o modo como o aluno resiste às práticas de escrita na língua espanhola (a falha pela não identificação), ou para as dificuldades que ele apresenta na hora de escrever (pela falta constitutiva), como indícios da sua subjetivação no campo discursivo da LE, é um caminho para a formatação de novas práticas. Práticas que não apenas levem o aluno a refletir sobre aquilo que é próprio da organização e do funcionamento discursivo da outra língua, mas que também contribuam para que ele possa pensar a respeito dos limites que o encontro com uma língua estrangeira lhe impõe<sup>85</sup>.

Por essa afirmação, não pretendo desconsiderar a importância do trabalho com os aspectos formais e normativos da língua espanhola. Em algum momento, a sistematização dos conteúdos linguísticos, dos aspectos formais do texto precisa acontecer. Entretanto, esse não deve ser o único, nem o mais importante propósito de uma produção textual. Tampouco pode ser considerado o termômetro de avaliação do desempenho do aluno na escrita na LE.

Ademais, a falha também funciona como um indicativo da tentativa do sujeito-aluno de marcar-se como autor na outra língua. Então, se o professor avalia apenas aquilo que é próprio da materialidade linguística do texto, considerando as marcas de autoria como erros de escrita, ele poderá comprometer toda a trajetória do sujeito-aluno na língua espanhola. Trajetória que perpassa não somente pelo interesse em escrever, mas pelo interesse em aprender uma nova língua e constituir-se sujeito nesse lugar.

Portanto, é preciso ir além. É preciso garantir ao sujeito-aluno uma formação na língua espanhola que possibilite o seu posicionamento discursivo no texto, que o coloque no centro da

---

<sup>84</sup> Refiro-me às atividades de escrita em que prevalece o trabalho de sistematização gramatical, a obediência aos aspectos formais e estilísticos do texto (adequação ao gênero, coesão, coerência, originalidade, etc.). Nelas, a produção textual é apenas um pretexto para a reprodução dessas normas e formas da língua.

<sup>85</sup> Sobre a oferta de práticas de escrita em E/LE baseadas em uma metodologia reflexiva, ver Serrani (2005).

aprendizagem, como um sujeito que produz sentidos e que os mobiliza nos textos, através do movimento discursivo de autoria.

Após essas colocações sobre as noções teóricas de texto, de leitura e de escrita, penso ser possível realizar algumas considerações sobre o conceito de **letramento**. Para tanto, retomo Leda Verdiani Tfouni (2012), em seu artigo intitulado: “Letramento- mosaico multifacetado”.

Nesse artigo, a autora afirma que falar sobre letramento exige uma discussão para além do tratamento que comumente a noção recebe dentro dos estudos da linguagem. O fato é que o conceito de letramento remete a um processo complexo e tomá-lo como algo restrito aos usos da leitura e da escrita, à distinção entre oral x escrito, tende a simplificar a discussão:

A questão não se resume ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos que descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola (TFOUNI, 2012, p. 221).

Portanto, o conceito de letramento não consiste na realização de práticas de língua para o domínio de técnicas e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Na verdade, a noção de letramento refere-se a um processo discursivo vinculado à vida em sociedade. Então, discutir letramento requer pensar sobre os sujeitos e as suas práticas de linguagem, ir além dos muros da escola.

As colocações de Tfouni (ibidem) chamam atenção para duas questões que podem ser relacionadas às práticas de leitura e de escrita nas aulas de E/LE. A primeira questão diz respeito à concepção de letramento que orienta o trabalho docente. Se o professor compreende o letramento como um processo que tem por objetivo levar o aluno ao domínio de técnicas para realização de práticas na língua espanhola, ele tende a desenvolver um trabalho que se centra nas questões do texto, e que não é sensível às condições de produção discursiva do sujeito-aprendiz.

O resultado dessas práticas de escrita é um trabalho com a língua espanhola que inibe a marcação do sujeito no texto, uma escrita que não provoca o aprendiz, que não lhe permite ultrapassar os limites do texto empírico. E por esse apagamento do sujeito no texto (e do seu movimento de autoria), não podem ser consideradas como práticas de letramento.

A segunda questão está relacionada ao modo como o professor lida com as práticas escritas ou orais, que circulam fora da escola. O que tenho observado é que, muitas vezes, a proposta de leitura e de escrita que a escola apresenta é a que corresponde às urgências desse



espaço de formação, mas não necessariamente correspondem aos interesses do aluno em relação à língua estrangeira.

As práticas de leitura em espanhol ofertadas para os estudantes do Ensino Médio são um bom exemplo para essa questão. Geralmente, a leitura sugerida para esse público tem por objetivo apenas preparar o aluno para o vestibular. Então, é comum ver a realização de um trabalho com canções, com a literatura, por exemplo, como um mero pretexto para o desenvolvimento de técnicas de leitura que garantam um bom resultado na seleção. É a leitura pelo efeito-leitor (INDURSKY, 2012).

O prazer que a interpretação de um poema do Pablo Neruda, ou de uma canção do Jorge Drexler poderia provocar no aluno é deixado de lado, pois o objetivo dessa prática é fazer com que o estudante consiga assinalar o maior número de respostas corretas na prova. Mas, será esse o papel da leitura na escola? Apagar o valor da leitura de fruição? Apagar as possibilidades de interpretação e discussão dos textos?

Por outro lado, há uma série de outros textos (orais ou escritos), que circulam fora da escola e que, poucas vezes, são propostos para leitura e produção textual. Textos como o repente, o cordel, a piada, as narrativas de RPG, o rap<sup>86</sup>, são exemplos de gêneros discursivos pouco sugeridos na escola, mas que fazem parte do cotidiano do aluno fora desse espaço de formação. Textos que, pela familiaridade do aluno com o gênero, poderiam render um trabalho mais significativo com a língua estrangeira.

Oportunizar ao sujeito-aluno o trabalho com a língua espanhola a partir de textos com os quais ele se identifica, pode surtir um efeito muito positivo no processo de ensino-aprendizagem da LE. Nas práticas de escrita, por exemplo, sugerir a produção em gêneros como o rap, o cordel, a piada, ajudaria o professor de espanhol a driblar a falha pela não identificação do sujeito-aprendiz com a língua estrangeira. O acolhimento desses textos pela escola (através das práticas de escrita) poderia resultar em um novo posicionamento do sujeito-aluno, em relação à língua espanhola e às práticas de escrita que ele vivencia através dela.

Outro ponto a se destacar nesse artigo é a relação entre as noções de letramento e autoria. O modo como Tfouni (2012) sugere essa relação aponta para a concepção de letramento proposta pela teoria pecheuxtiana: como um processo discursivo que remete ao movimento do sujeito (no texto) pelo efeito de autoria.

---

<sup>86</sup> Os gêneros discursivos aqui sugeridos são apenas exemplos de textos que poderiam estar associados ao cotidiano do aluno fora da escola, pela sua relação com o seu lugar de origem, com o bairro onde mora e com os grupos sociais a que pertence.

A autora (ibidem) também acrescenta que a autoria é um trabalho que se faz conjuntamente, com uma interpretação dêitica que se dá durante a enunciação. Sendo assim, a autoria vai se configurar como um efeito determinado por duas ordens. A ordem do aqui, deste lugar (o lugar da enunciação) e, ao mesmo tempo, é um efeito da ordem do ali, daquele outro lugar (o lugar da dispersão discursiva).

Por essas colocações, penso ser possível destacar um último ponto, que retoma as considerações anteriores e encerra esta discussão sobre a subjetividade presente nas práticas de letramento em E/LE: o movimento discursivo de autoria sempre vai apontar para um sujeito que é enunciador, ou seja, um sujeito que está historicamente situado, ideologicamente assujeitado, e inserido em uma sociedade letrada. Mas, ao mesmo tempo, esse sujeito também é o sujeito da dispersão discursiva, ele é afetado pelo inconsciente, ele é fragmentado, ele se constitui na falta.

Desse modo, ao propor atividades de leitura e de escrita na escola, o professor de espanhol precisa estar atento a esse sujeito. Isto é, ele deve estar atento ao aluno, olhar para a história desse aprendiz, compreendê-lo como alguém que possui uma vida que não começa e nem termina na escola, uma vida que se reflete nas práticas que ele realiza através da língua estrangeira.

E devido ao atravessamento do inconsciente, esse sujeito também é o ser-em-falta. Disso resulta o seu não controle sobre a língua estrangeira, a falha que se mostra nas práticas de leitura e de escrita na língua espanhola. Por isso, o professor deve, também, ser sensível a essa impossibilidade de o sujeito-aprendiz tudo poder dizer ou significar na LE.

Então, cabe ao professor de E/LE relativizar a noção de erro e refletir sobre a noção de falha. Por essa reflexão, o professor perceberá que a falha é o lugar do encontro entre o sujeito e a língua estrangeira. Nas práticas de leitura e de escrita, a falha pode ser o lugar da autoria, a consequência do letramento na LE.

## **Conclusão**

No atual cenário da Educação Profissional brasileira, o ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) se configura como um desafio para o professor. O fato é que, as práticas de outrora, cujo enfoque era o estudo descontextualizado de normas e formas da língua, já não são suficientes para os propósitos da formação que se pretende garantir ao estudante inserido nessa modalidade educativa.

Hoje, ensinar espanhol requer uma desconstrução dessas práticas que se consolidaram na escola e que ainda influenciam o modo como se propõe o trabalho com as línguas estrangeiras no Brasil. Essa reformulação das práticas de língua espanhola requer, também, uma compreensão mais ampla do que vem a ser o letramento na LE.

Na verdade, a noção de letramento exige uma discussão para além do domínio de técnicas e do desenvolvimento de habilidades linguísticas, tendo em vista que a noção remete a toda e qualquer prática de sujeitos inseridos em uma sociedade letrada. Sendo assim, o que deve ganhar destaque na discussão sobre letramento na escola não é o conjunto de técnicas para desvendar texto, mas aquele que produz o texto: o sujeito-aprendiz.

Portanto, uma maior atenção à subjetividade presente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é um caminho para que o professor de espanhol possa ressignificar o trabalho com essa língua estrangeira e promover práticas que verdadeiramente conduzam o sujeito-aluno ao letramento.

Pelo viés da subjetividade, é possível pensar a relação entre o sujeito-aprendiz e a língua espanhola, como um processo discursivo que se configura pela falha. A falha na língua é o que permite a sua abertura à exterioridade, a inscrição dos sujeitos e dos processos discursivos sobre o seu corpo material; A falha no sujeito é um indício do modo como ele se insere no campo da língua e o que caracteriza as práticas que ele realiza através dela.

Essa relação entre língua e sujeito pelo viés da falha, possibilita uma nova configuração para as noções de texto, de leitura e de escrita. Nesse sentido, o texto deixa de ser concebido como uma materialidade empírica encerrada em si mesma e se converte em uma materialidade de dupla face. O texto será o resultado do jogo entre os elementos da sua materialidade linguística e da sua materialidade discursiva.

A face discursiva do texto é que o possibilita pensar a sua abertura para a discursividade e enxergar, sobre essa materialidade, o trabalho dos sujeitos. É o sujeito, enquanto produtor de sentidos, que garante ao texto o efeito de unidade (o efeito-texto); ao mesmo tempo, essa abertura do texto à discursividade possibilita a inscrição de outros sujeitos e de outros sentidos sobre a sua forma material.

Se o texto se constitui no jogo entre o linguístico e o discursivo, com ênfase para participação do sujeito (enquanto produtor de sentidos) na configuração do mesmo, assim também será com a leitura e com a escrita. A leitura é o resultado da interlocução discursiva, do trabalho de sujeitos sobre os sentidos. A escrita remete ao processo de textualização, ao

recorte que o sujeito realiza sobre os sentidos dispersos na discursividade, para ressignificá-los, retomá-los em seu dizer.

Mais uma vez, a noção de falha destaca-se como uma noção muito importante para se pensar sobre a subjetividade que envolve as práticas de E/LE. Pela falha na língua se justifica a inscrição dos sujeitos sobre o seu corpo material. Por ela também é possível dar novos sentidos para o texto e para as práticas de leitura e de escrita; tomá-las como práticas que são, essencialmente, práticas de sujeitos. Daí a importância de se desenvolver um trabalho com o espanhol que não se centre apenas no texto, mas que destaque a subjetividade presente no ler e no escrever, que se volte para a participação do sujeito-aprendiz nas práticas da língua estrangeira.

E pensar sobre o lugar do sujeito na língua, requer lembrar que ele se constitui na falta. A falta no sujeito-aprendiz é o que impede dele não falhar nas práticas de língua espanhola, é o que justifica o fato dele nem tudo poder dizer ou significar na LE; A falha também pode ter outro significado, ela pode representar uma tentativa desse sujeito de ser um na outra língua, a falha pode ser efeito de autoria.

Portanto, compreender a falha como parte do processo de ensino-aprendizagem é essencial para o redirecionamento do trabalho com a língua espanhola na escola. É um caminho para tornar o processo de aprendizagem mais justo. Se há limites para o sujeito na outra língua, o docente deverá desenvolver estratégias de ensino que respeitem a diferença, estratégias que acolham a todos os sujeitos, com suas dificuldades e possibilidades de êxito na língua estrangeira.

Por outro lado, a falha também funciona como um indicativo da tentativa do sujeito-aluno de ir além da reprodução de sentidos (da escola, do livro didático) para se mostrar, no texto, como um produtor de sentidos (pelo efeito de autoria). Esse desejo do sujeito-aluno de ser autor do texto que produz é algo que não pode se perder dentro do processo de ensino-aprendizagem do E/LE. O desejo da autoria é o real sentido das práticas de letramento.

## REFERÊNCIAS

- DE NARDI, F. S. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 5, n.2, p. 182 – 193, jul - dez. 2009.
- GADET, F *et al.* Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia (1982). **Análise do discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 55 – 71.
- GALLO, S. L. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- INDURSKY, F. A escrita à luz da Análise do Discurso. **Sujeito e Linguagem**. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2009. p. 117 – 131.
- INDURSKY, F. A leitura na perspectiva discursiva. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 163 – 178 .

- LEANDRO FERREIRA, M. C. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Língua (gem)**. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. Vitória da Conquista, v.1, p. 69 – 75, junho. 2005.
- LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Glossário de Termos do Discurso**: AD. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- MAIA, M. C. G. O lapso da escrita como refúgio do sujeito. **A escrita e os escritos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006. p. 31 – 44.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, E. **Texto e Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- PÊCHEUX, M. Análise do Discurso: três épocas (1983). **Por uma Análise Automática do Discurso**: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997. p. 311 – 319.
- PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975). **Por uma Análise Automática do Discurso**: introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1997. p. 163 – 179.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2009.
- PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso (1971). **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 69 – 75.
- SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo-leitura-escrita. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- SILVA, K. J. A. Os (des) caminhos da escrita na aula de escrita de língua estrangeira: Língua, sujeito e autoria no livro didático de E/LE. 2014. 144 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- SILVA, K. J. A. O trabalho com poemas nas aulas de E/LE. **Ensino do espanhol nos institutos federais**: Cenário nacional e experiências didáticas. Campina: Pontes Editores, 2017. p. 405 – 419.
- TFOUNI, L. V. Letramento: Mosaico Multifacetado. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 217 – 229.



## LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO <sup>87</sup>

Evandro Gonçalves LEITE

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA

### Introdução

No contexto dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a oferta de cursos de nível médio está associada à educação profissional técnica em três formas diferentes: integrada, concomitante e subsequente. No caso da forma integrada, há, de modo articulado, a formação geral básica do ensino médio e a formação técnica, ambas ofertadas pelos próprios institutos.

Entretanto, essa não é a única especificidade da educação profissional técnica de nível médio. Alguns estudos têm abordado o desenvolvimento de práticas de formação acadêmico-científica de alunos de ensino médio em atividades de ensino, iniciação científica e prática profissional (estágio), na leitura e/ou produção de textos pertencentes a gêneros da esfera acadêmica, como resumo científico (GIORGI; ALMEIDA, 2018; LEITE; BARBOSA; PEREIRA, 2019; PALACIOS, 2016), relatório (COSTA, 2017; LEITE; BARBOSA; PEREIRA, 2017), artigo científico (LEITE, 2020) e monografia de conclusão de curso técnico (PRINCIPE, 2016, 2017), e na participação em momentos de socialização do conhecimento científico, como nos atestam Cruz *et al* (2015). Nessas situações, portanto, os alunos teriam a oportunidade de interagir com conhecimentos científicos, métodos de pesquisa e gêneros textuais da esfera acadêmica, os quais poderiam configurar práticas de letramento acadêmico.

Diante de tal realidade, é importante analisar se (e de que modo) os documentos oficiais que regem a educação profissional técnica de nível médio têm contemplado e concebido essa formação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é descrever princípios e diretrizes dessa oferta de ensino, na forma integrada, quanto à possibilidade de promover eventos que ensejem práticas letradas no âmbito acadêmico, tomando como base o Instituto Federal de Educação,

---

<sup>87</sup> Alguns dos resultados constantes neste artigo já foram apresentados e publicados, de forma preliminar e mais condensada, nos anais do I Encontro Nacional de Letramento (ENALET), em artigo intitulado “Letramento acadêmico na educação profissional técnica de nível médio: o que dizem os documentos oficiais?”.

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros. Para tanto, analisamos, sob uma perspectiva qualitativo-interpretativista, documentos oficiais em nível nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013) – e institucional, no âmbito do IFRN – o Projeto Político Pedagógico (PPP) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012d) e os projetos dos cursos técnicos de Alimentos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012a), Apicultura (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012b) e Informática (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012c), oferecidos no *Campus* Pau dos Ferros. Alicerçam nossa análise estudos sobre letramento (STREET, 1984, 2000, 2001; BARTON; HAMILTON; IVANIČ, 2000; HAMILTON, 2000), letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2014) e gêneros textuais como (inter)ação social (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A partir dessa fundamentação teórica, interessam-nos, nos referidos documentos, a compreensão, o destaque e o direcionamento relacionados a questões relativas ao letramento acadêmico: apropriação de conceitos científicos, de métodos e técnicas de pesquisa, de atividades, atitudes e valores que permeiam o fazer científico e, principalmente, de gêneros acadêmicos.

O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos conceitos referentes a letramento, letramento acadêmico e gêneros textuais; em seguida, analisamos os documentos já citados, considerando, especificamente, a menção que fazem a gêneros, atividades e conhecimentos que se relacionam com eventos e práticas de letramento acadêmico; por fim, tecemos nossas conclusões.

## **1 Dos estudos sobre letramento aos gêneros textuais como instrumentos de (inter)ação**

Street (1984) propõe o estudo do letramento relacionado a aspectos culturais e relações de poder, ou seja, inserido na vida social, configurando o que ele denomina de modelo ideológico. Essa denominação decorre do fato de tratar a escrita e seus usos, explicitamente, associados a relações de poder, valores e crenças de determinados grupos. Esse modelo defende que o letramento não possui benefícios nem consequências intrínsecas a si mesmo e, por isso, autônomos do contexto histórico e social. Assim, em vez de habilidades genéricas e universais, postula-se que ele é situado em diferentes contextos sociais, com significados e propósitos específicos conforme tais contextos, configurando letramentos, matizados e diversos.



Essas formas de usar a leitura e escrita compreendem diferentes valores, intenções e significados de seus participantes. Esses aspectos, porém, são apenas parcialmente observáveis nas situações singulares de leitura e de escrita, consideradas em seu aspecto físico. Surge, desse modo, a diferença entre dois conceitos fundamentais dos estudos sobre letramentos: eventos e práticas de letramento.

O conceito de evento de letramento designa uma situação comunicativa singular, realizada por participantes num determinado contexto físico e mediada por um texto escrito (HEATH, 1982; KLEIMAN; ASSIS, 2016), isto é, um episódio em que a leitura ou a escrita cumpre algum papel, o que engloba a situação de interação, os participantes, o material escrito e as interações verbais em torno desse material escrito (MARINHO, 2010). Por envolver dimensões que são observáveis nas situações de uso da escrita, constitui a unidade mais básica para captá-las e entendê-las. Já o conceito de práticas de letramento busca apreender os significados da leitura e da escrita. Street (1984, 2000, 2001) cunha o termo para nomear os eventos articulados às concepções sobre eles. Assim, as práticas dão conta dos significados que os participantes constroem para os eventos, a partir do contexto cultural e institucional em que estão situadas a leitura e a escrita: grupos, rotinas, recursos e domínio (HAMILTON, 2000). Trata-se, portanto, de conceitos intimamente relacionados.

Barton e Hamilton (2000), visando a conceituar os eventos e principalmente as práticas de letramento, apontam algumas de suas características: a necessidade de se observarem os eventos de letramento, relacionados a atividades mediadas pela leitura e/ou pela escrita, para se inferir sobre as práticas; as diferenças dos eventos e práticas de letramento mediante contextos, domínios da vida e sistemas, de modo que, como as pessoas interagem em situações comunicativas variadas e com diferentes propósitos, existem diferentes formas de uso da escrita (letramentos) associados a elas; a existência, em cada domínio, de práticas que obedecem a certas regularidades e configurações, que definem normas, valores e papéis sociais dos participantes; a natureza social, histórica e, por conseguinte, dinâmica dessas práticas; e o processo interativo de aprendizagem das práticas de letramento, o qual se dá como internalização de processos sociais, à medida que o participante as vivencia e constrói entendimentos sobre elas.

Desse modo, ao concebermos o letramento como prática social, defendemos que tais práticas são situadas, já que as convenções, os valores, as instituições, os papéis sociais dos participantes e os textos funcionam de modo específico em cada domínio. Falamos, então, de letramentos múltiplos e plurais (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2000), porque

os domínios de uso da escrita são os mais diversos. Neste estudo, dedicamo-nos à observação de eventos de letramento para interpretar práticas letradas no domínio acadêmico.

Falar de letramento acadêmico no ensino médio pode causar surpresa, já que o adjetivo “acadêmico” restringiria seu alcance ao contexto da academia, logo, do ensino superior. Entretanto, Lea e Street (2014, p. 477) afirmam que, “embora o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio [...]”. Também Carvalho (2014, p. 14) defende a “[...] visão da literacia [letramento] acadêmica como uma questão que não pode ser circunscrita ao ensino superior, tem antes de ser perspectivada ao longo de todo o percurso escolar do aluno [...]”. Portanto, as características das práticas de letramento que procuramos investigar e nossa adesão a certa abordagem dos Estudos de Letramento levam-nos a adotar tal denominação.

Lea e Street (1998, Não paginado, tradução nossa) assim nos apresentam a definição de letramento acadêmico:

Práticas de letramento acadêmico – leitura e escrita dentro de disciplinas – constituem processos centrais através dos quais os alunos aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. Uma abordagem prática para o letramento leva em conta o componente cultural e contextual das práticas de escrita e leitura, e isso, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão da aprendizagem dos alunos.<sup>88</sup> (tradução nossa).

Nesse trecho, os autores defendem a necessidade de compreender os usos da escrita no âmbito acadêmico como situados, em dois sentidos: de um lado, por estabelecer-se num domínio particular de funcionamento da linguagem, com suas regras, gêneros, temas e participantes; de outro, por entender que esses conhecimentos são ainda mais específicos, pois cada área do conhecimento (disciplina) tem suas próprias convenções, por isso a denominação de letramentos acadêmicos (no plural).

Desse modo, já depreendemos que as especificidades dos letramentos acadêmicos não residem apenas na natureza dos conteúdos que são ensinados em uma área do conhecimento, mas também na forma de produzi-los, organizá-los e divulgá-los, o que se faz por meio da linguagem e especialmente pela escrita, que detém grande prestígio nesse ambiente. Segundo Kleiman e Assis (2016), a integração de pessoas nesse domínio demanda a apreensão e a

---

<sup>88</sup> No original: “Academic literacy practices – reading and writing within disciplines – constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study. A practices approach to literacy takes account of the cultural and contextual component of writing and reading practices, and this in turn has important implications for an understanding of student learning.” (LEA; STREET, 1998, Não paginado).

mobilização de conhecimentos das suas práticas e do seu funcionamento, assim como dos seus gêneros, modos de agir e conceitos: conteúdos e conceitos científicos, valores e atitudes valorizadas, formas de produzir, de organizar e de divulgar conhecimento, gêneros de texto que medeiam todo esse processo. O acesso a tais conhecimentos, por sua vez, tem implicações importantes para a construção de identidades e de relações de poder (KLEIMAN, 1995) que podem determinar a inserção e os modos de participação dos sujeitos nas práticas sociais valorizadas naquele contexto.

A construção desses conhecimentos acontece nas experiências comunicativas vivenciadas socialmente pelas pessoas, cuja materialização se dá nos textos, que sempre estão vinculados a práticas sociais e as medeiam. Compreender que as diversas formas de letramento, entre elas o letramento acadêmico, são mediadas por textos que pertencem a certos contextos específicos remete-nos diretamente ao conceito de gêneros textuais. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), todas as ações humanas semiotizadas são estruturadas e realizadas por textos que pertencem a gêneros, cada um adequado a uma situação de interação e a uma finalidade específica: eles são, pois, megainstrumentos da ação humana, pois fundam a possibilidade de comunicação.

A concepção dos gêneros como instrumentos de (inter)ação humana ganha significado especial para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito da educação formal. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) situam os textos e os gêneros como objetos centrais das práticas escolares de ensino das regras e usos da língua, pois eles materializam as práticas de linguagem nas atividades dos aprendizes. Por isso, os gêneros são eleitos como os ingredientes de base do trabalho escolar, demandando, assim, uma intervenção sistemática do professor, com o intuito de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da linguagem e o aprendizado das formas sociais de comunicação.

No processo de didatização, Schneuwly e Dolz (2004) defendem a aplicação de três princípios ao trabalho com gêneros: princípio de legitimidade (relação com os conhecimentos produzidos por profissionais especialistas ou pela cultura); princípio de pertinência (adequação às capacidades do aluno, aos objetivos da escola e ao processo de ensino-aprendizagem); princípio de solidarização (imbricação entre os conhecimentos ensinados e os objetivos visados). Além disso, os autores postulam a abordagem didática dos gêneros textuais em suas dimensões ensináveis, de modo que os alunos possam apreender as diferentes capacidades de linguagem necessárias à produção e à compreensão dos textos. Tais dimensões são determinadas de acordo com as peculiaridades de cada gênero. Os autores apresentam três

dimensões: “[...] 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Portanto, na esteira das reflexões de Oliveira (2010), os letramentos são mediados por textos que materializam gêneros, estes relacionados a sistemas de atividades em que se inserem as pessoas. Esses sistemas, por sua vez, são gerados nas instituições e domínios sociais que determinam e (re)configuram os diferentes letramentos nos quais as pessoas se engajam nas variadas situações de interação verbal. Assim, a apropriação, de conteúdos, conceitos, fazeres, convenções e gêneros em suas dimensões ensináveis – todos eles aspectos considerados relevantes para determinada disciplina – pode permitir o acesso dos sujeitos a instrumentos de ação social (neste caso, de agir academicamente). É nessa perspectiva que estudamos, em documentos oficiais da educação profissional e do IFRN, se e como eles concebem o engajamento dos alunos de ensino médio em práticas de letramento acadêmico.

## **2 Análise dos documentos oficiais**

Nesta seção, apresentamos e analisamos os documentos oficiais que orientam, em âmbito nacional e institucional, a organização do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Nosso percurso analítico caminha dos documentos mais gerais e abrangentes para os mais específicos, tendo em vista a subordinação destes àqueles. Assim, abordamos, nesta ordem: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN e, conjuntamente, os projetos dos cursos de Alimentos, Apicultura e Informática, os quais são ofertados no *Campus* Pau dos Ferros.

Antes, porém, é necessário contextualizar a educação profissional técnica de nível médio, quanto a alguns de seus princípios e finalidades. Essa oferta, como a própria denominação sugere, tem em vista conjugar educação básica e profissional. Além da formação técnica para o mundo do trabalho, porém, tem-se enfatizado, conforme Ciavatta (2005), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (2005, 2010) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que é preciso considerar outras dimensões da constituição do ser humano e de sua atuação no mundo, como a ciência, a cultura e a tecnologia, de modo integrado. Dessa forma, busca-se a superação

da dualidade entre a formação geral ou propedêutica, de um lado, e a formação profissional, de outro.

Nesse sentido, a premência de uma educação emancipatória que vise ao desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas alicerça-se no ideário da politecnia, que consiste na formação do ser humano em sua totalidade, partindo-se do trabalho<sup>89</sup> como princípio educativo e integrando-o à ciência, à cultura, ao humanismo e à tecnologia. Na compreensão de Saviani (2003, p. 140):

[...] Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. [...]

Essa formação unitária, politécnica e integral (ou omnilateral<sup>90</sup>) tem em vista, conforme Frigotto (2005, 2010), a construção do profissional cidadão e a superação, tanto na escola quanto no mundo do trabalho, da divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre planejar e executar.

Na condição de conjunto de instituições aptas a ofertar educação técnica e tecnológica, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, tal como se apresentam atualmente<sup>91</sup>, foram criados pela Lei nº 11.892/2008. Quanto aos institutos, mais especificamente, a referida lei confere-lhes natureza de autarquia e declara-os aptos a oferecer educação superior, básica e profissional.

A educação básica e profissional nos institutos acontece sobretudo na forma de educação técnica de nível médio. A legislação regulamenta duas formas de educação profissional técnica de nível médio: articulada e subsequente ao ensino médio. No primeiro caso, o aluno cursa o ensino médio ao mesmo tempo que o curso técnico, seja de maneira integrada (quando a formação geral, ou propedêutica, acontece no mesmo curso que a técnica, num único currículo) ou concomitante (quando a formação geral e a técnica ocorrem em dois cursos diferentes, cada um com seu currículo), na modalidade regular ou na educação de jovens e adultos. No segundo, o aluno ingressa no curso técnico depois de concluído o ensino médio.

---

<sup>89</sup> Entenda-se trabalho em sentido amplo, como condição básica de construção da realidade e da existência humana, na produção da ciência, da tecnologia, da cultura e da história.

<sup>90</sup> A formação omnilateral designa uma prática educativa que visa a integrar ciência, cultura, tecnologia e trabalho, considerando a existência humana em todas as suas dimensões: física, mental, científico-tecnológica, política, cultural e laboral (CIAVATTA, 2005; CORRÊA, 2005).

<sup>91</sup> Levamos em conta a legislação em vigor no ano de 2018.

Ambas as formas de oferta devem ser organizadas por eixos tecnológicos, entre aqueles elencados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016).

A LDB, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio referem-se a todas as formas de oferta (articulada integrada, articulada concomitante e subsequente); o PPP do IFRN só não contempla a forma concomitante, que não é oferecida pela instituição; já os projetos dos cursos referem-se especificamente à forma articulada integrada, apenas modalidade regular, que é ofertada no *Campus* Pau dos Ferros.

## **2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

No estabelecimento dos princípios e fins da educação nacional para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a LDB elenca, entre eles, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, Não paginado). Na mesma direção, aponta como um dos deveres do Estado garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, Não paginado). Embora não haja elementos que direcionem especificamente a práticas de natureza acadêmica, a lei estabelece o acesso a uma formação ampla, em diferentes campos (ciência, cultura e artes), destacando ações de ensino e ainda de pesquisa.

Quando trata especificamente da educação básica, a LDB apresenta como uma das finalidades do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, Não paginado). Aqui há explicitamente a referência à aprendizagem de conhecimentos científicos das diferentes disciplinas e à relação entre teoria e prática. Mesmo assim, essa menção não nos permite afirmar que esteja relacionada com práticas de letramento acadêmico.

## **2.2 A Base Nacional Comum Curricular**

Em consonância com a finalidade da LDB de possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 467) assinala entre as finalidades do ensino médio: “compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas” e “apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na

disseminação desses conhecimentos” (p. 467). Essas finalidades, como vemos, são mais especificadas, destacando aprendizagem de conceitos científicos, procedimentos metodológicos e linguagem científica.

Desse modo, na base nacional são apresentados elementos que remetem a práticas de letramento mais afeitas ao domínio acadêmico, especialmente ao elencar os procedimentos de construção do conhecimento científico e certos gêneros textuais. Além disso, a BNCC delega aos sistemas de ensino, às redes e às escolas a definição dos itinerários formativos<sup>92</sup> nos quais se dará o aprofundamento acadêmico dos alunos de ensino médio.

Já na área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC define como um dos campos de atuação social dos estudantes as “práticas de estudo e pesquisa”, nos seguintes termos:

**O campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (BRASIL, 2018, p. 488-489, grifo do autor).

Nesse trecho, tem-se evidenciada a preocupação do documento com a formação acadêmica de estudantes do ensino médio. Além da construção de conceitos científicos e da compreensão dos fundamentos e das implicações sociais da ciência e de seu fazer, explicita-se a apreensão de gêneros do domínio acadêmico. Nas palavras do documento, trata-se da necessidade de proporcionar ao estudante “[...] experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica [...]” (p. 486).

Especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, nesse mesmo campo de atuação social, estão entre as habilidades:

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

[...]

(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências,

<sup>92</sup> Na rede federal de educação profissional e tecnológica, esse itinerário corresponde à formação técnica profissional que é articulada ao ensino médio.

complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento. (p. 517-518).

A BNCC cita tanto a leitura e a produção de gêneros do domínio acadêmico (resumo, texto monográfico, relatório, seminário, mesa-redonda) utilizados no processo de construção e de divulgação do conhecimento científico e características linguístico-discursivas desses gêneros (formas de discurso reportado), quanto princípios e procedimentos metodológicos de construção do conhecimento científico (tipos, técnicas de pesquisa e instrumentos de coleta de dados; seleção e utilização de informações, reconstruindo o conhecimento conforme seus objetivos).

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ganham relevo os procedimentos de pesquisa e investigação, como percebemos no excerto abaixo:

[...] a dimensão investigativa das Ciências da Natureza deve ser enfatizada no Ensino Médio, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação, tais como: identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área (BRASIL, 2018, p. 500).

Esses procedimentos e instrumentos de investigação constituem o percurso de construção e de socialização do conhecimento científico, na promoção do que o documento, especificamente na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, denomina de “letramento científico” dos alunos. Trata-se, nesse caso, da aprendizagem de conceitos e da linguagem de uma dada área, assim como de fundamentos sobre o fazer científico e suas implicações sociais.

Além disso, nas outras áreas do conhecimento, o documento menciona a construção de conceitos e procedimentos científicos e apreensão da linguagem própria de cada uma, a constituírem uma formação científica geral no conjunto de todos os componentes curriculares.



A área de Matemática e suas Tecnologias ainda menciona a interpretação de textos científicos, sem especificar gêneros.

### **2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Entre os princípios norteadores de organização dos cursos e currículos da educação profissional técnica de nível médio, o documento cita: a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; e a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013). Todos eles têm por finalidade precípua a formação integral do educando em vários aspectos (ciência, tecnologia, cultura e mundo do trabalho), portanto não apenas relacionados a um saber fazer, mas a outras dimensões de atuação humana, guiadas pelo conhecimento científico e tecnológico que não é apenas consumido, mas (re)construído e representado pelos estudantes.

Quanto ao primeiro aspecto, o documento propõe a formação profissional do aluno como integrada, no âmbito da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura e sua contextualização. Entende-se como integrada (ou omnilateral) a aliança das formações profissional e geral, de modo a garantir ao cidadão trabalhador não apenas uma técnica para executar um serviço, mas também a compreensão ampla dos processos que envolvem a ciência, a tecnologia e as relações de trabalho, visando ao exercício da cidadania com justiça social.

O trabalho como princípio educativo não significa apenas a apropriação de uma técnica, mas também a compreensão dos seus fundamentos científicos e tecnológicos. Propõe-se, desse modo, a superação da divisão do trabalho entre o executar e o pensar, dirigir, planejar a qualidade dos serviços e dos produtos. Em última instância, significa a integração do conhecimento teórico com a prática profissional, com vistas a formar o trabalhador para atuar no mundo do trabalho. O documento sugere metodologias que possibilitem tal integração, como: realização de experimentos, visitas técnicas, investigações sobre atividades profissionais, estudos de caso, elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de intervenção e estágio profissional supervisionado.

A pesquisa como princípio pedagógico valoriza a investigação, a inquietude e o protagonismo do estudante no processo educativo. Estimular essa atitude científica desde o ensino médio, segundo o documento (BRASIL, 2013, p. 218), “[...] contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. [...]”. Em seguida, elenca como tais

procedimentos podem ser efetivados no contexto escolar: “[...] na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. [...]” (BRASIL, 2013, p. 218). Desse modo, a estrutura curricular da educação profissional técnica de nível médio deve propiciar ao estudante a compreensão de fundamentos científicos, de inovação e de iniciação científica relacionados a sua formação, ou seja, apreensão, representação e divulgação de conhecimentos científicos.

## 2.4 O Projeto Político-Pedagógico do IFRN

Na condição de planejamento global das ações do IFRN nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, o PPP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012d) apresenta as diretrizes pedagógicas da instituição, as quais dizem respeito à organização e à gestão do fazer pedagógico quanto a ações, conteúdos e metodologias do processo de ensino e aprendizagem. Muitas dessas diretrizes primam pelo fazer acadêmico e gêneros dessa esfera. Nas diretrizes pedagógicas de planejamento, elenca atividades como pesquisa, iniciação científica, seminário, simpósio, mesa-redonda; nas diretrizes de avaliação, sugere, entre os instrumentos avaliativos, relatórios, pesquisas e seminários; nas diretrizes dos projetos integradores, o desenvolvimento de atividades de pesquisa, como a elaboração, o desenvolvimento e a apresentação de projetos de pesquisa, estudo de caso ou estudo técnico; nas diretrizes pedagógicas da prática profissional, apresenta as possibilidades de sua realização, como desenvolvimento de projetos e pesquisas acadêmicas (resultando em monografia ou artigo científico) e estágio técnico supervisionado (resultando em relatório); nas diretrizes pedagógicas dos seminários curriculares, apresentam-se temas como iniciação à pesquisa e à extensão, orientação de projetos, estágio, projeto integrador, prática profissional, pesquisa, produção técnica ou científica.

Essas diretrizes alicerçam as ações de ensino, de pesquisa e de extensão propostas para educação profissional técnica de nível médio:

- O ensino organiza-se em núcleos politécnicos que englobam conhecimentos de formação geral (núcleos fundamental e estruturante), técnica (núcleo profissional), geral e técnica articuladas (núcleo articulador), além da prática profissional obrigatória. Com isso, visa-se à formação omnilateral dos estudantes.
- A pesquisa visa à formação de atitudes investigativas e produção de conhecimentos, por meio de editais e concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes. Nesse ponto, o

PPP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012d, p. 195) enfatiza a necessidade de expandir o desenvolvimento de pesquisas para todas as ofertas educacionais da instituição, das quais damos destaque ao ensino médio integrado: “[...] o desenvolvimento sistemático da pesquisa, transitando por todos os ambientes formativos do IFRN, traz benefícios tanto à produção do conhecimento e à disponibilização desses resultados à sociedade quanto à formação acadêmico-científica dos atores sociais envolvidos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012d, p. 195). Preconiza-se, assim, a formação humana e acadêmico-científica, a produção e a socialização de conhecimentos. A nosso ver, essa formação pode configurar-se em práticas de letramento acadêmico, mediadas pelos gêneros de textos através dos quais os conhecimentos são apreendidos, produzidos e divulgados para a sociedade.

- As ações de extensão, assim como as de pesquisa, promovem a ampliação de conhecimentos acadêmicos e científicos e a articulação entre teoria e prática. O estágio é uma prática de extensão, assim como a realização de eventos e o desenvolvimento de projetos acadêmicos.

Ao delinear as concepções e as ações fundamentais da instituição em seus mais diversos âmbitos, o PPP busca orientar e fomentar a formação acadêmica dos educandos, estendendo-a também ao nível médio de ensino. Também nos chama atenção a ênfase do PPP no sentido de que as atividades institucionais de pesquisa aconteçam também no nível médio, o que reforça a concepção da pesquisa como princípio pedagógico, preconizado nas Diretrizes Nacionais, já mencionadas.

## 2.5 Os projetos pedagógicos dos cursos

Os projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio integrado em Alimentos, Apicultura e Informática (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, 2012b, 2012c) dão destaque às ações de ensino, integrando-as à pesquisa e à extensão. Apresentam, além de orientações e normas relacionadas ao ingresso, ao perfil do curso e do concluinte, as formas de conclusão e a organização curricular obrigatória da oferta de ensino, com todos os seus componentes, nas quais concentramos nossa atenção.

A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio integrado do IFRN articula-se nos seguintes eixos politécnicos: núcleo estruturante, núcleo articulador, núcleo tecnológico, prática profissional e seminários curriculares.

No que tange ao ensino, percebemos a presença, em todos os componentes curriculares, de fundamentos científicos e tecnológicos a serem didatizados para os alunos. Além disso, há ainda conteúdos e textos relacionados ao fazer científico, para os quais queremos chamar atenção. Nesse sentido, verificamos dois direcionamentos nos componentes curriculares: os gêneros e o fazer científico como objetos de ensino e como recursos didáticos ou avaliativos. No primeiro caso, os gêneros, em alguma(s) de suas dimensões ensináveis, e conhecimentos de metodologia científica figuram nos componentes curriculares como conteúdos e objetivos do ensino; no segundo, apenas como recursos didáticos e avaliativos. Ressaltamos que, na condição de objetos de ensino, os gêneros e outros conhecimentos também são recursos didáticos e/ou avaliativos, mas também, e principalmente, figuram como conteúdos cuja aprendizagem constitui objetivo de ensino de determinado componente curricular. Assim, é esse critério que nos faz diferenciar as duas abordagens.

Na primeira abordagem, temos o ensino de conhecimentos relacionados a epistemologia e metodologia científica e ao domínio de gêneros da esfera acadêmica. Vejamos o quadro abaixo, que apresenta um resumo dos conhecimentos relacionados aos gêneros inseridos no fazer acadêmico e que são objetos de aprendizagem nos três núcleos, na prática profissional e nos seminários curriculares dos cursos de Alimentos, Apicultura e Informática:

Quadro 1 - Gêneros e conhecimentos sobre o fazer científico como objetos de ensino na matriz curricular.

EIXOS POLITÉCNICOS	CURSOS		
	ALIMENTOS	APICULTURA	INFORMÁTICA
Núcleo Estruturante	Racionalismo; Resumo científico; Seminário ou exposição oral; Artigo científico; Relatório; Resenha.	Racionalismo; Resumo científico; Seminário ou exposição oral; Artigo científico; Relatório; Resenha.	Racionalismo; Resumo científico; Seminário ou exposição oral; Artigo científico; Relatório; Resenha.
Núcleo Articulador	Ciência; Método científico; Normas da ABNT; Fichamento; Resumo; Resenha; Projeto de pesquisa; Relatório; Elaboração de referências.	Noções de epistemologia da ciência; Normas de citação da ABNT; Resumo; Resenha; Relatório; Artigo científico.	Epistemologia da ciência.
Núcleo Tecnológico	Métodos e técnicas de pesquisa quantitativos; Métodos para análise físico-química dos alimentos; Técnica de análise sensorial.	Técnica de pesquisa (análise sensorial).	
Prática profissional	Monografia; Relatório; Projeto de pesquisa.	Monografia; Relatório; Projeto de pesquisa.	Monografia; Relatório; Projeto de pesquisa.
Seminários Curriculares	Ações e diretrizes da pesquisa no IFRN;	Ações e diretrizes da pesquisa no IFRN; Tipos de prática profissional;	Ações e diretrizes da pesquisa no IFRN; Tipos de prática profissional;

	Tipos de prática profissional; Gênero relatório; Gênero projeto de pesquisa; Relação entre ciência e tecnologia.	Gênero relatório; Gênero projeto de pesquisa.	Gênero relatório; Gênero projeto de pesquisa.
--	--	---	---

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Vemos que, no itinerário formativo dos alunos, há abordagem de diversos gêneros acadêmicos (orais e escritos), assim como de outros conhecimentos relacionados ao fazer científico (principalmente questões de metodologia científica, quanto a métodos e técnicas de pesquisa). Alguns gêneros – como resumo, resenha, relatório e artigo científico – são abordados até mais de uma vez, em eixos politécnicos diferentes, o que demonstra que os alunos podem ter a oportunidade de vivenciar vários momentos de leitura e/ou produção deles.

Quanto à prática profissional, consideramos que constitui momento em que os gêneros são objeto de ensino. Nela, os alunos devem produzir um gênero acadêmico – relatório para o estágio, projeto ou monografia – orientados por um professor. Assim, consideramos a hipótese de que, nesse acompanhamento, há momentos de ensino mais individualizado não somente de conceitos científicos, mas também de características do gênero em questão, quando necessário.

Na segunda abordagem, textos acadêmicos figuram como recursos didáticos e métodos de avaliação de um conteúdo relacionado ao componente curricular. Essa forma de tratar os conhecimentos relacionados ao fazer acadêmico perpassa por todos os componentes da matriz curricular. Normalmente, aparecem nas matrizes das disciplinas na forma de sugerir a leitura e principalmente a produção de um texto de natureza acadêmica como instrumento de avaliação quanto à aprendizagem de conceitos apreendidos. Ou seja, tais conhecimentos não figuram nos objetivos e nos conteúdos das disciplinas, apenas nas seções de recursos didáticos, procedimentos metodológicos e avaliação. Eis os gêneros que são sugeridos no conjunto dos componentes curriculares: relatório, resumo/síntese, seminário/exposição oral, projeto de pesquisa, pesquisa (em acepção bastante genérica), pôster acadêmico.

Percebemos que os projetos dos cursos de Alimentos, Apicultura e Informática, ofertados no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN, concedem atenção a gêneros da esfera acadêmica e a outros conhecimentos relacionados às práticas letradas nesse domínio. Embora, em alguns casos, eles não figurem como objetos de ensino, o que descaracterizaria uma proposta de formação acadêmico-científica nos cursos de ensino médio, em muitos outros eles são elencados como conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem.

## Conclusão

Nesse artigo, objetivamos analisar, em documentos oficiais, como a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada pode contemplar e conceber eventos e práticas letradas acadêmicas. Para tanto, analisamos os dispositivos legais, em âmbito nacional e institucional, que regem e orientam essa oferta de ensino no IFRN e, mais especificamente, no *Campus* Pau dos Ferros.

À exceção da LDB, que é bastante genérica quanto aos princípios e finalidades da educação nacional e do ensino médio, vimos nos demais documentos a tentativa de consolidar uma formação acadêmica, nos campos do ensino, especialmente, mas também, no caso do PPP, da pesquisa e da extensão, ao darem destaque à pesquisa como princípio pedagógico e à formação omnilateral dos educandos. É perceptível, nesses documentos, a necessidade de desenvolver nos alunos, além de conceitos, atitudes investigativas, apropriação de técnicas e métodos de pesquisa e domínio de gêneros da esfera acadêmica e da linguagem científica. Quanto à abordagem dos gêneros, embora apareçam em muitos casos somente como recursos didáticos ou avaliativos, em muitos outros figuram como objetos de ensino, mostrando-se pertinentes a objetivos da educação profissional técnica de nível médio.

Evidentemente, a análise dos documentos não é suficiente, por si só, para atestar que os cursos propiciam aos alunos numerosas e sólidas práticas de letramento acadêmico, tampouco analisar as habilidades letradas que os estudantes desenvolvem. É certo, porém, que a educação é um ambiente propício ao desenvolvimento de eventos e práticas de letramento acadêmico, posto que a maioria dos documentos que a regem fazem menção direta a conceitos, atividades (procedimentos metodológicos) e gêneros desse domínio.

## REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7 – 14.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7 – 14.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 dez. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 7 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. p. 202 – 264.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em:

- [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 ago. 2018.
- CARVALHO, J. A. B. Literacia acadêmica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, fev. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83 – 105.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27 – 41, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 6 jul. 2018.
- CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128 – 147.
- COSTA, L. D. A escrita do relatório: aprendizagem e profissionalização em cursos técnicos de nível médio. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 173 – 192. *E-book*. Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_incursoes\\_da\\_escrita\\_2017\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf). Acesso em: 18 mar. 2019.
- CRUZ, C. E. F. da et al. Análise da produção científica nos cursos técnico de nível médio do IFRN Campus Pau dos Ferros: estudo de caso das turmas 2012.1 (2012-2015). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 9, p. 32 – 40, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2015.3548>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3548/1260>. Acesso em: 2 jan. 2017.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57 – 82.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21 – 56.
- GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Práticas de letramento na iniciação científica e tecnológica: um estudo do gênero resumo acadêmico no CEFET/RJ. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 105 – 122, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9385>. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9385>. Acesso em: 7 ago. 2019.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (ed.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 15 – 32.
- HEATH, S. B. What no badtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, Cambridge University Press, v. 11, p. 49-76, 1982. Disponível em: [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/documents/Heath.BadtimeStories.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BadtimeStories.pdf). Acesso em: 15 fev. 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2012a. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/alimentos/view>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Apicultura na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2012b. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-apicultura/view>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2012c. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-informatica/view>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base**. Natal: IFRN, 2012d. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477 – 493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, Não paginado, June 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Disponível em: <http://search.ebscohost.com.ez139.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=823482&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 25 fev. 2016.
- LEITE, E. G. Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN. 2019. 736 f. **Tese** (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.
- LEITE, E. G.; BARBOSA, M. do S. M. F.; PEREIRA, R. C. M. A configuração de relatórios de estágio de alunos concluintes de curso técnico de nível médio integrado. **Nonada**: letras em revista, v. 28, p. 4 – 24, 2017. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=1475&path%5B%5D=977>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- LEITE, E. G.; BARBOSA, M. do S. M. F.; PEREIRA, R. C. M. Gêneros textuais acadêmicos na educação profissional técnica de nível médio: uma experiência a partir do resumo científico. **Letras**, [s. l.], v. 58, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/35869/pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.
- MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68 – 100.
- OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Rev. bras. linguística apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200003>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 mar. 2019.
- PALACIOS, G. G. **Letramento acadêmico no ensino médio**: uma experiência pedagógica a partir do material didático autoral “Manual do jovem pesquisador”. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2399>. Acesso em: 24 nov. 2018.
- PRINCIPE, G. S. **A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio**: uma prática dialógica de letramento acadêmico. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330236/1/Principe\\_GiovanaSiqueira\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330236/1/Principe_GiovanaSiqueira_D.pdf). Acesso em: 2 dez. 2017.
- PRINCIPE, G. S. Práticas letradas mediadas pela tecnologia digital no ensino técnico integrado ao médio: discussão acerca da escrita de uma monografia como trabalho de conclusão de curso. In: FIAD, R. S. (Org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 289 – 322.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71 – 91.
- STREET, B. V. Introduction. In: STREET, B. V. (ed.). **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001. p. 1 – 17.
- STREET, B. V. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Org.). **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 17-29.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.



## PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Giovana Siqueira PRINCIPE

### Introdução

Segundo portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>93</sup>, atualizado em 2018, a rede federal de educação profissional totaliza 644 *campi* em funcionamento no país, os quais contam, entre outros, com ensino técnico e ensino técnico integrado ao médio. Esse já é um número expressivo de escolas que atuam com a educação profissional no país, isso sem contar com as redes de escolas técnicas estaduais e o sistema S<sup>94</sup>, os quais também ofertam esse nível de ensino.

O ensino técnico, antigamente chamado de ensino de ofícios, no Brasil, já passou por diversas funções sociais e ideológicas desde a sua criação, em 1809, pelo príncipe D. João VI, quando era ofertado pelos colégios das fábricas. Já teve sua natureza assistencial, já atendeu aos interesses da indústria, já foi destinado apenas aos socialmente excluídos, àqueles que não conseguiriam entrar em uma universidade, até atingir também uma classe social mais abastada, que pode escolher seguir a profissão de técnico ou entrar para o ensino superior. Além disso, é um tema sempre presente nas políticas públicas de educação, sendo alvo de constantes transformações, destacando a mais recente, a reforma do ensino médio, a qual propõe que o ensino profissional componha um dos itinerários formativos do ensino médio.<sup>95</sup>

Inserido no campo da Linguística Aplicada, este trabalho foca esse nível de ensino, mais especificamente o ensino técnico integrado ao médio, no qual foram gerados os dados trazidos aqui, e discute algumas questões relacionadas a *práticas de letramento* (STREET, 2012) nele situadas, tendo-se, porém, a pretensão de que tais questões possam ser ampliadas para outros contextos de ensino. A partir de uma experiência de ensino da escrita de uma

---

<sup>93</sup> PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 16 abr. 2020.

<sup>94</sup> SESI, SENAI, SESC, SENAC, SEBRAE, SECOOP, SEST, SENAT E SENAR.

<sup>95</sup> Cf. capítulo 1, intitulado *Ensino técnico no Brasil: do ensino de ofícios à rede federal de ensino técnico e tecnológico*, em Principe (2017).

monografia em um curso técnico integrado ao médio em automação industrial, será formulado um quadro com práticas pedagógicas que se caracterizam como *dimensões escondidas* (STREET, 2010) no processo dialógico do ensino da escrita. Essas práticas foram identificadas na análise dos dados gerados em minha pesquisa de doutorado (PRÍNCIPE, 2017), na qual construí um mosaico dialógico das vozes que se entrecruzam na escrita desse gênero, com o intuito de compreender o discurso do *déficit do letramento* (LEA e STREET, 1998), discurso que motivou a pesquisa. Esse discurso circulava na escola porque, na opinião dos professores que avaliavam a escrita, os alunos do quarto ano do curso, ano em que eles tinham que produzir uma monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não sabiam escrever, mesmo tendo aulas de língua portuguesa nos quatro anos do curso.

Em artigo intitulado *A escrita na universidade*, Fiad (2011) conclui que, por mais que o objetivo das práticas de ensino da escrita seja o de explicitar os mistérios das práticas de escrita, isso não é algo possível, já que esses mistérios são constitutivos das práticas de linguagem, porém, segundo a autora, é algo a se perseguir. Fischer (2012) também chama atenção para essa discussão em seu trabalho sobre as dimensões escondidas e instruções explícitas no ensino de produções de relatórios de projetos em um curso de engenharia, pois constata que há contribuições pedagógicas quando se olha para as necessidades dos alunos. Assim, embora as dimensões escondidas sejam constitutivas do letramento, olhar para as práticas pode contribuir com a negociação entre professores e alunos no sentido de explicitá-las.

A metodologia, na tese, partiu do que chamei de duas vertentes metodológicas: a pesquisa-ação (ANDRÉ, 2004; NOFFKE e SOMEKH, 2005; CHIZZOTTI, 2003), porque intervi no processo de ensino da escrita da monografia, e o cunho etnográfico da pesquisa, sugerido pelos estudos dos Letramentos Acadêmicos (LEA e STREET, 1998), pois investiguei os significados que os sujeitos envolvidos na escrita (professores da área específica do curso técnico, professora de Língua Portuguesa e alunos) dão a essa prática de letramento acadêmico. A análise teve como alicerce o conceito de dialogismo/relações dialógicas bakhtiniano associado ao modelo dos letramentos acadêmicos.

Os dados foram compostos por um mosaico dialógico das vozes dos sujeitos envolvidos na prática analisada, a saber: voz dos professores da área técnica, voz da professora de Língua Portuguesa (minha voz), voz dos alunos, escrita dos alunos, voz dos professores que participaram da banca de defesa das monografias. Foram constatados conflitos entre essas vozes, dos quais emergiram diversas dimensões que permaneceram escondidas durante o

processo de ensino da escrita. A partir daí, surgiu o interesse de se categorizar algumas dessas dimensões.

O capítulo se inicia com uma breve explicação sobre a associação do modelo dos Letramentos acadêmicos ao dialogismo como aporte teórico metodológico, e traz as definições de *dimensões escondidas e prática institucional do mistério*. Em seguida, discute cada uma das dimensões elencadas, por meio de exemplos de práticas pedagógicas que as caracterizam no ensino da escrita, terminando com a construção do quadro que as resumem, quais sejam: o caráter científico dos gêneros acadêmicos; o caráter situado do gênero e as relações de poder que dele emergem; identidade discursiva dos interlocutores; a pesquisa legitimada pelos professores; como intercalar as vozes no discurso, e, por fim, a concepção do gênero.

## **1 Os Letramentos Acadêmicos e o Dialogismo como aporte teórico e metodológico**

A fundamentação teórico-metodológica de geração e análise dos dados baseia-se no conceito de letramento inserido nos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990; STREET, 1984), que parte de uma concepção de letramento ideológico, destacando o caráter situado das práticas de letramento, não como atividades neutras, mas dependentes dos significados que seu contexto e os sujeitos nelas envolvidos lhes atribuem, sempre perpassadas por relações de poder e ideologia (STREET, 2014).

Como uma ramificação dos NEL, a linha de pesquisa definida como Letramentos acadêmicos, surgida no Reino Unido, parte desse mesmo conceito de letramento como prática cultural socialmente situada, reconhece a existência de múltiplos letramentos e discute práticas de leitura e escrita na universidade. Esses estudos foram motivados pelo discurso do déficit do letramento, segundo o qual os alunos chegam ao ensino superior sem saber escrever de acordo com as convenções de escrita da universidade, o que vai no sentido contrário das expectativas dos professores. No Reino Unido, isso se deu devido ao público que chegou à universidade, mais amplo e mais diversificado (FIAD, 2011).

Diante desse cenário, Lea e Street (1998) observaram esse contexto e chegaram à definição de três modelos de práticas que envolvem a escrita de textos acadêmicos: o modelo das habilidades (*study skills model*), o da socialização acadêmica (*academic socialization model*) e o dos letramentos acadêmicos (*academic literacies model*). Eles não são excludentes entre si, mas o segundo, uma ampliação do primeiro e o último, uma ampliação do segundo. O modelo dos letramentos acadêmicos “incorpora os dois outros modelos, incluindo uma maior

compreensão da natureza da escrita dos alunos dentro de práticas institucionais, relações de poder e identidades”<sup>96</sup> (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa).

O *modelo das habilidades* parte de uma abordagem instrumental de uso da linguagem, como se houvesse um conjunto de habilidades individuais e cognitivas, que uma vez aprendidas, tornariam os estudantes capazes de produzir textos, independente do gênero e do seu contexto de produção, ou seja, como uma habilidade neutra, sem interferência das relações de poder que envolvem os letramentos, o que nega a existência dos múltiplos letramentos. Já o *modelo da socialização acadêmica* considera o contexto social da escrita, reconhece que o contexto acadêmico requer o domínio de práticas específicas de uso da linguagem, porém não enxerga a heterogeneidade dessas práticas, de forma que se possa pensar que o domínio de um conjunto de convenções da escrita acadêmica torne os alunos aptos a se inserirem em todas as práticas de letramento na academia (LEA e STREET, 2006).

Finalmente, o *modelo dos letramentos acadêmicos*, defendido pelos autores como o mais adequado para se observar as práticas de letramento nesse contexto, considera a complexidade dessas práticas, que são socialmente situadas e perpassadas por relações de poder. Assim, pressupõe-se que há modos específicos de aquisição e organização do conhecimento na universidade, o que gera conflitos nos alunos ao se inserirem nela. Segundo os autores, esses conflitos não podem ser compreendidos e discutidos sob a ótica do modelo das habilidades, já que ser academicamente letrado não se reduz à aquisição de um conjunto de habilidades técnicas genéricas de escrita, mas aos significados que os sujeitos, que detêm o poder, dão às práticas. Esse modelo nega o discurso do déficit do letramento e abre a discussão sobre o que as instituições esperam dos alunos, em contraponto à interpretação dos alunos sobre como devem ser suas práticas de letramento na universidade.

A opção por esse aporte teórico para se olhar para as práticas de letramento no ensino técnico integrado ao médio se justifica, primeiro, pelo fato de o discurso do déficit também ter sido o que motivou a investigação, conforme já mencionado anteriormente, e, segundo, pelo fato de os autores ressaltarem que “Embora o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio” (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 477), e justifica “tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de

---

<sup>96</sup> No original: “incorporates both of the other models into a more encompassing understanding of the nature of student writing within institutional practices, power relations and identities” (LEA e STREET, 1998, p. 158).

práticas didáticas bem como de pesquisas” (LEA; STREET, 2014 [2006], p. 479). Nesse sentido, olho para a escrita dos estudantes não pelo modelo das habilidades, mas para os significados atribuídos a essa prática, em meio a relações de poder, reconhecendo seu caráter situado.

Alinho o cunho etnográfico dos estudos dos Letramentos Acadêmicos às concepções bakhtinianas de gênero do discurso e dialogismo para analisar a integração dos alunos com a prática de letramento em foco, mediada por “movimentos dialógicos” (FISCHER, 2010) em resposta aos diálogos com os sujeitos e o contexto da prática de letramento. Partir, pois, da noção de que o letramento é fruto de relações dialógicas rompe com o modelo autônomo e com a abordagem monológica de constituição da escrita. A escolha por essa metodologia apoia-se em Fiad (2016, 2015, 2013), que propõe a aproximação dessas teorias enunciativas para o estudo sobre a escrita<sup>97</sup>.

Ao assumir o dialogismo como constitutivo da linguagem, rejeita-se o entendimento de enunciação como um ato monológico, “como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 112 - 113). Segundo o autor, a enunciação é um produto da interação verbal sempre determinada por um contexto social e ideológico. “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (op. cit. p.124).

Em Príncipe (2017), passo por três instâncias dialógicas:

Diálogo entre os enunciados: corresponde ao reconhecimento do enunciado como pertencente à infinita corrente de enunciados. Todo enunciado está situado nessa corrente enunciativa. b) Diálogo entre a alternância de vozes do enunciado: referente ao emaranhado de vozes presentes em um único enunciado. c) Diálogo entre os sujeitos do discurso: estabelecido pela relação de alteridade, em que o sujeito discursivo constitui-se a partir de sua relação social com o outro. (PRINCIPE, 2017, p. 82 - 83).

No entanto, neste texto, será principalmente focado o terceiro diálogo, isto é, a resposta dos alunos às relações dialógicas com os professores envolvidos na escrita.

Para construção do mosaico dialógico de vozes, foram realizadas entrevistas, gravadas em áudio e transcritas<sup>98</sup>, com os seguintes sujeitos de pesquisa: 3 professores da área de

<sup>97</sup> Exemplos de outras autoras que optam por essa perspectiva de análise: Fischer; Guse e Vicentini (2016), Fischer (2010, 2008), Pasquotte-Vieira (2014), Fuza (2015) e Miranda (2016).

<sup>98</sup> As transcrições foram baseadas em Marcuschi, Luiz Antônio. Análise da Conversação, 1986, Ed. Ática: / Truncamento brusco ou interrupção (...). Suspensão de trecho da transcrição original

automação industrial, cada um orientador de um grupo de alunos, sendo que dois deles também eram os responsáveis por uma disciplina ministrada no quarto ano do curso (ano da geração dos dados), intitulada *Projeto Integrador*, a qual é destinada a ajudar os alunos na escrita do TCC, e 4 alunos, cada um de um grupo. Além disso, os dados contam com as transcrições de 6 aulas ministradas por mim, durante o último bimestre do ano da geração dos dados; trechos das monografias de 2 alunos (dos que foram entrevistados) e trechos das anotações realizadas por mim, em diário de campo, dos comentários realizados pelos professores que compuseram a banca de defesa dos TCCs<sup>99</sup>.

## 2 Dimensões escondidas e prática institucional do mistério

Dentro dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, Street (2009), em seu artigo intitulado *“Hidden” features of academic paper writing*, elenca, a partir de uma discussão com alunos de pós-graduação sobre a escrita de ensaios, dimensões que permaneceram “escondidas” (STREET, 2010) no processo de requisição da escrita do gênero acadêmico. Os alunos apontaram que, mesmo após receberem orientações sobre suas produções escritas, algumas dimensões, tais como, as formas possíveis de se introduzir o ensaio; a inscrição da voz e do ponto de vista do autor; as maneiras de explicitar o propósito do texto, foram os aspectos que mais chamaram atenção dos alunos, por permanecerem escondidos. Isso mostra, portanto, que nem sempre o que é cobrado na avaliação dos textos dos alunos é explicitado durante o processo de ensino e requisição de trabalhos escritos, caracterizando o que o autor nomeia de *dimensões escondidas* do letramento.

Na tese, a análise revelou *dimensões escondidas* nas relações dialógicas entre os professores orientadores e seus alunos; nas aulas de língua portuguesa ministradas por mim referentes à escrita da monografia; nos comentários dos professores avaliadores na banca de defesa. Assim, neste capítulo, reorganizo os dados pela perspectiva das dimensões escondidas. Agora, com o intuito de mostrar exemplos que ilustram práticas pedagógicas que deixam dimensões escondidas no processo de ensino da escrita no ensino técnico integrado ao médio. Cabe ressaltar que os dados serão trazidos de forma bastante reduzida, apenas a título de ilustração.

---

.../ Transcrição parcial ou eliminação

(+) Pausa MAIÚSCULA Ênfase ou acento

:: Alongamento de vogal ((comentário)) Comentário do Analista

<sup>99</sup> Para descrição pormenorizada da composição dos dados, cf. Príncipe (2017).

Um outro conceito, que também nasce nos estudos dos letramentos acadêmicos, e dialoga com as *dimensões escondidas* é o de *prática institucional do mistério*, trazido por Lillis (1999), em seu artigo *Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*, que discute o processo de aquisição da escrita acadêmica com base em uma experiência com alunos considerados “não tradicionais” (estudantes negros, fora da idade, alunos que trabalham), no contexto britânico. Segundo a autora, a prática institucional do mistério ocorre à medida que os professores pressupõem que as convenções da escrita de gêneros acadêmicos já sejam conhecidas por todos os estudantes, de modo que não precisam ser ensinadas. Isso ocorre mediado por relações de poder entre alunos e professores, os quais cumprem imposições institucionais e são porta-vozes dos discursos dominantes mobilizados na escola/academia.

A autora notou que os alunos geralmente não atingem as expectativas dos professores com relação à escrita, não são conscientes dos critérios seguidos pelos professores na avaliação de seus textos, e que há, deste modo, uma divergência entre os pontos de vista de professores e alunos quanto às interpretações e os significados atribuídos à escrita acadêmica.

Da mesma forma que Lea e Street (2006), a autora constata uma abordagem de ensino pautada no modelo das habilidades, a qual não é suficiente para os alunos serem bem-sucedidos no letramento acadêmico, sobretudo porque o domínio da escrita acadêmica depende muito mais do engajamento dos alunos em práticas sócio-discursivas específicas de letramento do que do conhecimento das estruturas linguísticas que organizam os gêneros (LILLIS, 1999). Tal abordagem reforça a visão de que as convenções de escrita na academia são autônomas e desconsidera seu caráter situado. Além disso, privilegia os alunos que já são socialmente privilegiados, já que as práticas dominantes de letramento não são ensinadas àqueles que não as conhecem. Dessa forma, os professores apagam os alunos reais e projetam, no planejamento do ensino, alunos ideais que já dominam as convenções da escrita.

O distanciamento sócio-discursivo entre professores e alunos é fruto de uma relação monológica, pois “É a voz do professor que predomina, determinando qual é a tarefa e como deve ser conduzida, sem negociação sobre a natureza das expectativas que envolvem a escrita por meio de diálogo com o escrevente”<sup>100</sup> (LILLIS, 1999, p. 143, tradução nossa).

---

<sup>100</sup> No original: “The socio-discursive space which is inhabited by student-writers and tutors as described in this paper is predominantly monologic: it is the tutor’s voice which predominates, determining what the task is and how it should be carried out, without negotiating the nature of the expectations surrounding this task through dialogue with the student-writer” (LILLIS, 1999, p. 143).

## 2.1 O caráter científico dos gêneros acadêmicos

A primeira dimensão a ser discutida é o conceito de ciência, do que faz com que uma prática de escrita na escola tenha um caráter científico e outras não. Sabemos que a escola e a academia são os lugares da ciência, onde os professores devem se munir do conhecimento científico para, então, ensiná-lo, por mais que esse sofra um processo de fetichização, como discute Geraldí (1997) quando afirma que “o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico” (p. 74).

Como, então, é nesse mesmo contexto que existe uma diferenciação entre o que é científico e o que não é? O que, afinal, torna um trabalho escrito como sendo científico? É o modo como se produz o conhecimento? Por meio de dados empíricos? Laboratórios? Pesquisas? Que tipo de pesquisa? É o modo como se divulga esse conhecimento?

Essa discussão veio à tona na observação do processo de ensino/avaliação da escrita em questão. Vejamos excertos de três diálogos feitos com a escrita da monografia: o primeiro vem da fala de um professor da área técnica, em uma entrevista realizada no início da pesquisa; o segundo é um trecho da aula de português, e o terceiro, uma pequena parte da fala de um dos professores da banca.

### (1) P1 fala sobre o TCC.

P1: É **quase** um trabalho científico, né? (+) é:: ele é **quase** um trabalho científico, mas por estar **próximo** a um trabalho científico, então por que NÃO usar as normas e regras de formatação e:: montagem de texto de:: iniciação científica e de apresentação desses trabalhos aí (+).

### (2) Aula 1: definição do TCC.

EU: Então na verdade, o tcc é uma pequena iniciação ao mundo científico, (+) Por quê? /.../ o trabalho científico é aquele que realmente você tem que fazer sozinho, com o professor só orientando /.../ é **considerado** um trabalho científico /.../ **tem o mesmo padrão que um trabalho científico, tá?** Então a ideia do tcc é que você consiga pegar a ideia de várias disciplinas num trabalho só.

### (3) Fala de um dos professores da banca.

P6: TCC é um trabalho científico, tem um rigor maior que os outros trabalhos entregues ao longo do curso, tenha um cuidado com a formalidade do trabalho.

Nos dois primeiros excertos, é possível observar, pelo uso dos termos “quase”, “próximo”, “considerado” e “mesmo padrão”, que ambos os professores consideram a escrita de monografia, no nível de ensino analisado, uma prática não científica, mas algo que pode resultar em um texto que apenas se aproxime de um trabalho científico. É apenas na fala do professor da banca que aparece uma concepção distinta, em que se afirma categoricamente que o “TCC é um trabalho científico”, porém, assim como P1, traz a ideia de que o caráter científico



de um texto se correlaciona apenas à forma do gênero, “normas e regras de formatação”, “montagem de texto” e à “formalidade do trabalho”

A fala do professor da banca, exigindo dos alunos que se atentem ao caráter científico do texto, evidencia uma dimensão que ficou escondida no processo de ensino, já que os alunos não atenderam a esse critério. Para P1, o caráter científico é atingido pelas normas e regras de formatação; para a professora de LP, pela pesquisa, e para P6, pelo rigor e formalidade do trabalho.

## 2.2 O caráter situado do gênero e as relações de poder que dele emergem

Há alguns momentos, durante o ensino da escrita, em que fica nítido que os alunos não compreendem o caráter situado do gênero que estão produzindo, assim como o modo como as relações de poder se instauram nesse contexto específico. Um exemplo disso é a falta de consciência de que as características linguísticas de um gênero se diferem dependendo do seu contexto e dos sujeitos envolvidos no seu ensino. Sabe-se, porém, que são as relações dialógicas de diversos níveis - entre discursos, entre sujeitos, entre vozes, etc - que definem o gênero, que no sentido bakhtiniano do termo, é sempre uma resposta a essas relações. Trago, então uma situação que nos ilustra isso:

### (4) Trecho da aula da professora de LP

EU: Um exemplo ó, esse exemplo é de tcc feito por um aluno do ano passado, que foi passado por banca, então eu não tô falando que esse é o melhor ou pior exemplo, eu quero que a gente discuta. Pensando na função desse tópico, que é falar qual o objetivo, o que você pretende /.../ Vejam se pra vocês ficou claro o objetivo dessa pesquisa. *O objetivo geral deste trabalho é analisar o funcionamento de máquinas que trabalhem com bebidas quentes, procurando avaliar as tecnologias envolvidas neste tipo de equipamento em função dos conhecimentos que nós adquirimos ao longo do curso de Automação Industrial* ((slide))

Olha só! Usou o “nós adquirimos” (+). Vocês POdem então, como grupo, se colocar como nós, às vezes, tá?

ALUNO: é um grupo que tá fazendo, não é uma pessoa só.

EU: Bom, foi aCElto. Lembra que eu falei que quem decide os padrões de um texto é a prática, os envolvidos nessa prática? Então quem decide? São os professores da banca, são quem lê. Se eles passarem é porque pode, se eles não passarem é porque não pode ((risos)), tá?

Vocês acham que tá claro o texto?

Nota-se que há uma tentativa, por parte da professora de LP, de conscientizar os alunos sobre o papel dos sujeitos envolvidos na prática (os orientadores, os membros da banca e até mesmo os alunos dos anos anteriores) como determinantes do gênero, pois são os que conduzem os movimentos dialógicos dos escreventes. Isso ocorre quando parto de um exemplo de texto escrito no mesmo contexto, em anos anteriores, aprovado pela banca, para chamar a atenção para um aspecto formal e enunciativo do gênero, o uso da primeira pessoa do plural.

Nessa mesma aula, eu já havia dito aos alunos que na área deles não era comum colocar-se no discurso como “nós”, porém, como no exemplo em discussão esse recurso linguístico havia sido aceito, deduzimos que esses sujeitos específicos, nesse contexto situado nessa instituição, validavam seu uso, com base na hipótese de ser pelo fato de as monografias serem escritas em grupos.

Influenciada por minhas práticas de letramento acadêmico, não condenei o uso desse recurso, motivando os alunos a se colocarem como grupo no discurso, o que foi feito por quase todos os grupos, especialmente nos momentos em que a voz era de todo o grupo, como na dedicatória, agradecimento, análise de um dado e opção metodológica, o que mostra que a opção por seu uso partiu de um posicionamento enunciativo e não apenas de uma mera questão de formalidade, como segue:

**(5) Exemplos de usos dos verbos na primeira pessoa do plural, na monografia de A1.**

Dedicamos este trabalho a cada integrante deste grupo e a nossa família (...)

Agradecemos ao diretor desta instituição (...)

Observamos que a época de menos chuvas, foram de julho a setembro de 2013 (...)

Optamos por fazer a simulação do sistema de duas formas: no CLP e em software supervisorio (...)

No entanto, a hipótese levantada não foi confirmada, porque durante a banca de apresentação dos trabalhos, os grupos posicionados discursivamente como “nós” foram criticados por quase todos os professores da banca, a partir da justificativa de que o uso da primeira pessoa torna o texto informal e prejudica seu caráter científico.

Essa discussão sobre um mero recurso linguístico, que é validado em alguns contextos e em outros não, por alguns sujeitos e outros não, neste caso, fluindo em meio ao embate entre discursos institucionais de poder – professora de LP e professores de automação, põe em evidência o caráter dinâmico dos gêneros e chama atenção para o fato de que, se são os sujeitos envolvidos na prática social situada, mediada por relações de poder, os definidores do que é ou não dinâmico no gênero, essas relações não podem permanecer ocultas.

### **2.3 Identidade discursiva dos interlocutores**

A identidade discursiva dos interlocutores interfere diretamente na resposta dada pelos alunos nas suas produções escritas, ao concebermos que todo enunciador enuncia, no diálogo com o outro, subordinado ao(s) interlocutor(es) de seu texto, não o interlocutor empírico, mas discursivo, ou ainda um interlocutor projetado, instaurado na representação que o enunciador faz do leitor de seu texto (CORRÊA, 2013).

Pelo excerto abaixo, nota-se que essa identidade é volátil, pois varia à medida que os professores se qualificam (fazem mestrado). Vejamos:

**(6) P2 explica as possíveis razões da sua visão negativa, como membro da banca, mediante as monografias dos anos anteriores**

/... porque a disciplina tcc, ela::, vamos dizer assim, ela não tinha uma:: uma a gente não tinha muita experiência em orientar tcc, né? Inclusive na época eu acho que nenhum de nós tinha terminado o mestrado ainda, então, nem sabia muito como fazer texto cientí::fico, né? Então (+) depois que a gente terminou o mestrado, os professores foram participar de banca, a gente começou a ser mais exiGENte, né?

Esse novo lugar sócio-discursivo de pesquisadores ocupado pelos professores (fazem mestrado) afeta a escrita dos alunos, pois amplia o nível de exigência com relação aos critérios avaliados na escrita. Mesmo assumindo que aprendeu a “fazer texto científico” apenas no mestrado, P2 não antevê as possíveis dificuldades dos alunos, que por estarem no ensino médio, deveriam, presumidamente, ser mais acentuadas do que as dele durante o mestrado.

**(7) A2 fala sobre a identidade discursiva dos interlocutores projetados**

EU: se o professor, no caso eu, me propusesse a ajudar, vocês conseguem falar o quê? Vocês conseguiriam pedir uma coisa mais específica ou simplesmente me ajuda aí?

A2: ajudar a escrever principalmente na linguagem, ajudar a gente colocar na terceira pessoa, vê se tá com coesão, porque tcc tem linguagem técnica, tem que tá pro professor que tem doutorado pra ler, não assim.

EU: quem vai ler?

A2: professor X.

EU: ele não tem doutorado, ele não tem nem mestrado.

A2: eu acho que tem professor da mecânica que também olha, aí a gente não sabe e os professores sempre falam que são professores com doutorado.

Nota-se que A2 tem como seu interlocutor projetado, professores doutores, o que não condiz com a realidade e deixa dimensões escondidas com relação ao que os interlocutores reais esperam dessa escrita. Não pelo fato de não terem doutorado, mas pela expectativa de que projetar o que parece ser um nível máximo de exigência faria com que os alunos fossem mais cuidadosos com a escrita. Aliás, isso poderia até levar os alunos a tentarem ser mais cuidadosos, porém não garante que eles tivessem o letramento necessário para isso.

Uma prova de que o interlocutor projetado se caracterizou como uma dimensão escondida foi verificada durante os comentários realizados pelos professores da banca. Um deles, por exemplo “Falou sobre explicações desnecessárias de termos bastante próprios já da área e conhecidos”, criando um ruído no cruzamento das vozes que dialogaram com o ensino da escrita. No meu caso, quando questionada, pelos alunos, sobre o quanto eles deveriam detalhar as descrições dos materiais utilizados, minha orientação foi a de que eles projetassem os possíveis interlocutores, alunos do ensino médio/técnico (eles mesmos) e analisassem a necessidade de explicação detalhada ou não dos conceitos. Nessa arena de vozes, fica evidente

que os alunos não sabiam para quem dizer e acabaram conceituando termos técnicos sem necessidade, segundo a banca.

## 2.4 A pesquisa legitimada pelos professores

A abordagem discursiva de um gênero implica pressupor que para sua escrita, quando o aluno se assume como locutor é preciso ter o que dizer (GERALDI, 1997). O o que dizer, no caso da escrita da monografia, nesse contexto, consistia no relato do experimento prático ou do protótipo construído pelos alunos e na pesquisa de informações técnicas necessárias para a realização do experimento. Assim, nota-se que era primordial que os alunos soubessem fazer pesquisa.

Da análise do conflito entre o que os alunos pesquisaram e o que os professores esperavam dessa pesquisa, observa-se mais uma dimensão escondida:

**(8) P2 fala sobre como estavam sendo as aulas da disciplina Projeto Integrador.**  
 /...baseado naquela orientação que a gente deu de pesquisar, de pesquisar artigos, pesquisa:: tccs é que falassem sobre o assunto e a partir disso eles montarem o:: a introdução e o objetivos deles, de acordo com o que eles tavam querendo, né? (...) Uma coisa que a gente bateu muito com eles é o seguinte, que eles não falarem coisas que não tivessem embasamento, né? Pra buscar uma referenciuzinha, né? Então de acordo com, sempre falar de acordo com algum, algum artigo, né? Então eles tinham muita dificuldade assim, falar determinadas coisas que eram, por exemplo, da cabeça deles, eles punham lá, poderia até tá certo, mas eles não tavam:: falamos muito nessa questão da:: credibilidade, né? Do de fazer um texto que tivesse credibilidade, então buscar fazer um texto é:: baseado em alguém que já leu, né? algum artigo, era mais essa a orientação. Então nós RETIRAMOS muita coisa que eles tinham colocado no texto que era opinião deles, basicamente, isso tirou, aí procuramos colocar coisas que tinham é:: a ver com, como por exemplo, alguma:: algum artigo.../

A fala do professor indicia uma dificuldade dos alunos que ocorre no nível discursivo, quando estes não conseguem ter o que dizer e não sabem escolher estratégias para dizer (GERALDI, 1997), conforme espera o professor, para um texto científico.

Os alunos relataram que leram TCCs e teses, conforme trecho abaixo, porém não foi o que apareceu nos seus textos (cf. PRINCIPE 2017).

**(9) A4 fala das orientações sobre o que pesquisar, antes da minha intervenção.**  
 EU: é:: pra elaborar esses textos, o que vocês leram? O que vocês pesquisaram? Onde vocês pesquisaram?  
 A2: bom, foi o orientador, foi orientação do professor, pra gente pegar, tccs prontos da internet, teses de mestrado e doutorado, sobre o próprio tema e tentar se adequar, né? Pegar algumas sugestões por exemplo das normas/ as normas a gente pegou em sites, pra se adequar certinho da abnt, por exemplo a gente pegava o texto certinho e via ah o parágrafo é assim, a fonte é tal e espaçamento é tal, a gente pegava outras fontes pra conferir pra ver se tava certinho também, ah é google (+) tese.  
 EU: mas no google o quê? Tese e tcc?  
 A2: tese pronta::, Tcc tal assunto.  
 EU: e artigo científico?

A2- artigo científico também e mestrado e doutorado, é isso, a gente pegava, a gente tentava ver qual que era a estrutura, não copiando palavra, não copiando, o parágrafo tá aqui, eu não posso dar control c, control v, fazer a mesma coisa que o carinha fez, entendeu? Posso até: mudar alguma palavra.

EU: e citação? Vocês usaram?

A2: isso, tem que citar bastante fonte, até porque um erro nosso no primeiro bimestre que descontou ponto foi que a gente pegou bastante coisa de outro e não citou fonte no fim /.../ não porque a gente não quis, porque a gente não achou a fonte porque o texto tava meio incompleto.

Embora tenha havido essa explicação, os professores da banca criticaram as fontes das informações referentes aos materiais utilizados no projeto, as quais eram, em sua maioria, retiradas de sites de lojas ou do próprio conhecimento adquirido durante o curso, e não de textos científicos como os professores esperavam. Essa situação indicia a prática institucional do mistério na orientação sobre como e onde os alunos deveriam fazer a pesquisa, visto que, segundo os alunos, os professores os orientavam a pesquisar na Internet, mas não ensinavam como encontrar as fontes confiáveis de pesquisa.

Quanto à escrita da monografia, os alunos não se referiram a outros textos de maneira explícita e não elaboraram as referências bibliográficas conforme as regras da ABNT, como exigido pelos professores. Mesmo que alguns textos acadêmicos tenham aparecido nas referências bibliográficas, não foram citados no corpo do texto, já que as informações foram retiradas de sites, muitas vezes sem referências.

Quanto às aulas de LP, constatou-se que a explicação sobre onde encontrar os artigos, a partir da indicação de sites de busca, não foi suficiente para construção da autonomia dos alunos para a atividade de pesquisa, principalmente porque as dificuldades com a pesquisa estavam relacionadas a questões referentes às características do gênero discursivo. Diante de um relatório de experiência, seriam necessários direcionamentos sobre: as fontes de pesquisa validadas nessa esfera; quais textos efetivamente poderiam embasar as pesquisas dos alunos, e em que espaços da monografia caberiam as vozes trazidas de outros enunciados. A ausência dessas discussões configura, mais uma vez, dimensões escondidas do letramento.

Constata-se, assim, que a pesquisa dependia das especificidades do gênero, que, nesse contexto, requeria a descrição de materiais técnicos, gerando dúvidas quanto ao modo de fazer as citações, já que tais descrições eram encontradas em textos não considerados científicos pelos professores da banca. Consequentemente, não fica claro de onde os alunos retiraram as especificações dos materiais utilizados, se das fontes incluídas nas referências, se das aulas do próprio curso, ou, ainda, se foram dos sites de lojas que vendem os materiais.

Nas apresentações dos quatro grupos, há comentários dos professores sobre a atividade de pesquisa, sobretudo com relação às fontes. Criticaram o fato de os alunos tirarem as especificações dos materiais da Internet, recomendando que eles usassem referências de livro e não dos sites, pois faltavam “definições científicas” (na palavra de um dos professores). Um deles disse “pega a teoria que não erra nunca”.

## **2.5 Como intercalar as vozes no discurso**

O exemplo 8, trazido anteriormente, mostra que os alunos tinham dificuldade em encontrar as vozes legitimadas pelos professores para a prática de letramento em questão. Quando encontravam, não conseguiam se apropriar delas para a escrita do trabalho, e, mais ainda, não conseguiam inserir a própria voz no discurso, pois, mesmo quando inseriam informações corretas na monografia, essa voz era retirada, apagada, pois não tinha credibilidade, caracterizando mais uma dimensão que permaneceu escondida: como articular as vozes no discurso. Essa atividade era esperada pelos professores para esse gênero discursivo, entretanto geralmente não é exigida dessa mesma forma em outras práticas escolares. Isso prejudicou também o caráter científico do texto, conforme os comentários dos professores da banca, ao criticarem as fontes das informações trazidas pelos alunos, as quais não eram de textos científicos.

Durante minha aula, trabalhei as variadas formas de se fazer citações, porém nota-se que essa abordagem estrutural do texto não levou os alunos a articularem as vozes de autoridade no texto, já que tais vozes não aparecem em seus trabalhos, tampouco a inserirem a própria voz.

Articular as vozes no discurso é uma atividade sofisticada que deve ser ensinada e não se encontra apenas no nível textual. Neste caso, por exemplo, começava pela atividade de fazer pesquisa, a qual já não era satisfatória.

## **2.6 A concepção do gênero**

Esta dimensão, a concepção do gênero discursivo, por meio do qual o TCC deveria se materializar, foi deixada por último porque, sob uma perspectiva dialógica, ela está ligada a todas as outras mencionadas anteriormente, pois todas as características linguísticas, textuais e discursivas do gênero estão submetidas aos diálogos com a prática social, com a esfera de comunicação, isto é, todas as categorias mencionadas anteriormente submetem-se ao gênero discursivo.

Por se tratar de uma prática nova de letramento acadêmico para os alunos, pressupõe-se que teriam dificuldades no processo de escrita. Ao assumir a existência de múltiplos letramentos (STREET, 1984), não se poderia deduzir que as práticas de letramento mobilizadas pela escola, antes da escrita da monografia, tornassem os alunos letrados nela, ao contrário do que é esperado pelos professores.

Primeiramente, havia uma dificuldade com relação ao próprio nome do gênero, pois, na fala dos próprios professores, foram utilizados os termos “artigo”, “TCC” e “relatório”, e eu, como professora de Língua Portuguesa, considerava uma monografia. Ao final da pesquisa, pude perceber que o gênero se tratava de uma espécie de um relato de experiência, de uma proposta prática, criada pelos alunos, geralmente por meio de protótipos, para intervir em processos de automação. Nesse relato, os professores esperavam que os alunos incluíssem referências a textos científicos, seguindo as normas da ABNT.

Foi muito presente, na fala dos professores, a alusão ao gênero como forma, sem referências a outros aspectos, como por exemplo, os sujeitos envolvidos, as especificidades desse gênero estar situado na área de automação industrial – o que não é o mesmo de estar na área de humanas por exemplo. Segundo os alunos, a leitura/escrita de textos científicos (monografia, artigo) não fazia parte das práticas de letramento na escola, fazendo-os lidar com práticas não familiares, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

Poderíamos pensar, então, que, no ensino de um gênero novo, a primeira dimensão que não pode ficar escondida é o gênero em si e as práticas de letramento exigidas para sua produção, visto que é a familiaridade dos alunos com os gêneros mobilizados em um determinado evento de letramento que definem sua participação nesse evento (KLEIMAN, 2007). Para escrita do TCC, por exemplo, os alunos deveriam se familiarizar com diversas práticas letradas, dentre elas: como pesquisar textos científicos, como ler esses textos, como fazer referência às vozes desses textos, como intercalar as vozes, como apresentar para a banca, etc.

### **3 Práticas pedagógicas que caracterizam dimensões escondidas**

Conforme mencionado, o objetivo deste trabalho é compilar as práticas pedagógicas que se caracterizaram como dimensões escondidas durante o processo de ensino-aprendizagem de um gênero acadêmico situado no ensino técnico integrado ao médio. Segue, então, o quadro:

**QUADRO 1** - práticas pedagógicas que caracterizam dimensões escondidas.

DIMENSÕES ESCONDIDAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
<b>O caráter científico dos gêneros acadêmicos</b>	Durante o processo de ensino do letramento, alguns professores consideraram o gênero que compunha o TCC como um texto que apenas se aproximava de um texto científico. Já na banca examinadora, apontaram que o texto deveria seguir rigorosamente as características de um texto científico. Isso mostra que seriam exigidas práticas distintas dos outros gêneros produzidos na escola (considerados não científicos), porém essas não foram explicitadas aos alunos. O que faz um texto ser científico resumiu-se a seu caráter formal e à necessidade de se fazer referência a outros textos.
<b>O caráter situado do gênero e as relações de poder que dele emergem</b>	Não foram explicitados aos alunos os motivos que levaram os professores a exigirem certas características linguísticas. Pelo exemplo mostrado anteriormente, foi dito aos alunos que eles não poderiam se posicionar discursivamente pelo uso do “nós”, simplesmente por tornar o texto informal e não científico, porém sabemos que a não aceitação desse uso se dá pelo caráter situado dos gêneros e pelas relações de poder aí estabelecidas. Não houve a negociação da natureza dos critérios exigidos (LILLIS, 1999).
<b>Identidade discursiva dos interlocutores</b>	O conflito entre as vozes dos professores da área técnica e da professora de LP fez com que a identidade discursiva dos interlocutores projetados permanecesse escondida. Os alunos não sabiam como projetar a identidade discursiva nem dos professores, nem dos colegas que poderiam ler o trabalho, para que conseguissem gerenciar as informações no texto.
<b>A pesquisa legitimada pelos professores</b>	Os professores da área técnica orientaram os alunos a pesquisarem TCCs, dissertações, teses e artigos, na Internet. A professora de LP mostrou <i>sites</i> de busca de textos científicos. Os alunos pesquisaram na Internet, porém em <i>sites</i> de lojas, pois era lá ou no conteúdo adquirido durante o curso que encontravam as informações técnicas necessárias. Os professores da banca disseram que os alunos deveriam ter pesquisado em livro, na biblioteca, e não na Internet. A partir da <i>prática institucional do mistério</i> , os professores não ensinaram os alunos a pesquisarem na Internet e suas expectativas permaneceram escondidas.
<b>Como intercalar as vozes no discurso</b>	Os alunos sabiam que deveriam fazer referência a outros textos, porém não encontravam as informações nos textos legitimados pelos professores. Quando encontravam, não sabiam se apropriar dessas vozes e não sabiam inserir as próprias vozes no discurso, conforme a exigência de textos científicos. Por meio da <i>prática institucional do mistério</i> , os professores não ensinaram os alunos a intercalarem as vozes no discurso.
<b>A concepção do gênero</b>	Nem mesmo a concepção do gênero esteve explícita durante sua requisição. Foram utilizados diversos nomes para o gênero e não foram explicitadas suas características linguísticas, textuais e discursivas, afetando todas as outras dimensões citadas. Vale ressaltar que tais características sempre dialogam com o gênero, ou melhor, são definidas pelo seu caráter situado. O primeiro passo para a aprendizagem de um gênero novo é o processo de familiarização com suas características, as quais não podem se limitar ao nível estrutural.

Fonte: Elaborado para este trabalho.

## Conclusão

Para finalizar, destaco algumas considerações finais potencializadas pela análise aqui proposta.

Mesmo que, conforme mencionado anteriormente, os mistérios sejam constitutivos da escrita (FIAD, 2011), discutir as dimensões escondidas no processo de ensino dela pode



colaborar com a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a fim de fomentar a negociação entre professores e alunos sobre a natureza dos critérios exigidos na requisição de gêneros escritos. Assim, ao passar por cada dimensão aqui discutida, cabe ressaltar inicialmente que a concepção de texto científico é complexa e não se resume ao seu aspecto linguístico. Devido a sua complexidade, deve ser um tema a se perseguir na escola. Ao fazer uma breve pesquisa sobre o termo, por exemplo, encontram-se diversos artigos, que discutem diferentes conceitos ligados à ciência, tais como, “educação científica” (SANTOS, 2007); “alfabetização científica” (CUNHA, 2017) e “letramento científico” (CUNHA, 2017; MOTTA-ROTH, 2011; SILVA, 2016).

Com base na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, que evidencia o aspecto dinâmico dos gêneros, na sua definição como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), parto do princípio de que, no processo de ensino-aprendizagem, a dinamicidade dos gêneros deve permear todo o processo de ensino, ou seja, ao ensinar um gênero, não é apenas o que lhe é estável que deve ser ensinado, mas também o que varia conforme o contexto, os sujeitos envolvidos e as relações de poder, já que todo fenômeno linguístico é situado.

O modelo dos Letramentos Acadêmicos chama atenção para as relações de poder que dialogam e interferem na escrita dos gêneros, à medida que são os sujeitos inseridos nas práticas sociais, em um dado contexto sócio-histórico, que (des)legitimam os gêneros, portanto seu caráter situado e as relações de poder que dele emergem devem ser discutidos, a fim de que os alunos consigam responder às expectativas dos professores .

É muito importante que a identidade discursiva dos interlocutores projetados seja bem definida para que o diálogo estabelecido com o texto a ser produzido seja bem-sucedido, já que o “leitor virtual” está presente no processo de produção do texto, tornando-se seu co-enunciador (GERALDI, 2010, p. 107), pois o enunciatador responde ao diálogo travado com ele.

Pesquisar é uma atividade pressuposta pela escrita acadêmica, visto que, sem ela, o aluno não *tem o que dizer* no texto acadêmico. Assim, além de ensinar a escrever, deve-se também ensinar a fazer pesquisa, pois partir do pressuposto de que os alunos já saibam pesquisar na rede, que é onde eles provavelmente fazem a maioria das pesquisas, caracteriza-se como *prática institucional do mistério*. E o mais importante é que essa atividade, assim como todas as outras envolvidas na escrita de um gênero, é definida pelo gênero.

Vale lembrar que fazer pesquisa, hoje, implica a mobilização de um letramento mediado pela tecnologia, o que impõe uma forma específica de uso da linguagem, ao ter como

finalidade a busca por textos científicos. Nesse caso, os alunos apresentam dificuldades, mesmo sendo usuários da tecnologia.

Com relação à atividade de intercalar as vozes no discurso, a dificuldade nela deveria ser pressuposta pelos professores, em se tratando de uma atividade sofisticada de trabalho com a linguagem, que não se resume em saber os modos de se fazer citações, pois vai além do aspecto estrutural de um texto.

Por fim, ao partirmos do princípio bakhtiniano de que todo enunciado se manifesta por meio de um gênero, sua concepção não pode permanecer escondida, pois é ela que define as características linguísticas, textuais e discursivas de uma produção escrita. Não é suficiente, no entanto, apenas nomear o gênero, principalmente porque os gêneros acadêmicos variam dependendo da área a que pertencem, mas é preciso negociar e discutir suas características, partindo de seu caráter situado e da consciência de que o processo de integração dos alunos com uma nova prática de letramento depende muito da inserção gradual nessa nova prática.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. p. 277 – 326, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal: Braga, v. 16, n. 1, p. 12 – 20, 2003.
- CORRÊA, M.L.G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481 – 513, set./dez., 2013.
- CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169 – 186, Mar. 2017.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357 – 369, 2ª parte, 2011.
- FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463 – 480, set./dez., 2013.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23 – 34, jan./jun., 2015.
- FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- FISCHER, A.; GUSE, A. F.; VICENTINI, M. Letramentos acadêmicos em foco: movimentos dialógicos em práticas do PIBID. In: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.2, p. 487 – 504, jul./dez. 2012 488
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215 – 228, maio/ago., 2010.
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 30, n.2, p. 177 – 187, jul./dez., 2008.
- FUZA, Á. F. A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas. **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2015.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies**. London: Taylor & Francis, 1990.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. In: GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15 – 61.
- LEA, M.; STREET, B. V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157 – 16, June, 1998.
- LEA, M.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. In: **Theory into practice**, v. 4, n. 45, p. 368 – 377, nov. 2006.
- LEA, M.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477 – 493, jul./dez., 2014.
- LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.) **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues, Amsterdam: John Benjamins, p. 127 – 148, 1999.
- MIRANDA, F. D. S. Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (re)significações e refrações com tecnologias digitais. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 414p. 2016.
- NOFFKE, S.; SOMEKH, B. Action research. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (Orgs.) **Research Methods in the social sciences**. London: Sage Publications, p. 467 – 482, 2005.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 242p., 2014.
- PRINCIPE, G. S. A escrita de monografia no ensino técnico integrado ao médio: uma prática dialógica de letramento acadêmico. 2017. 1 recurso online (209 p.). **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330236>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 1, n. 0, p. 12 – 25, 2011.
- SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474 – 492, Dez. 2007.
- SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente - 2016
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. “Hidden” features of academic paper writing. Working Papers. **Educational Linguistics**, 24/1, p. 1 – 17, 2009.
- STREET, B. V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos”. Tradução Adriana Fischer e Armando Silveiro. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541 -567, jul./dez., 2010.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012, p. 69 – 92.
- STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



## **MULTILETRAMENTOS E LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA PROPOSTA DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Samuel de Carvalho LIMA

Wigna Thalissa GUERRA

Rafael Lira Gomes BASTOS

### **Introdução**

A expansão dos usos das tecnologias digitais e da globalização tornam a multissensibilidade e a multiculturalidade categorias impositivas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, possibilitando novas reflexões sobre o ensino de Inglês Língua Estrangeira (ILE) no contexto brasileiro.

Desde 1996, a compreensão de multiletramentos tem oportunizado o desenvolvimento de pedagogias de línguas no âmbito internacional e nacional (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2008, 2009, 2015; ROJO, 2012, 2013, 2017), uma vez que as práticas de linguagem no/do universo digital tem se ampliado e se dinamizado, o que pode ser explicado com a nova configuração histórica que vivemos no momento, quando a vida humana se encontra ameaçada pela pandemia do covid-19, que nos coloca em distanciamento/isolamento social, condição de produção deste nosso capítulo, ressignificando algumas práticas para o universo digital. Assim, vemos que se faz necessário refletir, talvez mais do que nunca, sobre como a pedagogia dos multiletramentos deve ser discutida e desenvolvida nas salas de aula de línguas.

No contexto da oferta de educação profissional, a publicação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) se constitui um marco histórico nessa instituição, visto que sua construção, que se delineava desde 1994, ocorreu por meio de um processo democrático e colaborativo tendo início em 2009, com a transformação dos Centros Federais em Institutos Federais, resultando na sua publicação em 2012, como o produto de uma reflexão coletiva entre servidores docentes e equipe técnico-pedagógica. Esse documento reflete e refrata a realidade política, social e

educacional que o Brasil vivenciou entre 2002 e 2016, isto é: uma democracia inclusiva, um maior reconhecimento e respeito da multiculturalidade e a expansão da rede federal de ensino; para citar alguns dos elementos que integram o conjunto de direitos que vem sendo retirados da sociedade menos favorecida desde o golpe parlamentar de 2016. Essa retirada de direitos tem se concretizado, por exemplo, por meio de Emendas à Constituição, como a Emenda Constitucional 95, a do teto dos gastos públicos, que desconsidera Educação e Saúde como investimentos necessários para a consolidação de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Dentro do PPP do IFRN, a seção Proposta de Trabalho de Língua Inglesa, integrante das Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), não fica alheia às mais diversas concepções pedagógicas que disputam um projeto de ensino de ILE no âmbito de uma instituição de educação profissional, ou disputariam no âmbito de quaisquer outras instituições de educação. Vale salientar que a função das PTDEM é organizar e sistematizar o trabalho pedagógico na instituição, apresentando concepções de ensino-aprendizagem, bases teórico-metodológicas, seleção dos conteúdos, acompanhamento e avaliação da aprendizagem (IFRN, 2012). Assim, a PTDEM de Língua Inglesa norteia o ensino-aprendizagem de ILE na instituição, isto é, em seus 22 *campi*.

Neste capítulo, analisamos as relações dialógicas entre a voz oficial do documento e a voz teórica dos multiletramentos, a fim de revelar o funcionamento da linguagem que normatiza o ensino de inglês no IFRN. A questão norteadora de nossa reflexão é a seguinte: considerando os multiletramentos e a língua inglesa na educação profissional, **o que (re)velam as relações dialógicas da/na proposta de ensino do IFRN?** Assim, pressupomos que o documento apresenta ecos de uma pedagogia dos multiletramentos, que se deixa flagrar no fio discursivo, ao apresentar a concepção de língua que deve ser ensinada e como deve ser ensinada, e ainda organiza a seleção dos conteúdos que se tornam objetos de ensino-aprendizagem explícitos. Esta reflexão segue a tradição das pesquisas que buscam elucidar fenômenos educacionais a fim de promover o ensino de línguas na Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos (GUERRA; LIMA, 2018; GUERRA; LIMA, 2019; LIMA; AMARAL; LIMA, 2019; LIMA; LIMA; AMARAL, 2020; LIMA; SOARES; GUERRA, 2019; PINTO; LIMA, 2018; PINTO; LIMA, 2020; REIS; LIMA, 2018; SILVA; LIMA, 2019; SOARES; LIMA, 2019).

Para dar conta da nossa reflexão, a seguir, apresentamos nossa fundamentação teórica com a seleção dos princípios que norteiam nossa concepção dialógica de linguagem e dos multiletramentos. Posteriormente, sistematizamos os procedimentos metodológicos da nossa investigação. Logo em seguida, realizamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD) do PTDEM

de Língua Inglesa, em resultados e discussão, flagrando um direcionamento (ou não) para o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos. Por fim, algumas considerações finais, na conclusão, reivindicam a atualização do documento em função de uma pedagogia que paute, explicitamente, os gêneros do discurso e a enunciação multissemiótica e multicultural no ensino de inglês na educação profissional.

## 1 Fundamentação teórica

A teoria dialógica do discurso considera que os mais variados sistemas semióticos, a pintura, a dança, os sinais de trânsito, as notas musicais, entre outros, servem para exprimir uma ideologia e são por ela modelados. Na teoria dialógica do discurso, o material semiótico da palavra, ou seja, o signo linguístico, é eleito por Bakhtin/Volochinov (2006, p. 34) como “o fenômeno ideológico por excelência”, devido a sua flexibilidade e capacidade de funcionamento como um signo interior, fundamento da construção da consciência humana, que não precisa de uma expressão externa, fora do corpo, ou outro material extra-corporal para se materializar. Assim, o signo linguístico recebe atenção especial, mas as demais produções semióticas que, por certo, não se deixam reduzir à expressão verbal, são tocadas por essa expressão.

Pondo os sistemas semióticos como participantes ativos da construção e da expressão da ideologia do corpo social, cabe salientar que “todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 43). Por isso, nossa reflexão leva em consideração tanto o que está expresso no material sógnico da palavra, quanto o contexto de produção do enunciado, isto é, o horizonte semântico compartilhado pelos interlocutores na construção de um todo de sentido, pois o sentido é produto da interação de dois sujeitos sócio-historicamente organizados, participantes ativos do diálogo social que toma forma por meio de enunciados concretos.

Nessa perspectiva, a característica fundamental do enunciado é a sua capacidade de, por um lado, responder aos enunciados anteriores sobre um tema e, por outro, ter um destinatário, ou seja, de se dirigir a alguém e esperar dele uma reação-reposta. O real funcionamento da linguagem se dá, desse ponto de vista, por meio das relações dialógicas que se estabelecem em/entre enunciados, pois

Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e

provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 321).

As relações dialógicas possíveis em/entre os enunciados, esclarece Bakhtin, também são possíveis entre os temas, entre os estilos, entre as linguagens, ou até mesmo entre uma mesma palavra, se essa for compreendida como uma voz do outro, se nela se ouvir a voz do outro, se expressar pontos de vista do outro (BAKHTIN, 2018). Essa compreensão é possível somente mediante uma abordagem não linguística, ou seja, somente mediante a transformação da palavra do outro em “uma ‘visão do mundo’ (ou um tipo de percepção do mundo, realizada pela língua ou pela fala), um ‘ponto de vista’, uma ‘voz social’” (BAKHTIN, 1997, p. 348).

É no livro **Problemas da Poética de Dostoievski** (PPD), por sua vez, que Bakhtin leva ao fim e ao cabo a organização metodológica do estudo das relações dialógicas, compreendendo a língua como uma concretude viva e não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, objeto da linguística até então desenvolvida. Esse estudo foi denominado de metalinguística ou translínguística, a depender da tradução. A metalinguística assume que as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas do sistema da língua, mas, ao mesmo tempo, são absolutamente impossíveis sem elas, pois é na língua que encontramos o potencial dessa relação. As formas pronominais, modais, os recursos lexicais, etc., são os esquemas das relações dialógicas que se dão quando a palavra ganha autor e se torna enunciado, isto é, quando se converte em diferentes pontos de vista de sujeitos expressos na linguagem, pois é no campo do discurso que as relações dialógicas são possíveis.

Nesta compreensão, o enunciado, como um todo de sentido, materializa-se como posições valorativas de diferentes sujeitos, expressas no material semiótico da palavra, dando forma às múltiplas vozes que compõem o enunciado, e pressupõe as relações dialógicas entre este e os demais enunciados produzidos anteriormente na cadeia da interação verbal. Ao selecionar os recursos linguísticos-discursivos para compor o enunciado, o locutor tingue de intencionalidade e valoração cada léxico que compõe seu projeto de dizer que, por sua vez, só pode ser compreendido quando inserido na cadeia do diálogo sem fim, resposta que implica em uma responsividade. O enunciado, as posições, as ideias querem sempre ser ouvidas e respondidas por outras vozes e de outras posições, pois

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta de aspirações, e avaliações de outros ou despovoadas das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele recebe da voz de outro e repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. (BAKHTIN, 2018, p. 232).



Neste viés, não existe palavra virgem na língua. Toda palavra emana já valorada de um contexto, já tonalizada de muitas intenções e, de um contexto para o outro, vai recebendo diferentes tons apreciativos e se constituindo como expressão verbal da ideologia de um grupo.

Todas essas ideias em torno de uma concepção de linguagem como uma prática social desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin têm fundamentado as bases teórico-metodológicas do que vários pesquisadores brasileiros têm chamado de Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2016; SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, entre outros). Essa análise do discurso compreende que “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da **vida** da linguagem” (BAKHTIN, 2018, p. 209, grifos do autor). Ou seja, o dialogismo deixa de ser apenas um pressuposto de linguagem, sem operacionalização, para se tornar um mecanismo que explica o funcionamento do próprio discurso e funda uma perspectiva de análise enunciativa-discursiva.

Amparados nesses pressupostos e ao particularizarmos a materialização da participação do outro na construção do discurso de quaisquer locutores, sejam eles tomados como uma pessoa ou um grupo, entendemos que toda a compreensão advinda daí é dada dentro dos limites de uma época e de um grupo social. Todos os campos de emprego da linguagem, todas as esferas da comunicação humana, compõem, para si, os mais diversos gêneros do discurso para tornar possível a comunicação. Isto é, cada época e cada grupo tem “seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica [...] pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 42). Dessa forma, cada gênero, entendido como as formas relativamente estáveis de enunciados que emanam de uma esfera da atividade humana, utiliza-se do signo socioideológico para expressar seu projeto de dizer.

A partir desse entendimento, compreendemos a proposta do PTDEM de Língua Inglesa do IFRN como a materialidade verbal da ideologia de um determinado grupo, um gênero do discurso da esfera educacional, um documento constituído por sua voz oficial, que, por sua vez, não fica alheio aos demais discursos que povoam as relações dialógicas, entre eles, o discurso teórico sobre os multiletramentos, objeto de análise deste capítulo. Pressupomos, portanto, que o PTDEM, como enunciado concreto, elo na cadeia da interação verbal da esfera educacional, esteja aberto à influência de vozes sociais teóricas que considerem a multisssemiose e a multiculturalidade como elementos embrionários para a pedagogia de línguas. Para avançarmos na compreensão do funcionamento da linguagem nesse gênero discursivo de modo

a flagrar as relações dialógicas entre a voz oficial do documento e a voz teórica dos multiletramentos, precisamos, antes, apresentar a concepção de multiletramentos.

Letramento se define, segundo Rojo (2009), como uma prática social de leitura e escrita mais desenvolvida e complexa do que a prática de decodificação de um sistema de escrita. Assim, o termo letramento surge simultaneamente em vários países na década de 1980, inclusive no Brasil, para nomear um fenômeno distinto da alfabetização.

Diante dos avanços tecnológicos e da globalização, a multimodalidade e a multiculturalidade passam a compor a agenda da Pedagogia dos Multiletramentos. Kalantzis e Cope (2012) asseveram que o termo multiletramentos surge como uma resposta às mudanças pelas quais as pessoas produzem e participam de significados. Da mesma forma que a linguagem se apresenta cada vez mais multissemiótica, os novos letramentos se multiplicam e trazem, a partir do prefixo **multi-**, dois aspectos importantes que se complementam: a multiplicidade de linguagem e a multiplicidade cultural.

O manifesto do *The New London Group* (1996, p. 64) define multimodalidade como algo que “se relaciona ao aumento da multiplicidade e integração de significantes modos de produção de sentido, em que o textual está também relacionado ao visual, ao áudio, espacial, comportamental e assim por diante”. Pressupõe, assim, diversos gêneros, como filmes, músicas, blogs, que deveriam ser pautados no trabalho pedagógico em sala de aula. Kress (2010) define o que vem a ser multimodalidade ao estabelecer que a escrita nomeia, a imagem mostra, e a cor destaca para formar um todo significativo. Ou seja, para o autor, cada modalidade de signo realiza um trabalho específico no sentido do texto: a imagem mostra o que se tornaria muito longo para ler, a escrita nomeia o que seria muito difícil de mostrar e a cor destaca aspectos específicos de toda a mensagem.

Reconhecemos que, ao longo do tempo, a multissemiose sempre esteve presente na comunicação humana, expressa por meio da multimodalidade, que integra o uso de imagens, de gestos e outras semioses nas mais variadas culturas. Todavia, esses usos foram focos de interesses diversos, quase sempre isolados entre si. Vale salientar ainda que a multiplicidade de linguagem está ganhando cada vez mais espaço no mundo contemporâneo, na hipermodernidade. A diversidade de linguagem alcança a todos, e com a expansão dos usos sociais das tecnologias digitais, a possibilidade da linguagem escrita se mesclar com a linguagem oral, a visual, a gestual também se ampliou. Isso tudo significa que a forma como o professor ensina deve também ser reconsiderada, dando cada vez mais atenção à presença da multimodalidade nos textos, criando novos espaços de aprendizagem em consonância com a

hipermodernidade e a multiplicidade de mídias digitais, fazendo da escola um espaço de uso crítico, ético e estético da cultura digital. Assim, a pedagogia dos multiletramentos não trata apenas das culturas tidas como padrão e dos textos que as refletem por meio da linguagem culta como espelho de determinadas práticas sociais. Além disso, levam-se em consideração as diferenças sociais, de raça, de gênero e de contexto na compreensão dos sentidos dos textos produzidos em diversas esferas sociais.

Em relação à multiculturalidade, o texto de 1996 do *The New London Group* destacava três mudanças principais no mundo: 1) as mudanças nas relações de trabalho, que exigem dos trabalhadores uma postura mais crítica e engajada, além do desenvolvimento de diversas habilidades para se considerar preparado para o mundo do trabalho; 2) as mudanças concernentes à vida pública, entendendo que as diversidades existentes nas sociedades precisam ser reconhecidas, e que o discurso excludente de uma certa hegemonia social precisava ser combatido; 3) as mudanças nas vidas pessoais dos cidadãos, como, por exemplo, a aceitação da sexualidade, pois a vida pessoal se relaciona à vida em sociedade. Essas mudanças, portanto, continuam a ecoar em nossas vidas, mais de vinte anos após a publicação do manifesto, precisando ser consideradas quando falamos em educação.

Tais mudanças nos levam a compreender nossas salas de aula como ambientes multiculturais, com pessoas de diferentes religiões, classes sociais, orientações sexuais, entre outras diferenças. Também não é possível ignorar o fato de que estamos conectados, hoje mais do que nunca, com o restante do mundo, devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. A sala de aula, então, deve considerar não só as interações locais, mas o que acontece fora dessa realidade mais próxima. É necessário compreender perspectivas locais em um cenário mais global e vice-versa, pois o que é local afeta o global, e o global afeta o local.

O global acontece localmente e é correto dizer que o local, em uma corrente contra-hegemônica, acontece e interfere no global, gerando um movimento de hibridização de linguagens a qual podemos denominar de glocal. Nessa perspectiva, segundo Rojo (2009), temos duas potências a favor da coligação contra-hegemonia e da dominação e alienação cultural: a escola e as mídias digitais. Dessa forma, a escola deve agir em função de permitir práticas de multiletramentos e de letramentos críticos, tratando o texto como materialidade de um discurso socioideológico, promovendo um diálogo multicultural entre as culturas locais, globais e escolares.

A cultura digital tem se tornado cada vez mais presente em nosso cotidiano. Nossos alunos deixaram de ver televisão passivamente e de ouvir música no rádio, para também interagir com os textos nas redes sociais. Curtir, comentar, (re)mixar, tudo isso tem contribuído para o advento dos novos letramentos. Então, o desafio posto à escola desta geração é o de inserir a cultura digital como objeto de reflexão explícita no contexto de ensino-aprendizagem, formando alunos leitores e produtores críticos de diferentes textos que circulam em diversas mídias, permeados de múltiplas linguagens e semioses, conforme já previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A BNCC baseia-se, seja nos direcionamentos para o Ensino Fundamental, seja para o Ensino Médio, em uma compreensão de linguagem enunciativo-discursiva e nos pressupostos dos multiletramentos, pois é necessário

[...] respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias [...] compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...] Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos [...] (BRASIL, 2017, p. 481-482).

Entendemos, portanto, que os alunos formados a partir de uma pedagogia dos multiletramentos terão condições de interagir, resolver problemas e pensar criticamente a realidade, discernindo o contexto complexo das transformações sociais, respondendo a tais mudanças em uma atitude cidadã e ética (KALANTZIS; COPE, 2012).

Ao refletir sobre a cultura digital em contexto escolar, compreendemos indícios de que estamos vivenciando novos tempos, permeados por novas tecnologias, demandando novos textos, novas formas de comunicação e por consequência, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015). A cultura digital tem mudando de forma significativa os modos de se produzir textos, permitindo o surgimento de novos gêneros e a mudança das interações em rede. O leitor passa a ter um papel interativo nesse processo, ele não apenas lê, mas produz, curte, comenta, compartilha, espera uma resposta, age de determinada maneira. A internet tem se tornado esse espaço de abertura, leitura e produção de textos que requerem uma consciência crítica e engajada tanto dos professores como dos alunos, para que os princípios democráticos sejam respeitados.

Nesse sentido, é papel da escola, especialmente dos professores de línguas, propiciar espaços que deflagrem a experiência dos alunos com diferentes culturas e práticas de linguagem, organizadas por gêneros que circulam em ambientes digitais. É essencial que, nesse novo contexto, o aluno reflita sobre sua participação, avaliando opiniões, “a pertinência e a adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes” (ROJO;

BARBOSA, 2015, p. 135), em textos cada vez mais multissemióticos, portadores de diferentes posicionamentos ideológicos, nem sempre condizentes com os princípios democráticos. Tendo delimitado nossa compreensão sobre dialogismo e multiletramentos, sistematizamos nossas escolhas metodológicas na seção que segue.

## 2 Procedimentos metodológicos

Nossa investigação é uma pesquisa de cunho qualitativo e se baseia na análise de um documento institucional que funciona como orientação para o desenvolvimento de atividades específicas relacionadas ao ensino de ILE. Os documentos oficiais, como definidos por Bogdan e Biklen (1994, p. 180), podem revelar, por exemplo, o que uma escola comunica no tocante a questões diversas como sua política e propostas de ensino.

Do ponto de vista dialógico, é imprescindível, uma vez conscientes de que o dialogismo é o *modus operandi* do discurso, que se leve em consideração, na análise enunciativa/discursiva, o(a):

- a) associação dos enunciados ao contexto social que os determinam;
- b) signo como parte de um sistema de comunicação social;
- c) constituição ideológica da realidade verbal do signo por meio da análise linguística habitual.

Uma vez que buscamos, nesta pesquisa, as relações dialógicas entre a voz oficial do PTDEM e a voz teórica dos multiletramentos, a fim de revelar o funcionamento da linguagem que normatiza o ensino de inglês na instituição, analisamos as relações dialógicas entre a voz oficial do documento e a voz teórica dos multiletramentos, a fim de revelar o funcionamento da linguagem que normatiza o ensino de inglês no IFRN. A questão norteadora de nossa reflexão é a seguinte: **considerando os multiletramentos e a língua inglesa na educação profissional, o que (re)velam as relações dialógicas da/na proposta de ensino do IFRN?** Como assinalou Bakhtin (2015), metade das nossas palavras são palavras dos outros, por isso, suas formas de bivocalização podem acontecer multiformemente, rompendo, inclusive, com os limites do discurso citado. Metodologicamente, portanto, analisamos os signos linguísticos, potenciais das relações dialógicas, como forma de expressão ideologicamente preenchida por tons e acentos apreciativos, marcados verbalmente pelo horizonte concreto-semântico do discurso.

Para analisar as relações dialógicas entre a voz oficial do PTDEM de Língua Inglesa e a voz teórica dos multiletramentos, sistematizamos excertos em que o documento tematiza nuances dos multiletramentos (Quadro 1). Salientamos que, em nenhum momento, o

documento apresenta o termo *ipsis litteris*, mas se utiliza de excertos em que se ouve a voz teórica da pedagogia dos multiletramentos, flagradas em cada uma de suas seções.

Quadro 1 – Tematização das nuances dos multiletramentos.

SEÇÃO	MULTIMODALIDADE	MULTICULTURALIDADE
(1) CONCEPÇÃO DE ENSINO E REFERENCIAL TEÓRICO		<p>“Explicita-se também que o aluno é visto como um agente, um sujeito que deve ser estimulado a atuar dentro e fora da sala de aula, construindo seu conhecimento sobre a linguagem, sendo construído a partir dela e agindo por meio dela. O aluno não deve, portanto, ser visto como um mero receptáculo dos saberes que o professor traz” (p. 59);</p> <p>“(…) a natureza dominante da LI deve ser explicitada e problematizada em sala de aula.” (p. 60);</p> <p>“Para isso, corrobora com a visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a socialização e a difusão do conhecimento numa concepção histórico-crítica, objetivando a formação integral dos educandos.” (p. 61).</p>
(2) PROPOSTA METODOLÓGICA		<p>“(…) observamos a importância de estabelecer uma relação coerente entre as expressões que constituem os conteúdos das aulas e os contextos comunicativos que digam respeito à realidade dos alunos, tornando o alunado e suas vivências como parte integrante do fazer pedagógico.” (p. 63);</p> <p>“(…) o contexto do próprio aluno pode e deve ser abordado e problematizado nas aulas de língua inglesa, para que ele se perceba parte da aula e possa aprender a ver sua realidade em uma perspectiva crítica e participativa.” (p. 63-64).</p>
(3) CONTEÚDOS	<p>“São elementos que, a critério do professor (...) poderão ser aprofundados, levando todo o ano, ou mantidos no nível básico, dando ao professor elasticidade para trabalhar projetos didáticos das mais variadas naturezas (leituras de diferentes gêneros textuais, discussões críticas sobre o papel da LI no cenário brasileiro, aulas e trabalhos envolvendo elementos lúdicos como música ou jogos, estratégias de compreensão e de aprendizagem autônoma a partir de filmes, dentre muitas outras possibilidades).” (p. 65).</p>	
(4) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	<p>“Levando em consideração os aspectos referentes à avaliação da aprendizagem</p>	<p>“(…) à mudança (ou não) do posicionamento do aluno em relação à</p>

	supracitados, sua realização deverá ser contínua e processual, por meio de atividades orais e escritas, como a produção de textos individuais e/ou em grupo, seminários e apresentações orais em sala, provas escritas, diário de leitura, projeto de pesquisa e pôster acadêmico (iniciação científica).” (p. 67).	presença hegemônica da LI no mundo e, especificamente, em sua realidade local” (p. 67).
--	---	---

Fonte: Elaborado para este trabalho.

Tendo em vista nossas premissas e sistematização, a seguir, procedemos com a análise do contexto de produção dos enunciados, ou seja, das condições materiais em que se funda o gênero e a interação entre os interlocutores para, posteriormente, (re)velarmos as relações dialógicas entre a voz oficial do PTDEM de Língua Inglesa e a pedagogia dos multiletramentos.

### 3 Resultados e discussão

A PTDEM de Língua Inglesa do IFRN se constitui com o objetivo de “[...] organizar e sistematizar o trabalho desenvolvido nas disciplinas de inglês, servindo, portanto, de marco orientador [...]” (IFRN, 2012, p. 58). Assim, é considerada um documento oficial que, como gênero do discurso da esfera educacional, pretende organizar e sistematizar o trabalho pedagógico do professor de língua inglesa na instituição. Os professores de inglês, portanto, são seus principais interlocutores. Além disso, é claro, constitui-se uma reação-resposta às diretrizes educacionais vigentes que determinam formas de organização curricular. Dada essas condições de produção, o documento utiliza-se de uma linguagem formal, sem muita variação de estilo, enquadrado em uma composição padrão, apresentando os seguintes elementos: apresentação; concepção de ensino e referencial teórico; proposta metodológica; conteúdos; avaliação da aprendizagem.

O documento, de natureza oficial, recupera o discurso do outro de várias formas, desde a forma padrão do discurso citado marcado por aspas, ao recuperar autores que corroboram com os pontos de vistas da proposta, à alusão a autores conhecidos, sem necessariamente a utilização do discurso citado, como, por exemplo, Paulo Freire. No entanto, dado que as formas de inserção dos pontos de vistas do outro, do discurso do outro, são demais multiformes, mas que constituem, pelo menos, metade de todas as nossas palavras (BAKHTIN, 2015), o documento, quando expressa pontos de vistas advindos da voz teórica da pedagogia dos multiletramentos, estabelece relações dialógicas com o tema de forma que escapam aos limites impostos pelas estruturas sintáticas do discurso citado ou até mesmo da alusão. Enquanto isso, a voz oficial revela o caráter normativo do documento por meio da modalização de obrigatoriedade

caracterizada pela frequência do verbo **dever**, flagrado cinco vezes nos excertos da nossa sistematização.

Na seção sobre **concepção de ensino e referencial teórico (1)**, são tematizadas nuances das concepções sobre a multiculturalidade que, neste caso, são resgatadas nos termos **agente**, ao caracterizar os alunos, e **dentro e fora da sala de aula**, ao deixar claro que a voz oficial do PTDEM reconhece que os alunos trazem conhecimentos anteriores à sua experiência educacional, ou seja, experiências culturais as mais diversas que compõe, por conseguinte, seu conhecimento sobre a linguagem. Nesta perspectiva, a língua inglesa, objeto de ensino, é considerada de natureza **dominante**. Este adjetivo valoriza o caráter imperialista da língua alvo, que valida a produção do conhecimento científico em escala mundial, e, por esse motivo, merece ser **problematizada em sala de aula**. As relações dialógicas no texto do PTDEM, nessa seção, resgatam o léxico da pedagogia dos multiletramentos, ao compor seu projeto de dizer, recuperando o discurso do outro como uma ideia difusa no meio educacional e que compõe, também de forma difusa, o próprio sentido do texto.

Na **proposta metodológica (2)**, aspectos da multiculturalidade são tematizados em dois excertos. O locutor afirma que os conteúdos a serem trabalhados devem estar atrelados aos **contextos comunicativos da realidade dos alunos** que devem compor, por conseguinte, o aspecto metodológico da proposta, ou seja, o fazer pedagógico dos professores. O léxico **contextos** e **vivências**, no plural, sinalizam para a multiplicidade cultural da proposta metodológica do documento. Da mesma forma, a expressão **contexto do próprio aluno** retoma e reforça o que anteriormente foi colocado, sugerindo que a aula de língua inglesa deve partir do próprio contexto dos alunos para que eles possam ver essa realidade de forma **crítica**. Dessa forma, a voz oficial do PTDEM assume posições que se fundem com os pontos de vista defendido pela pedagogia dos multiletramentos, comprovado que, por vezes, “a ideia do outro não entra ‘pessoalmente’ no discurso, apenas se reflete nele, determinando-lhe o tom e significação (BAKHTIN, 2018, p. 225).

Já na seção de **conteúdos (3)**, o tema, dessa vez, diz respeito à multiplicidade semiótica, a outra face da pedagogia dos multiletramentos. A multimodalidade é marcada pela seleção de diferentes **gêneros textuais**<sup>101</sup>, que devem compor os projetos didáticos da disciplina. São eles: **músicas** e **filmes**. Os dois gêneros apontados pressupõem, pela natureza de sua composição, a multissêmico, ou seja, a utilização da linguagem verbal com outra

---

<sup>101</sup> Devido à natureza e à extensão deste capítulo, não discutiremos a diferença entre gêneros textuais, trazidos pelo documento oficial, e gêneros do discurso, concepção adotada teoricamente pelos pesquisadores.



linguagem: som; imagem em movimento; cores; etc. Assim, o PTDEM abre inúmeras perspectivas para o trabalho com textos que envolvam a multimodalidade, corroborando com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos.

Na seção sobre a **avaliação da aprendizagem (4)**, por fim, o PTDEM tematiza tanto a multimodalidade quanto a multiculturalidade. Em relação à multimodalidade, resgatamos tal concepção ao nos ampararmos, principalmente, nas expressões **seminários e apresentações orais** e **pôster acadêmico**, pois esses gêneros necessitam da utilização de signos para além dos verbais, como a utilização de imagens. Em relação à multiculturalidade, as expressões **presença hegemônica da LI no mundo** e **em sua realidade local** revelam que o ensino da língua inglesa deve ser avaliado levando em consideração a influência global na realidade local do aluno. Assim, o PTDEM reconhece que as vozes do sul e do norte se imbricam, quando se oficializa uma proposta de ensino de ILE. O sentidos daí advindos devem ser levadas em consideração para avaliar como o aluno do IFRN se utiliza do inglês em sua realidade, hibridizando seu discurso diante da porosidade de fronteiras em tempos de relações cada vez mais digitais e remotas.

A análise das relações dialógicas entre a voz teórica dos multiletramentos e a voz oficial do PTDEM de Língua Inglesa do IFRN revela que o léxico mobilizado para compor as seções do documento não se refere diretamente aos conceitos da pedagogia dos multiletramentos. No entanto, é revelado que a voz teórica se faz bivocalizada, organizando e produzindo os sentidos, de maneira assaz e multiforme, apoderando-se da consciência do enunciador, fazendo-se expressão verbal, exteriorizando, pelo material semiótico da palavra, a ideologia subjacente à construção do texto oficial. Por isso, comprovamos que tudo que é ideológico é constituído por um material semiótico, expresso na forma de um valor social, de uma ou várias vozes que distribuem os sentidos entre si (BAKHTIN, 1997).

## **Conclusão**

Tomando a PTDEM de Língua Inglesa do IFRN como enunciado concreto, analisamos as relações dialógicas entre a voz oficial do documento e a voz teórica dos multiletramentos, a fim de responder ao seguinte questionamento: o que (re)velam as relações dialógicas da/nã proposta de ensino do IFRN? Nossa análise mostrou que, ao passo que a voz oficial revela o caráter normativo do documento por meio da modalização de obrigatoriedade caracterizada pela frequência do verbo **dever**, a voz teórica da pedagogia dos multiletramentos revela um

léxico que apenas se aproxima de nuances ou aspectos de uma possível multiculturalidade e ou multimodalidade, fazendo-se multiforme.

Em síntese, podemos fazer alguns apontamentos sobre multiletramentos, língua inglesa e educação profissional, ao considerar o PTDEM de Língua Inglesa do IFRN. O primeiro deles se refere a uma exposição de nuances dos multiletramentos, sem uma reflexão sobre tais elementos, isto é, possível perceber traços, aspectos, mas não há nada explícito que se articule em uma pedagogia para a multiculturalidade e a multimodalidade. Em segundo lugar, uma carência de orientações de como atualizar uma pedagogia que leve o aluno ao desenvolvimento de sua criticidade, da percepção e respeito às diversidades, de apreensão da leitura de textos diversos, em contextos diversos, em suportes diversos; embora mencione diferentes gêneros, não há orientação em como trata-los em sala de aula.

As considerações finais de nossa reflexão, como elo na cadeia discursiva, já antecipam outras, a saber: **como levar o aluno a se apropriar da produção de sentido que tanto reclama a multissemiose e a multiculturalidade das/nas mais diversas práticas sociais contemporâneas?** Reivindicar os gêneros do discurso e a enunciação multissemiótica e multicultural no ensino de inglês na educação profissional de maneira explícita parece ser um primeiro passo favorável na argumentação sobre a necessidade de atualização de documentos normativos para o ensino de língua inglesa, bem como na abertura de novos debates na esfera educacional. Sigamos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Características da investigação qualitativa**. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 24 mar. 2020.
- COPE, B., KALANTZIS, M. New literacies, New learning. In: **Pedagogies**, vol. 4, nº 2, p. 196–204, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: learning by design**. New York: Palgrave MacMillan, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: S. May and N. H. Hornberger (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2. ed., Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, p. 195 – 211, 2008.

- GUERRA, W. T.; LIMA, S. C. Inglês para fins específicos em Cursos Superiores de Tecnologia na Educação Profissional. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 5, 2018.
- GUERRA, W. T.; LIMA, S. C. An ESP Teaching Proposal for Oil and Gas Vocational Courses. **International Journal of Language & Linguistics**, v. 6, p. 87 – 93, 2019. <http://dx.doi.org/10.30845/ijll.v6n4p10>
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Trabalho da Disciplina de Língua Inglesa nos Cursos de Nível Médio do IFRN**. Natal: IFRN, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.
- LIMA, S. C.; SOARES, K. R. B.; GUERRA, W. T. Letramento digital em Curso Técnico em Informática: considerações acerca do Projeto Pedagógico de Curso. **Research, Society and Development**, v. 8, p. e2482632, 2019. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i2.632>
- LIMA, S. C.; AMARAL, J. A.; LIMA, S. C. Uma proposta de ensino interdisciplinar: a resenha de obras audiovisuais sobre o tema Ecologia e Problemas Ambientais. **PRINCIPIA** (João Pessoa), v. 1, p. 48 – 55, 2019. <http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n47p48-55>
- LIMA, S. C.; LIMA, S. C.; AMARAL, J. A. Ensino interdisciplinar da escrita de resenhas na educação profissional. **Horizontes**, v. 38, p. e020011-13, 2020. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.875>
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 01, p. 60 – 92, spring, 1996.
- PINTO, M. M. D. S.; LIMA, S. C. A língua portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de ensino do gênero textual relatório de aula prática no PROEJA. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 4, n. 08, 14 nov. 2018. <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i08.540>
- PINTO, M. M. D. S.; LIMA, S. C. O ensino do relatório de aula prática na educação profissional: os efeitos de uma intervenção pedagógica na escrita de jovens e adultos. **fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 11, n. 2, jan. 2020. ISSN 2176-4182. <https://doi.org/10.22481/folio.v11i2.5528>.
- REIS, A. R. S.; LIMA, S. C. Uma proposta de ensino complementar para os multiletramentos na Educação Profissional. **Intersecções. Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, v. 11, p. 284 – 299, 2018.
- ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, v. 38, p. 1 – 20, 2017.
- SILVA, G. M.; LIMA, S. C. O ensino-aprendizagem da entrevista de emprego em língua inglesa em curso técnico de nível médio. **Revista Polyphonia**, v. 30, n. 1, 30 ago. 2019. <https://doi.org/10.5216/rp.v30i1.60191>
- SOARES, K. R. B.; LIMA, S. C. O uso do Duolingo no ensino de língua inglesa em curso técnico de nível médio integrado. **LínguaTec**, v. 4, p. 158 – 170, 2019. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v4.n1.a3462>
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 18, n. 2, p. 307 – 322, ago. 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180203-9317>



## OS AUTORES

**Adail Ubirajara Sobral** - Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Fez estudos pós-doutorais na Université de Paris. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (1999). Especializado em Linguística pela UNICAMP (1983). Graduado em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1977). Coordenador do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens – LEAL (UFPEL/FURG-RS). [adail.sobral@gmail.com](mailto:adail.sobral@gmail.com) / [adail.sobral@furg.br](mailto:adail.sobral@furg.br)

**Ana Maria de Oliveira Paz** - Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1989), mestra (2001) e doutora (2008) em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da mesma instituição. É docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atua nos cursos de Graduação em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional em Letras da UFRN / Currais Novos. Tem experiência de pesquisa no domínio da Linguística Aplicada, com ênfase nos Estudos de Letramento na esfera laboral. [hamopaz.hamopaz@hotmail.com](mailto:hamopaz.hamopaz@hotmail.com)

**Cícero Barboza Nunes** - Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros. Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas. Atualmente pesquisa sobre Análise do Discurso, Gêneros Discursivos, Dialogismo, Discurso Citado e Autoria. [cicerobarbozanunes@gmail.com](mailto:cicerobarbozanunes@gmail.com)

**David Vinícios Matias da Silva** - Cursa o Ensino Médio e Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro (IFSPE). Tem experiência de Pesquisa em Linguística Aplicada. Foi bolsista de iniciação científica (PIBIC Jr.), cuja investigação recaía sobre os Letramentos Laborais do professor. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET). [davidvinicios740@gmail.com](mailto:davidvinicios740@gmail.com)

**Dalva Teixeira da Silva Penha** - Possui graduação em Letras - Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1989). Tem Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem/PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2010). Atualmente é professora da UERN, Departamento de Letras Vernáculas – Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia e aluna do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras. [dalvinhateixeira@yahoo.com.br](mailto:dalvinhateixeira@yahoo.com.br)

**Eliane Feitoza Oliveira** - É mestra e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No doutorado foi bolsista do CNPq e orientada pela Profa. Dra. Raquel Salek Fiad. Trabalhou como professora do Ensino Básico e nos últimos anos vem atuando no Ensino Superior, na docência e na pesquisa. Seus principais interesses de pesquisa são ensino de língua materna, gêneros acadêmicos, letramentos acadêmicos, e, mais recentemente, letramento do idoso. [eli\\_feitoza@yahoo.com.br](mailto:eli_feitoza@yahoo.com.br)

**Evandro Gonçalves Leite** - Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Letras pela UERN. É professor de Língua Portuguesa no Campus Pau dos Ferros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É membro dos grupos Linguagens e Práticas Sociais (IFRN), Grupo de Estudos do Discurso (UERN) e Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (UFPB). [evandrogleite@yahoo.com.br](mailto:evandrogleite@yahoo.com.br)

**Fernanda Taís Brignol Guimarães** - Mestre em Letras - Linguística Aplicada (2015) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pelotas – UCPel. Especializada em Leitura e Escrita (2013) e Graduada em Letras (2012) pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras UCS/Uniritter. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens – LEAL (UFPEL/FURG-RS). [fernandatbguimaraes@gmail.com](mailto:fernandatbguimaraes@gmail.com) / [fernandabage@hotmail.com](mailto:fernandabage@hotmail.com)

**Gercivaldo Vale Peixoto** - Especialista em Linguística e Literatura pelo IESF. Professor da UEMA e Secretarias Municipais de Educação de Rosário e Itapecuru-Mirim, no Maranhão. Redator de Linguagens da BNCC do Documento Curricular do Território Maranhense. E-mail: [waldo.peixoto@hotmail.com](mailto:waldo.peixoto@hotmail.com)

**Giovana Siqueira Príncipe** - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Sertãozinho, possui doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, na área de Linguagem e Educação. No IFSP, atua como docente do curso de Licenciatura em Letras, nas áreas de ensino de escrita, escrita acadêmica e formação de professores de língua materna, além de professora de Língua Portuguesa no ensino técnico integrado ao médio. [giovanaprincipe@ifsp.edu.br](mailto:giovanaprincipe@ifsp.edu.br)

**Jardiene Leandro Ferreira** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Professora de Língua Portuguesa do IF-Sertão - Campus Salgueiro. Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e licenciada em Letras pela mesma instituição. Seu foco atual de pesquisa concentra-se na área da Linguística Aplicada e está voltado para a docência e sua relação com o letramento laboral. [jardiene.ferreira@ifsertao-pe.edu.br](mailto:jardiene.ferreira@ifsertao-pe.edu.br)

**João Batista Costa Gonçalves** - Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1994), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2006) e pós-doutorado em Linguística pela mesma instituição (2016). Atualmente é professor associado N da Universidade Estadual do Ceará, coordenador do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará e líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, e desenvolve pesquisas centradas nos estudos bakhtinianos do discurso. [joao.goncalves@uece.br](mailto:joao.goncalves@uece.br)

**José Ribamar Lopes Batista Júnior** - Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE). Professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI). E-mail: [ribas@ufpi.edu.br](mailto:ribas@ufpi.edu.br)

**Karla Janaína Alexandre da Silva** - Graduada em Letras com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Espanhola, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola e Mestre em Linguística pela mesma universidade. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) e, atualmente, professora colaboradora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). silvakarajanaina@gmail.com

**Kélvya Freitas Abreu** - Doutoranda em Letras (UERN/CAMEAM) e Mestre em Linguística (UFC/2011). Atualmente é professora de Espanhol do IF Sertão/PE - Campus Salgueiro. Atua na área de estudos do discurso e do texto, texto e construção de sentidos, Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (LE). É líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET) - Campus Salgueiro e é membro do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN). kelyva.freitas@ifsertao-pe.edu.br

**Leizer Fernandes Moraes** - Doutorando em Educação pela universidade de Santiago de Compostela (USC/A Coruña/Espanha). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Atua no ensino tecnológico e busca pesquisar no campo das Tecnologias Educacionais. Pesquisador do Núcleo de Informática na Educação (NINE). Jataí, GO. leizer.moraes@ifg.edu.br

**Luciane de Paula** - Possui graduação em Letras (1997), pela UNESP - Araraquara, mestrado (2001) e doutorado (2007) em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade e pós-doutorado (2011) pela Université François Rabelais - Tours - France. Atualmente é professora do curso de Letras da UNESP - Assis, credenciada como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP - Araraquara e do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no qual se encontra como coordenadora desde 2017. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Análise Dialógica do Discurso e atua, principalmente, nos temas voltados à verbivocovisualidade da linguagem, materializada em enunciados estético-midiáticos. Atua como pesquisadora do Grupo SLOVO, da UNESP - Araraquara e coordena o GED - Grupo de Estudos Discursivos, na UNESP - Assis. lucianedepaula1@gmail.com

**Marcela Barchi Paglione** - Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo programa de pós-graduação da Unesp, campus de Araraquara, e integrante do Grupo de Estudos Discursivos, GED. É graduada em Letras, com ênfase em Português/Francês pela Unesp/Assis e esteve em programa de intercâmbio pela AREX na Université Charles de Gaulle Lille-3, em Lille-França. mabpaglione@hotmail.com

**Marcos Roberto dos Santos Amaral** - Possui graduação em Letras Português e Literaturas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2009) e mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE - PosLA-UECE (2017). Doutorando do mesmo programa. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE) e do Grupo de Estudos Deleuze & Guattari (GEDEG). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Professor (licenciado para estudos) da rede estadual de ensino do Ceará - SEDUC-CE. roberto.amaral@aluno.uece.br

**Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa** - Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN (2002) e Doutora em Linguística Aplicada pela UFRN (2008). Atualmente é Professora Adjunto IV do Departamento de Letras Estrangeiras, no CAMEAM/UERN. Atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do PROFLETRAS. Pesquisadora do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN). socorromaia@uern.br

**Marjorie Soares** - Licenciada em Letras – Português e Alemão pela Universidade Federal do Ceará (2017), é pós-graduada em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará (2019) e membro do grupo TECLE – Tecnologia e Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. Possui 8 anos de experiência em ensino, atuando, entre 2018 e 2020, como professora substituta do Magistério Superior na Universidade Federal do Ceará, onde desenvolveu pesquisas com ênfase no Ensino de Línguas Estrangeiras e Tecnologias Digitais sob uma abordagem crítica. marjoriemms@hotmail.com

**Rafael Lira Gomes Bastos** - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), onde atua no ensino de inglês no Centro Cearense de Idiomas (CCI). rafael.lira.gomes@hotmail.com

**Rita Rodrigues de Souza** - Doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada pela Universidade Estadual Paulista. É professora no Instituto Federal de Educação de Goiás. Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino de língua/cultura espanhola, língua portuguesa, letramento e tecnologia na educação. Pesquisadora do Núcleo de Informática na Educação (NINE). rita.souza@ifg.edu.br

**Samuel de Carvalho Lima** - Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, pela Universidade do Minho. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró, onde atua no ensino de inglês, no Mestrado em Ensino (POSENSINO) e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). samuel.lima@ifrn.edu.br

**Sara Lima** - Licenciada em Letras Português e Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Possui mestrado (2010) e doutorado (2016) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará e coordena o grupo de pesquisa e estudos TECLE - Tecnologia e Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras, desenvolvendo pesquisas com ênfase na aquisição da escrita, formação de professores, ensino a distância e tecnologias digitais. saradepaula@ufc.br

**Wigna Thalissa Guerra** - Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação UERN/UFERSA/IFRN. Membro do GEL – Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas (IFRN/Mossoró) e do NULIC – Núcleo de Linguagens e Códigos (IFRN/Apodi). É professora de língua inglesa da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN - Campus Apodi). wigna.guerra@ifr.edu.br



## MINICURRÍCULO DAS ORGANIZADORAS

### **Kélvya Freitas Abreu**

- Doutoranda em Letras (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM), Mestre em Linguística (2011) e licenciada em Letras (Português - Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC/2008). Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2014) pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), e em Linguística (2012) pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Atualmente é professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro. Atua na área de Estudos do Discurso e do Texto, Texto e Construção de Sentidos, Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira na perspectiva dos múltiplos letramentos. É líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET) - Campus Salgueiro e é membro do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN).



### **Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa**

- Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1990), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente é Professora Adjunto IV do Departamento de Letras Estrangeiras, no Campus Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua nos cursos de graduação em Letras. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Pesquisadora do Grupo de Estudos do Discurso (GRED/UERN). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Pesquisa sobre: Análise do Discurso, Gêneros Discursivos, Dialogismo, Discurso Citado e Autoria.



