The background is a solid orange color. In the top left, there is a large sun represented by three concentric black circles. Below the sun, a tall, blue, stylized building with a pointed roof and arched windows is depicted. Two black birds are flying in the sky to the right of the building. At the bottom left, there are black silhouettes of a man and a woman walking. The title text is in the top right, and the authors' names and the publisher's information are at the bottom.

DIALOGISMO,  
INTERAÇÃO EM  
PRÁTICAS DE  
LINGUAGEM NO  
ENSINO DE LÍNGUAS

Márcia Cristina Greco Ohuschi  
Renilson José Menegassi  
[Organizadores]

UFPA / Faculdade de Letras  
Editora

**DIALOGISMO, INTERAÇÃO EM  
PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO  
ENSINO DE LÍNGUAS**

**UFPA / Faculdade de Letras**



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy  
**Reitor**

Prof. Dr. Horácio Schneider  
**Vice-reitor**

Profa. Dra. Marlene Rodrigues Medeiros Freitas  
**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação**

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves  
**Pró-Reitoria de Extensão**

Prof. MsC. Edson Ortiz de Matos  
**Pró-Reitoria de Administração**

João Cauby de Almeida Jr.  
**Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal**

Prof. Dr. Erick Nelo Pedreira  
**Pró-Reitoria de Planejamento**

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos  
**Coordenador do Campus Universitário de Castanhal/UFPA**

Prof. Dr. Milton Begeres de Almeida  
**Vice-Coordenador do Campus Universitário de Castanhal/UFPA**

Prof. MsC. Ideval da Silva Velasco  
**Diretor da Faculdade de Letras do Campus Universitário de Castanhal/UFPA**

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (UFOPA)

Prof. Dr. Thomas Massao Faichild (UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer (FEMA)

Prof.<sup>a</sup> Dr. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (UENP)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loremi Loregian Penkal (UNICENTRO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Ceccon Barreiros (UNIOESTE)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)

**Márcia Cristina Greco Ohuschi**  
**Renilson José Menegassi**  
(Organizadores)

**DIALOGISMO, INTERAÇÃO EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM  
NO ENSINO DE LÍNGUAS**

**UFPA / Faculdade de Letras**  
**Castanhal**  
**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas / Márcia Cristina Greco Ohuschi, Renilson José Menegassi (Organizadores). -- Castanhal, PA : UFPA/Faculdade de Letras, 2016.

ISBN 978-85-64233-14-0

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Ohuschi, Márcia Cristina Greco, org. II. Menegassi, Renilson José, org.

CDD 22. ed. 407

---

**Capa:** Samara Ferreira da Silva

Todos os direitos reservados. A produção ou tradução de qualquer parte desta publicação somente será permitida após prévia permissão escrita dos autores.

IMPRESSO NO BRASIL  
PRINTED NO BRASIL  
UFPA/FACULDADE DE LETRAS

Av. dos Universitários, s/n. Jaderlândia, Castanhal – PA, CEP: 68746-630

Tel. (91) 3311-4608

<http://www.campuscastanhal.ufpa.br/>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	06
<i>Márcia Cristina Greco Ohuschi</i>	
<i>Renilson José Menegassi</i>	

### PARTE I PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

APROPRIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE DE REVISÃO TEXTUAL.....	10
<i>Denise Moreira Gasparotto</i>	
<i>Renilson José Menegassi</i>	

PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE REVISÃO E REESCRITA NO PIBID UNESPAR.....	31
<i>Adriana Beloti</i>	
<i>Renilson José Menegassi</i>	

O TRABALHO DOCENTE COM A COESÃO EM SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM.....	49
<i>Cristiane Malinoski Pianaro Angelo</i>	
<i>Renilson José Menegassi</i>	

A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA ACADÊMICA: A MATERIALIDADE DISCURSIVA DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS .....	65
<i>Ângela Francine Fuza</i>	

PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECUTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	85
<i>Elsa Midori Shimazaki</i>	
<i>Viviane Gislaine Caetano Auada</i>	

### PARTE II PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E DESAFIOS .....	98
<i>Maria de Lourdes Rossi Remenche</i>	
<i>Nívea Rohling</i>	

ASPECTOS REFLEXIVOS NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	123
<i>Zilda Laura Ramalho Paiva</i>	
<i>Márcia Cristina Greco Ohuschi</i>	

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	140
-----------------------------	-----

## APRESENTAÇÃO

A obra *Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas* é a reunião de vários artigos resultantes de investigações realizadas por pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do país, cujo cerne principal aborda as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Os textos expostos são resultados de pesquisas apresentadas durante o IX *Congresso Internacional da Abralin* – Associação Brasileira de Linguística – realizado entre 25 a 28 de fevereiro de 2015, na Universidade Federal do Pará, no simpósio “Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas”, coordenado pelos próprios organizadores da coletânea.

Um aspecto pontual e relevante a todos os trabalhos é pautarem-se na concepção dialógica da linguagem, embasada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, concebendo-a como um caminho para os estudos relacionados às práticas de linguagem em sala de aula: a leitura, a escrita e a análise linguística. Na realidade, os pesquisadores debruçam-se, cada um em sua IES, sobre uma prática própria, para compreender como essa concepção pode auxiliar a melhorar a compreensão sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Para tanto, o livro está dividido em duas partes para permitir uma visualização mais determinada das pesquisas.

A primeira parte, intitulada *Práticas de leitura e escrita*, é composta por cinco capítulos, que versam sobre as práticas de leitura e de escrita. No primeiro texto, “Apropriação teórico-metodológica no trabalho colaborativo docente de revisão textual”, Gasparotto (IFC-Videira) e Menegassi (UEM) visam compreender o processo de apropriação de conceitos teórico-metodológicos na prática docente de revisão de textos de alunos, a partir do desenvolvimento de trabalho colaborativo sobre o tema, em pesquisa longitudinal.

O trabalho foi realizado com uma docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e abrangeu as seguintes etapas: a) questionamentos sobre a formação e experiência da docente e sobre suas práticas com revisão e reescrita em sala de aula; b) estudo teórico-metodológico orientado acerca da concepção de escrita como trabalho, dos processos de revisão e reescrita e de metodologias de revisão textual; c) construção conjunta de oficina de produção textual; d) desenvolvimento da oficina pela docente. Os autores analisaram as revisões textuais realizadas pela docente após o estudo orientado, a fim de compreender quais aspectos estudados manifestavam-se como apropriados pela docente em suas revisões.

Beloti (UNESPAR) e Menegassi (UEM), no capítulo “Práticas de linguagem de revisão e reescrita no PIBID UNESPAR”, refletem sobre a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e reescrita na formação docente inicial com acadêmicos do PIBID, a fim de compreender os elementos internalizados por tais sujeitos em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita no ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, os pesquisadores analisaram as atividades de escrita preparadas pelos acadêmicos para serem realizadas nas turmas do PIBID nas escolas parceiras, tendo em vista: a) a relação entre o planejamento e as atividades e b) as diferentes versões das propostas: a primeira, sem intervenções, a segunda, após orientações da supervisora, e a partir da terceira, com apontamentos da coordenadora. Para tais análises, foram consideradas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) e as pesquisas sobre o trabalho com a escrita, estudadas nos encontros de formação.

No terceiro capítulo, “O trabalho docente com a coesão em sala de apoio à aprendizagem”, Angelo (UNICENTRO) e Menegassi (UEM), com base nos conceitos da teoria histórico-cultural e nos pressupostos da pesquisa ação-colaborativa, abordam o trabalho

docente com a coesão textual em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP.

Ao considerar que a coesão consiste em um dos elementos responsáveis por constituir o texto como uma unidade veiculadora de sentido, mas que, em SAALP, a maior parte dos alunos apresenta dificuldades em produzir um texto coeso, o artigo demonstra que esse tema precisa permear o trabalho pedagógico com o texto em sala de aula nesse contexto de ensino. Assim, os autores objetivam discutir e analisar o trabalho docente com a coesão em SAALP, posteriormente ao processo colaborativo junto ao professor, com o intuito de compreender e discutir os direcionamentos possíveis ao ensino desse conteúdo nesse âmbito educativo.

Na sequência, Fuza (UFT), no artigo “A heterogeneidade da escrita acadêmica: a materialidade discursiva dos artigos científicos”, ao pressupor que as convenções de escrita são iguais para todos, podendo ocasionar a homogeneização da escrita independentemente da área de conhecimento, analisa artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento, discutindo justamente a respeito da heterogeneidade da escrita acadêmica.

O estudo selecionou periódicos A1 das diferentes áreas do conhecimento – Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas e Engenharias – e seus artigos para a análise, delimitando-se o eixo analítico: materialidade discursiva dos artigos científicos.

Ao fechar a primeira parte da obra, Shimazaki (UEM) e Auada (UEM), com o texto “Processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual: uma experiência com a história em quadrinhos”, buscam possibilidades de trabalho com jovens e adultos diagnosticados com deficiência intelectual, para que possam compreender e interpretar a relação entre as linguagens verbal e não-verbal presentes nos gêneros textuais para a construção de sentido.

A investigação foi realizada em uma escola pública do Noroeste do Paraná, tendo como sujeitos três alunos com deficiência intelectual, matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa objetiva desenvolver recursos e estratégias que permitiram às pessoas com deficiência intelectual se apropriarem de conceitos presentes em um conjunto de gêneros textuais para que possam utilizá-los nas diferentes relações que a sociedade letrada lhes impõem.

A segunda parte do livro, *Práticas de Análise Linguística*, conta com dois capítulos que discutem sobre a análise linguística na formação do professor de Língua Portuguesa. A primeira contribuição, “Prática de análise linguística e formação docente: avanços e desafios”, de Remenche (UTFPR) e Rohling (UTFPR), tematiza as concepções de análise linguística evidenciadas em atividades elaboradas por licenciandos de um curso de Letras Português-inglês em uma universidade pública do Sul do Brasil.

No trabalho, foram analisados oito conjuntos de análise linguística, elaborados pelos estudantes do 5º período de Letras (2014/1), buscando identificar as regularidades e as singularidades nas atividades elaboradas, a fim de observar como essa prática de linguagem é ressignificada na elaboração didática construída pelos licenciandos.

Paiva (UFPA) e Ohuschi (UFPA), no capítulo “Aspectos reflexivos na elaboração de atividades de análise linguística”, objetivam refletir sobre a produção de atividades de análise linguística, a partir de um roteiro - elaborado como suporte para a construção desse tipo de atividades – que contempla aspectos epilinguísticos e metalinguísticos, no interior do trabalho com um gênero discursivo específico.

A pesquisa foi realizada no decorrer de um minicurso oferecido a quarenta participantes, sendo a maioria graduandos do curso de Letras Língua Portuguesa. As autoras analisaram os registros escritos das atividades elaboradas pelos participantes, divididos em sete grupos, os quais versaram sobre análise morfológica (prefixo e sufixo), classes gramaticais (adjetivos, pronomes e verbos), pontuação e ortografia.

Todos os trabalhos comungam um só tema central, o dialogismo, como sendo o escopo teórico-metodológico para se compreender como as práticas de linguagem de leitura, escrita e análise linguística se estabelecem em situações de ensino e aprendizagem de línguas.

Márcia Cristina Greco Ohuschi e Renilson José Menegassi

**PARTE I**  
**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

# APROPRIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE DE REVISÃO TEXTUAL

Denise Moreira Gasparotto<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A formação docente tem sido tema de nossas pesquisas há algum tempo e sua necessidade é cada vez mais latente, no sentido de: a) aproximar os estudos acadêmicos com a realidade escolar; b) colaborar efetivamente com o ensino; c) construir, junto ao professor, novos conhecimentos que instrumentalizem e orientem sua prática em sala de aula.

Neste estudo, apresentamos parte de um trabalho colaborativo mais amplo (GASPAROTTO, 2014) desenvolvido durante o ano de 2012 com uma docente de língua portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. O trabalho aborda os processos de revisão e reescrita de textos e, aqui, nosso enfoque é sobre o processo de internalização pela docente investigada dos conceitos estudados e as maneiras como estes foram apropriados e incorporados em suas práticas de revisão textual, em textos de alunos.

Na busca por aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, a pesquisa colaborativa visa à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011), que conduzem à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por escopo teórico-metodológico adequado. Ao invés de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas, que ressignifiquem seu trabalho.

Neste trabalho colaborativo, foram organizadas etapas desde o conhecimento da realidade investigada, encontros de estudo até o desenvolvimento pela docente de uma oficina de produção textual com seus alunos.

Para a análise do processo de internalização do tema estudado e do desenvolvimento junto a seus alunos, respaldamo-nos em conceitos de Vigotski (2009; 2010), como mediação, internalização e zonas de desenvolvimento; e de Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2010), especialmente no tocante à interação, responsividade, outro e contrapalavra.

Sabemos que o enfoque de pesquisa destes teóricos apresenta nítidos distanciamentos. Contudo, acreditamos que, no campo da formação docente e do ensino-aprendizagem, algumas aproximações de seus pressupostos podem trazer resultados significativos, tanto para o desenvolvimento da ação colaborativa, quanto para a compreensão dos resultados pelo pesquisador.

## 2. Apropriação de conceitos teórico-metodológicos na formação docente

Bakhtin e Vigotski foram estudiosos russos contemporâneos e hoje têm suas obras reconhecidas pelas grandes contribuições nas áreas de linguagem e psicologia,

---

<sup>1</sup> Instituto Federal Catarinense, campus Videira. [denisegasparotto@yahoo.com.br](mailto:denisegasparotto@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá. [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br). Projeto de Pesquisa “Escrita e a formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná.

respectivamente. Embora tenham enveredado suas pesquisas por diferentes vieses, ambos tiveram no materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels, o ponto de partida para suas pesquisas.

Sabe-se que há nítidos distanciamentos entre a dialogia de Bakhtin e a pedagogia histórico-cultural de Vigotski, sendo necessária cautela ao aproximar esses dois pensadores, como alertam Geraldi, Benites e Fichtner (2007). Entretanto, são notáveis as contribuições das teorias de Bakhtin e Vigotski para o desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino-aprendizagem e da formação de professores e há reconhecidos pesquisadores (PONZIO, 2008; FREITAS, 1995) que defendem essa aproximação. Estes pesquisadores, embora salientem a distinção entre as teorias, identificam pontos de encontro que muito contribuem para a compreensão e para o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação, como esta aqui discutida.

Um aspecto bastante convergente em Bakhtin e Vigotski é a tese de que a constituição dos sujeitos se dá nas interações sociais; a linguagem ultrapassa a ideia de significado, sendo instrumento ao mesmo tempo de significação e de manifestação do ser social (FREITAS, 1995). Oliveira (2006) explica que, ao contraporem-se à reação verbal como fenômeno unicamente fisiológico, Bakhtin e Vigotski concebem a linguagem como produto e produtora de ideologias concomitantemente, ideia também discutida por Ponzio (2008).

Temos, desse modo, duas teorias que concebem a linguagem em sua função e expressão social, para além do objetivo da pura comunicação. É o social que norteia todos os outros conceitos discutidos por esses autores, como mediação, internalização e zonas de desenvolvimento, por Vigotski (2008; 2010), e dialogismo, interação, outro e responsividade, por Bakhtin (2010).

A fim de fundamentar a análise deste estudo, que trata do processo com o trabalho colaborativo na formação docente, procuramos trazer, de maneira sucinta, a contribuição desses conceitos para compreender o trabalho entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, o movimento de internalização pela docente dos conceitos estudados e sua apropriação elucidada em práticas de revisão textual.

A partir do conceito de dialogismo como constitutivo e constituinte de toda atividade discursiva, o Círculo de Bakhtin propõe e discute vários outros conceitos que compõem o fenômeno de construção e do uso da linguagem. Para o Círculo, todo indivíduo está inserido em um sistema de normas sociais, o que faz com que toda subjetividade, embora individual, exista somente a partir da coletividade na qual o indivíduo está inserido. Desse modo, é o social que constitui o individual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). No entanto, esse aspecto intersubjetivo não despersionaliza sujeitos singulares, determinando-os pelo coletivo. Não é possível a um sujeito, em suas idiossincrasias, sobrepor-se ao coletivo, pois há algo superior, social, que permeia seu discurso (SOBRAL, 2009), conduzindo-o à convivência social.

Nessa perspectiva, um enunciado é sempre ideológico, pois se situa em uma das áreas da atividade humana, e também axiológico, pois é carregado por um tom valorativo. Faraco (2010) explica que, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito constitui-se discursivamente por meio de relações socioideológicas, à medida que assimila as vozes sociais. Há “uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonâncias (FARACO, 2010, p. 84).

Ao buscarmos essa compreensão em Vigotski, temos o entendimento de Freitas (1995) de que o autor, ao estudar o desenvolvimento do comportamento e da consciência, “procurou a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por meio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se” (FREITAS, 1995, p. 158). Nesse ponto, temos que, para os autores, o desenvolvimento da consciência é sempre social, atravessado por vozes alheias e só é possível pela linguagem. Vigotski (2010), ao tratar desse tema, discute o desenvolvimento

das funções superiores, que se manifestam pelo comportamento consciente do indivíduo, no seio social de que participa, como a memória, a atenção, a escrita. Essas capacidades são exclusivas dos seres humanos e seu desenvolvimento depende do processo de mediação que ocorre com o outro.

Para Vigotski, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores não ocorre de maneira linear, mas constitui-se a partir de processos de internalização, por meio de instrumentos de mediação. Logo, a relação do indivíduo com o mundo não se dá de forma direta, mas é mediada por instrumentos, como a linguagem. A formação da consciência, como explica Cavalcanti (2005), ocorre na atividade do sujeito via instrumentos socioculturais, nos grupos sociais em que participa. Assim, Baquero comenta que

O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (...). (Esse domínio) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que (...) não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as inter-relações funcionais entre os diversos processos psicológicos (BAQUERO, 1998, p. 36).

Mais uma vez, destaca-se a formação da consciência e o desenvolvimento intelectual em seu aspecto social, que ocorre do exterior para o interior, sem implicar passividade do sujeito, tendo em vista que os avanços não correspondem ao abandono de funções psicológicas adquiridas, mas a integração entre elas, constituindo novas apropriações.

É pertinente destacar que Vigotski explora a distinção entre aprendizado e desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento do sujeito se dá de fora para dentro, nas palavras de Bakhtin (2010), do social para o individual. O aprendizado refere-se à aquisição de novos conhecimentos, que geram habilidades. Na leitura de Oliveira, o aprendizado

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotski, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como ‘processo de ensino aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 2006, p.57).

Compreende-se, desse modo, que os dois conceitos estão imbricados, pois é o aprendizado de novas habilidades que promove o desenvolvimento do indivíduo.

A integração entre o social e o individual, na constituição do sujeito, remete-nos à constituição do discurso pelo engendramento de vozes alheias discutido por Bakhtin/Volochínov (2009). Os autores explicam que o discurso externo é internalizado pelo sujeito e, antes de ser novamente exteriorizado, é organizado pelo locutor de modo a adequar-se ao contexto ao qual é apresentado. Isto é, nosso discurso sempre é construído a partir do que ouvimos ou lemos, mas, ao utilizarmos essas palavras alheias para construir nosso discurso, acrescentamos-lhes nossa subjetividade, nosso juízo de valor e as adequações pertinentes à enunciação. Clark & Holquist (2004) exemplificam esse processo, afirmando que o indivíduo é revestido pela sociedade por algo que é comum a ambos: a linguagem.

Vigotski apresenta três aspectos sobre o processo de internalização:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...];
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...];
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2010. p. 57-58).

Tais características evidenciam o caráter social tanto do aprendizado quanto do desenvolvimento. Para Vigotski, assim como para Bakhtin, a interferência de aspectos exteriores como a cultura, os contextos imediato e histórico e a relação com o outro são inegáveis na constituição do sujeito, pois apenas parte de nossa formação é biológica. Ao tratar do processo de internalização, Vigotski explica que, até que algo seja internalizado, pode ocorrer um longo processo, isto é, algumas funções podem ser internalizadas de forma definitiva e outras podem sofrer um processo gradual de internalização, tudo dependendo do indivíduo, do grupo em que vive e atua e de suas necessidades de comunicação.

Pautada em Vigotski, Cavalcanti (2005) explica que

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (CAVALCANTI, 2005, p. 188).

No processo de ensino, por exemplo, não ocorre mera reprodução pelo aluno das palavras do professor, mas há um movimento de compreensão que passa, necessariamente, pela internalização do conteúdo pelo aluno, para só então exteriorizá-lo, efetivando sua apropriação, que pode se manifestar de diversos modos. Quando isso ocorre, seu discurso é, ao mesmo tempo, carregado por vozes alheias (BAKHTIN, 2010) e marcado pela singularidade do sujeito, pelo seu tom valorativo, já que faz parte de um todo social e nele deve viver. Nesse sentido, o ensino é possível pelo fenômeno da interação constante do indivíduo com o outro e com o meio e, no contexto escolar, esse processo é mediado pelo professor e pelo material didático utilizado.

Ao buscar ancoragem em Vigotski para tratar da intervenção pedagógica, Oliveira salienta:

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski. Em primeiro lugar porque representa de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode a partir da ajuda de outro, realizar, qualquer tarefa. Isto é. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes (OLIVEIRA, 2006, p.59).

A mesma discussão pode ser feita no trabalho de formação de docentes, pois, ao adquirir novos conhecimentos, é preciso que os professores os compreendam de tal forma que, no processo de internalização, consigam reelaborar aquilo que foi aprendido, considerando as especificidades de seu contexto de trabalho. É esse movimento de internalização, reelaboração e formação da consciência que constitui o trabalho de mediação entre professor e aluno, tendo em vista que os conhecimentos não são simplesmente reproduzidos aos alunos, de maneira direta. Há um sujeito e aspectos extraverbais que

compõem todo o trabalho de ensino escolar. Esses elementos axiológicos são considerados no processo de internalização da docente.

Ao tratar da internalização da palavra do outro pelo sujeito, Stella (2012), ancorada em Bakhtin, afirma que, para o Círculo, a palavra afasta-se de sua concepção tradicional, pois é “encarada como um elemento concreto de feitura ideológica”, ponto de contato entre a fala interior, que é constituída por palavras, e o exterior, que é construído por elas (STELLA, 2012, p. 178-179), revelando-se como discurso. Bakhtin (2010) sustenta que a palavra pode se revelar sob três aspectos: como palavra neutra, palavra alheia e palavra minha:

[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Embora assumo que toda palavra é um signo ideológico, o autor utiliza a denominação de neutra para destacar que a palavra pode assumir funções ideológicas distintas, conforme o contexto em que é utilizada. Antes de integrar uma situação concreta de linguagem, a palavra é neutra, pois ainda não expressa uma realidade (STELLA, 2012), sendo seu efetivo emprego determinante de sua condição discursiva.

A palavra alheia refere-se à palavra do outro que, ao ser ouvida, pode ser internalizada e tornada em palavra daquele que a ouviu, por um processo de reelaboração, passando a ser “minha palavra”. Isso é possível por meio do processo de polifonia. Bakhtin (2010) explica que a fala, ainda que monologizada, nunca é puramente individual, pois sua construção só ocorre pela reelaboração de vozes alheias. Tal fato mostra que o individual é, ao mesmo tempo, coletivo e idiossincrático.

Sendo a enunciação um evento comunicativo concreto, entende-se que ela só ocorre porque há necessidade exterior de interação com o outro. A interação, para o Círculo de Bakhtin, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. É onde as significações acontecem, permeadas por situações comunicativas sociais.

A tese bakhtiniana para o fenômeno da interação é a de que sempre que dizemos algo o dirigimos a alguém. Assim, no processo de interação, há sempre uma alteridade entre sujeitos em que um toma o papel de locutor para dirigir a palavra ao outro e, este outro, ao recebê-la, toma e assume o papel de locutor, dirigindo ao outro sua contrapalavra. Não há passividade entre sujeitos enunciativos, pois ainda que o outro não devolva uma resposta/contrapalavra ao enunciador, o discurso por ele ouvido o marca de alguma forma, constituindo possíveis futuros discursos, num processo de responsividade.

Com pesquisas mais voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem escolar da criança, Vigotski (2010) apresenta o conceito de Zonas de Desenvolvimento. Como o trabalho colaborativo entre pesquisador e professor também se efetiva como um ambiente de mediação voltado ao ensino-aprendizagem, consideramos pertinente a apresentação desse conceito. O autor explica que, na relação entre processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem, são identificáveis ao menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal/potencial, que se separam pela chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

O nível de desenvolvimento real refere-se, portanto, às habilidades já adquiridas e o nível de desenvolvimento proximal/potencial refere-se às habilidades em estágio de latência, que ainda não são desenvolvidas autonomamente, mas já podem ser realizadas com a ajuda do outro.

Para Oliveira (2006), a zona de desenvolvimento proximal indica o caminho a ser percorrido pelo indivíduo para amadurecer as funções que precisam ser consolidadas. A ZDP não é mensurável nem visível na prática, pois se trata de “um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (OLIVEIRA, 2006, p. 60). Nesse sentido, Rego destaca que o desenvolvimento se dá de forma prospectiva e “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (REGO, 2000, p. 73). Assim, volta-se não para funções que já são dominadas pelo indivíduo, mas para aquelas que ainda podem ser adquiridas. Em resumo, Vigotski ensina que “o desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOSTSKI, 2010, p. 98).

Ao trazer o conceito das zonas de desenvolvimento para o contexto da formação docente, sobretudo para o trabalho colaborativo entre pesquisador e docente desenvolvido no presente estudo, temos, de maneira bastante sucinta: a) a zona de desenvolvimento real refere-se ao conhecimento que o docente detém anteriormente à situação de mediação; b) a zona de desenvolvimento proximal corresponde às possibilidades de compreensões e práticas que este docente passa a exercer, com auxílio do pesquisador, nos encontros de estudo colaborativo. Trata-se de habilidades em potencial que podem ser internalizadas e posteriormente desenvolvidas unicamente pelo docente, junto a seus alunos, sem a intervenção do pesquisador, o que se configuraria em “c”; c) um novo estágio do nível de desenvolvimento real, marcado pela apropriação dos conhecimentos produzidos no trabalho colaborativo. Assim, a ZDP tem enorme relevância nos trabalhos de formação docente, pois representa o estágio de efervescência do conhecimento, momento ideal para a mediação.

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 2006, p.61).

Para melhor compreender o movimento de apropriação da docente acerca dos conhecimentos adquiridos e sua utilização em práticas de sala de aula, isto é, o movimento de que se dá entre a zona de desenvolvimento proximal para torná-la zona de desenvolvimento real, buscamos em Bakhtin o entendimento de responsividade, que permeia o processo de resposta do sujeito aos discursos alheios internalizados. Trata-se de um conceito bastante utilizado em pesquisas na área do ensino-aprendizagem e da formação docente, no sentido de observar a compreensão do aprendiz do processo de mediação.

Ao tratar da resposta ao outro sobre um discurso ouvido/lido, Bakhtin discute sobre a atitude responsiva. Esta não se trata da resposta em si, mas ancora-se no fato de que todo enunciado é prenhe de resposta, ainda que esta não seja sempre elaborada linguisticamente, pois toda a vez que falamos o fazemos a alguém, ainda que seja para o outro de nós mesmos (BAKHTIN, 2010).

A responsividade é uma característica do dialogismo que permite que a interação aconteça (BAKHTIN, 2010), pois as relações entre enunciações sempre demandam a resposta potencial de um outro (CLARK & HOLQUIST, 2004). Nesse sentido, Menegassi (2009) afirma que há uma necessidade humana de provocar no outro uma reação que responda às

ações do locutor. Segundo o autor, os enunciados possuem essa propriedade de “permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta” (MENEGASSI, 2009, p. 149), seja ela linguística ou atitudinal. Por isso “não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (MENEGASSI, 2009, p. 152).

Ao compreender um enunciado, o ouvinte ocupa uma posição responsiva: completa, usa, discorda etc. A atitude responsiva é construída à medida que se lê ou ouve, assim se inicia a compreensão. É a partir dessa atitude que se constrói a resposta. O enunciado exige, portanto, uma atitude responsiva, mas nem sempre há uma réplica/contrapalavra verbalizada.

Desse modo, a compreensão, manifestada a partir da atitude responsivamente ativa, é que vai apontar o nível de interação estabelecido entre os interlocutores. Além disso, essa compreensão, em nível maior ou menor, é fundamental para o desenvolvimento do discurso interior, num movimento de tornar próprio aquilo que outrora era alheio. De acordo com Menegassi, “o processo de transformação da palavra do outro em palavra *minha* palavra assinala, mais uma vez, o caráter eminentemente responsivo das práticas sociais efetivadas pela língua, visto que é a resposta à palavra do outro que produz a *minha* palavra” (MENEGASSI, 2009, p. 155). Nesse sentido, é preciso reiterar que a *minha* palavra é produto da internalização, da reelaboração interior da palavra alheia e não da reprodução desta.

Pautados nas teorias de Bakhtin e Vigotski, acerca da interação e da mediação no processo de ensino-aprendizagem, Fernandes et al. (2012) orientam que a produção de sentido entre interlocutores no processo educacional não se reduz à ideia de produção de receptáculo de sentido, pois são agentes educacionais, atuando com a linguagem.

Essa ação, que acontece com a participação de interlocutores, é que faz a experiência de linguagem acontecer como enunciação, ou seja, como ação interlocutiva praticada pelo locutor e pelo alocutário na mediação que os aproxima e os distancia enquanto agentes educacionais mobilizados, enfim pela reprodução e pela contradição (FERNANDES et al., 2012, p. 101).

Ao tratar de reprodução e contradição, os autores remetem à resposta dada pelo outro no processo de aprendizagem, à exteriorização dos novos conhecimentos integrados ao já existente, remetem às habilidades que, após o processo de internalização, saíram da zona de desenvolvimento proximal e passaram a ser habilidades reais, deixaram de ser palavras alheias e passaram a ser “palavra *minha*”, carregada ideológica e axiologicamente de outras vozes. Os autores explicam que, no processo de apropriação, como resultado das práticas de interação, a reprodução é o campo em que estão as respostas esperadas pela tradição e a contradição é o campo em que se localiza o inesperado, a inovação. Podemos afirmar, desse modo, que reproduzir é fazer de acordo com o que lhe foi ensinado (certamente considerando aqui que esta reprodução não se dá de forma direta, mas passa por diversas variáveis, entre ela, a singularidade do sujeito), e contradizer é ir além do que foi ensinado, é somar experiências e conhecimentos, compor e construir diante do novo. Essa relação entre esses conceitos é extremamente significativa quando pensada nas práticas de formação docente.

Ao retratar a simbiose possível entre esses conceitos de autores distintos, Fernandes et al. (2012) afirmam que, “nos termos de Vigotski, é necessário permitir o exercício de zonas de desenvolvimento imediato para dotar os aprendizes da potencialidade dos grupos humanos, trabalho que, nos termos de Bakhtin, constitui-se pelo diálogo responsivo e responsável – dialógico” (FERNANDES et al, 2012, p. 107). É o que foi realizado pela pesquisa.

### 3. Colaboração teórico-metodológica e revisão docente

Neste trabalho, buscamos nos afastar de uma situação estereotipada, construída com o intuito de atingir resultados pré-determinados, e partimos de uma situação concreta de formação docente e de práticas de ensino, às quais permitiram uma construção conjunta de conhecimentos e práticas durante o processo. Foi preciso que pesquisador e docente tivessem um horizonte comum, para que o processo de mediação não se tornasse mero atendimento às atividades propostas pelo pesquisador. Nesse sentido, destaca-se que foi exatamente o caráter dialógico primado em todo processo que permitiu a compreensão de resultados que, de fato, representassem uma situação concreta de estudo e ação por parte da docente.

Analisamos, neste trabalho, o processo de internalização e apropriação teórico-metodológica nas práticas de revisão de uma docente de Língua Portuguesa do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, enfocando o movimento de apropriação dos conceitos estudados e a forma como sua exteriorização foi construída em sua prática de revisão textual com os alunos. Proporcionando um ambiente de interação, buscou-se, pela zona de desenvolvimento real, entender os conhecimentos e práticas que norteavam o trabalho da docente e, a partir disso, por meio de interações colaborativas, procurou-se colaborar com a reflexão das práticas docentes sobre o trabalho com revisão e reescrita em sala de aula e mediar a aquisição de novos conhecimentos, no sentido de aprimorar suas ações de ensino.

Para o trabalho colaborativo, foram realizadas as seguintes etapas:

- estudo teórico-metodológico entre pesquisador e docente;
- elaboração da unidade de ensino e desenvolvimento da unidade de ensino
- revisão docente e interação via trabalho colaborativo.

#### 3.1 Estudo teórico-metodológico de modo colaborativo

O desenvolvimento do trabalho colaborativo ocorreu durante o segundo semestre de 2012. Os registros gerados foram coletados por meio de gravação de áudio nos encontros entre pesquisador e docente, troca de e-mails, anotações da docente no material de estudo e todas as versões de produção textual dos alunos.

O trabalho de estudo teórico-metodológico com a docente foi orientado por roteiros de leitura e por encontros para discussão sobre os textos. Junto ao material de estudo, que é abordado mais adiante, foram apresentadas questões à docente acerca de sua formação e suas práticas de ensino. Essas perguntas serviram para nortear a discussão no momento do encontro entre pesquisador e docente. Ainda assim, a docente preferiu respondê-las previamente, por escrito, alegando que, como havia lido os textos em dias diferentes, as respostas escritas ajudariam a retomar sua própria leitura. Esses registros apontam o estágio do qual partiu o trabalho, ou seja, uma perspectiva de reconhecimento de sua zona de desenvolvimento real, o que ajudou no diagnóstico inicial e no acompanhamento da compreensão da docente pelo processo.

##### I - Diagnóstico das experiências discentes e práticas docentes anteriores

A partir das respostas da docente às questões do roteiro de leitura, pudemos identificar:

- a) Como aluna, passou por práticas estruturalistas de produção escrita:

*“Durante a minha vida escolar a produção de redações esteve muito presente. Uma técnica muito comum era a apresentação de cartazes com imagens sequenciadas ou cenas para que, através da observação, produzisse um texto”*

*“A redação é o produto final, o professor corrige com caneta fazendo a higienização do texto quando necessário”.*

A professora também alegou que não produzia textos na graduação, aprendeu muitas regras, mas não produziu muita escrita. Aqui já notamos que a professora não passou por uma experiência interacionista de produção escrita, no sentido de considerar o contexto de produção ou de olhar para o conteúdo do texto, para além de sua estrutura. Isso certamente interferiu em sua prática docente, pois, ainda que tivesse tido conhecimento de outras teorias em sua trajetória docente, a falta de relação com a prática dificultaria sua ação. Percebemos, portanto, que os textos apresentados à docente para estudo traziam muitas discussões que não integravam seu nível de desenvolvimento real.

b) Revisão nos textos de alunos limitada à correção de desvios ortográficos:

*“Infelizmente, na maioria das vezes, a correção é uma simples higienização dos textos. Alguns momentos de forma coletiva. Acontecem reescritas e apontamentos individuais”.*

Ora, se a professora passou práticas estruturalistas de escrita tanto como aluna quanto em sua formação docente, a consequência disso só pode ser uma revisão meramente ortográfica. É certo que a intervenção na ortografia tem seu valor, contudo, empobrece o trabalho com a escrita quando se torna recurso único de mediação docente. Ainda assim, a professora alega tentativas de apontamentos individuais, mas não explica qual o teor desses apontamentos.

c) Pouco conhecimento teórico acerca das práticas concernentes à concepção de escrita como trabalho:

*“Poderia dizer que o maior obstáculo é o tempo e o grande número de alunos, porém, acredito que é a falta de conhecimento de formas eficazes de inferência durante a escrita”.*

Consideramos essa afirmação da docente de suma importância, pois aponta para o estabelecimento dos aspectos sobre escrita que se mostram em sua zona de desenvolvimento proximal. Ao ler os textos sobre as concepções teóricas e práticas de produção textual, percebe uma lacuna no seu trabalho em sala de aula. Além dos aspectos concernentes à necessidade de condições dignas de trabalho (pouco tempo de preparação e elevado número de alunos), os quais reconhecemos pela inegável situação precária de estrutura para a educação em território nacional, a docente percebe que o não conhecimento de formas efetivas de intervenção por meio da revisão afeta o seu trabalho com a escrita. Assim, entendemos que o reconhecimento pela docente do que tem faltado para sua prática abre caminho para a mediação do pesquisador, pois aponta para um aprendizado que precisa ser consolidado.

d) Interesse em compreender e ajudar os alunos no trabalho com a produção textual:

*“É comum no cotidiano escolar pedir que os alunos produzam textos. Muitas vezes, infelizmente, criamos pretextos para levar os alunos à produção. Na maioria das vezes, a*

*produção é individual, em casa ou em sala. Porém, há momentos de produção em duplas ou com toda a turma”.*

Novamente, notamos que o estudo dos textos de apoio permitiu reflexão sobre a ação docente. Os alunos produzem textos, mas eles não são preparados, orientados de maneira profícua para tal ação. Criar pretextos para os alunos produzirem remete às mesmas práticas pelas quais a professora passou quando aluna. Sua fala mostra que o processo de mediação via trabalho colaborativo já começa trazer marcas explícitas. A mediação não se inicia somente quando há discussão com o pesquisador, mas no momento da leitura e pós leitura, quando a docente tenta elaborar linguisticamente suas respostas ao roteiro de leitura.

No tocante ao material organizado para estudo e reflexão, foram selecionados textos de autores distintos que tratam da produção textual escrita. Os textos foram organizados na seguinte ordem:

- MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p.75-101, discute as diversas concepções de escrita, relacionando-as às concepções de linguagem;
- GARCEZ, L. Vigotski e Bakhtin – um diálogo. In: \_\_\_\_\_. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 45-69, apresentando conceitos que se aproximam nas teorias de Vigotski e Bakhtin, como a linguagem como ação, o processo de internalização e a mediação;
- Recorte de textos de: MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. *Tese* (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998, juntamente com MOTERANI, N. G. A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012, abordando questões sobre revisão e reescrita de textos e as operações linguístico-discursivas;
- RUIZ, E. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: \_\_\_\_\_. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p.47-73, com o intuito de apresentar as metodologias de correção de textos: as diversas formas de correção textual que podem ser utilizadas pelo professor e os resultados de cada uma delas em textos de alunos.

Para cada texto, foi elaborado um enunciado de apresentação, com intuito de conhecer e diagnosticar as práticas da docente e um roteiro final com questionamentos que auxiliavam na compreensão do texto lido, buscando, desse modo, mediar o processo de internalização pela docente dos conceitos estudados. Além dos roteiros, foram marcados encontros para a discussão dos textos. Tudo isso antes de iniciar o trabalho efetivo em sala de aula. Assim, foram proporcionados momentos que, a partir de Vigotski (2010), podem ser concebidos como intervenções didáticas na zona de desenvolvimento proximal da professora, tendo os textos estudados e os pesquisados como instrumentos de mediação. Esses momentos permitiram que o pesquisador acompanhasse e orientasse o processo de apropriação dos conceitos. O momento em sala de aula, desenvolvido sem mediação do pesquisador, seria, nesse sentido, a contrapalavra da docente (BAKHTIN, 2010), o momento para externalizar sua apropriação, aquilo que efetivamente teria se tornado conhecimento real (VIGOTSKI, 2010), por meio de práticas de revisão textual com os alunos.

Na sequência, apresentamos algumas respostas da docente aos roteiros de leitura dos textos estudados. Esses registros, de certa forma, ilustram o processo de internalização. Por meio das respostas, a professora elabora sua compreensão, o que auxilia na posterior

apropriação do conteúdo, que deverá, como explica Baquero (1998), integrar-se aos conhecimentos prévios e adequar-se ao seu contexto imediato.

## II - Marcas de compreensão teórico-metodológica

As respostas da docente às perguntas do roteiro posteriores a cada texto indicaram sua compreensão sobre os conceitos estudados. Além desse registro, a gravação em áudio da discussão sobre os textos ajudou nessa identificação.

a) As anotações da docente indicam compreensão:

Das condições de produção, sobretudo as elencadas por Geraldi (1997 *apud* MENEGASSI, 2010): conteúdo, finalidade, interlocutor, estratégias; considerando que a construção de um texto passa por três etapas: planejamento, execução e revisão (MENEGASSI, 2010):

*“Um professor que vê a língua como fruto de relações sociais, busca em seu trabalho definir e orientar as produções dos alunos no sentido de concretizar sua função e necessidade. Não se produz para saber se sabe escrever, mas para que a produção cumpra a função para a qual foi pretendida”.*

As palavras da docente investigada constituem uma atitude responsiva imediata, materialmente apresentada, trata-se, nas palavras de Fernandes et al. (2012), da reprodução pela docente daquilo que se esperava após o período de estudo dos textos. Os autores chamam de reprodução a resposta imediata do outro mediante aquilo que lhe foi apresentado e conforme as expectativas do enunciador primeiro. Entendemos a fala da docente como reprodução não por ela repetir exatamente o que leu, mas por apresentar uma compreensão do texto que leu e reproduzir o conteúdo do texto, pois, apesar de sua compreensão adequada sabemos que esse discurso ainda não foi internalizado, haja vista que ele não condiz com as vivências e práticas de ensino da docente, como analisado nos excertos anteriores. Desse modo, reiteramos, como discutido na seção teórica, que reprodução, fundamentando-se em Fernandes et al., refere-se à resposta do outro dentro do que é esperado, sendo a contradição a resposta do outro para além do que foi esperado; uma resposta marcada pela composição entre compreensão e axiologias. Por isso, a fala da docente é extremamente pertinente, tendo em vista que ela consegue expor com suas palavras a compreensão que teve do texto, mesmo que não indique ainda mudanças em sua prática. A compreensão, entendemos, pode ser comprovada pelo fato de a docente conseguir sintetizar as proposições do texto que leu e apresentá-las, organizadamente, com suas próprias palavras.

b) No tocante à necessidade de assimilação do contexto de produção pelo aluno, a professora afirma:

*“Sem dúvidas meus alunos precisam entender melhor o interlocutor virtual, perceber que os textos não são apenas um instrumento de nota”.*

Aqui, já se nota a relação teoria-prática estabelecida pela professora. Ao compreender a função do interlocutor virtual no trabalho de produção textual em ambiente escolar, a docente remete a seu contexto de trabalho, afirmando ser um aspecto que precisa ser desenvolvido com seus alunos. Temos, assim, marcas de que a palavra do outro (BAKHTIN, 2010), o discurso do autor do texto, inicia um processo de internalização pela docente (VIGOTSKI, 2010). A leitura do texto provoca a docente e permite que sua resposta vá para além da compreensão, trazendo a reflexão para sua prática. Esse movimento de relacionar o

conteúdo à prática é possível pela pergunta de leitura lançada pelo pesquisador que questiona qual aspecto das condições de produção de um texto a professora considera que mais precisa ser compreendido por seus alunos. A pergunta de leitura remete-nos ao valor do trabalho de mediação na formação docente. Com a ajuda do pesquisador, a docente é capaz não apenas de entender o texto, mas de trazer os conceitos para seu cotidiano de forma reflexiva, o que é possível pelo estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2010). Em suma, a fala da professora aponta para três fatores: a) seus alunos entendem a produção como uma atividade com fins de obtenção de nota; b) esse fator pode estar relacionado ao fato de que esses alunos ainda veem a professora como destinatário final de seu texto e precisam entender que a função docente é de interlocutor real, que medeia o trabalho, a fim de que eles atinjam o interlocutor virtual; c) ainda que não esteja explícito na fala da docente, os fatores a) e b) apontam para a necessidade de ação a partir de sua constatação, isto é, se a professora não mediar o processo, o problema continuará a existir, os alunos permanecerão tendo-a como destinatário final e considerando o texto como mera atividade de obtenção de nota.

Em suma, a fala da docente aponta a construção de um discurso interior (VIGOTSKI, 2010), sua fala remete a si mesma, no sentido de assimilar, apropriar-se do que está dizendo. Recuperando Fernandes et al. (2012), a resposta da professora situa-se no campo da contradição, pois vai além do que está no texto. Ela percebe que seus alunos precisam entender que há um interlocutor virtual e justifica essa necessidade pelo fato de considerarem a produção uma atividade fim para obtenção de nota. Reiteramos, esse movimento só foi possível pelo instrumento de mediação, o que ratifica a pertinência do trabalho colaborativo em pesquisas de formação docente.

c) Após a leitura de texto que tratava das concepções de escrita e sua reflexão na prática docente, a professora afirma que:

*“A maioria dos professores trabalha o exercício de produção escrita como inspiração ou mesmo como consequência, sem trabalho prévio com o gênero e orientação para a reescrita depois da correção”.*

Os registros indicam que a professora compreendeu bem os conceitos sobre concepção de escrita, abordados no texto de Menegassi (2010), porém muito do que foi discutido não fez parte nem de sua experiência discente nem de sua prática docente. Ao dialogar com o pesquisador sobre o texto que tratava das metodologias de correção de textos - correção resolutive, indicativa, classificatória e textual-interativa (RUIZ, 2010) - a docente afirmou que entendeu a proposta, embora não conhecesse nenhuma daquelas abordagens, o que comprova que, até aquele momento, sua experiência docente e discente contemplava a correção de textos como limpeza ortográfica. Ao contrário, as abordagens apresentadas por Ruiz (2010) consideram a revisão do texto pelo professor como espaço/momento de interação com os alunos, colaboração na construção do seu discurso e reconhecimento do aluno como sujeito autor. Devido a essa lacuna na formação docente, ela afirma que sua maior dificuldade era “saber como fazer”.

Essa discussão ajudou a estabelecer conhecimentos possíveis para o aprendizado em uma zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2010). A professora não dominava aqueles conhecimentos, mas desejava isso, desejava saber como aplicá-los no seu contexto de trabalho, como sair da teoria para a prática, como tornar aquilo palavra *minha* (BAKHTIN, 2010), como integrar o novo aos conhecimentos que já detinha e a sua realidade (BAQUERO, 1998), como alterar sua zona de desenvolvimento real.

Após a discussão sobre os textos, professora e pesquisador marcaram dois encontros para a elaboração da unidade de ensino que foi desenvolvida com os alunos.

### 3.2 Interação na revisão docente

Durante o desenvolvimento da unidade de ensino pela professora, o pesquisador manteve contato por e-mail, enviando orientações, e por meio de encontros, mediando o processo de internalização e apropriação que abarcava teoria-sujeito-contexto-prática. Nas orientações, enfocou-se, sobretudo, a necessidade de utilizar novas estratégias de revisão textual, extrapolando a intervenção estrutural, resolutiva<sup>3</sup> - já dominada pela docente em práticas anteriores - incorporando elementos próprios do gênero discursivo focado e priorizando a efetividade na interação com o aluno.

Ao analisar a apropriação dos conceitos trabalhados, ou seja, a forma como isso foi elaborado ao ser desenvolvido com os alunos, identificamos diversas operações que ora tendiam para a reprodução, compreensão que atende à expectativa do pesquisador; ora para a contradição, extrapolando as expectativas do pesquisador (FERNANDES et al., 2012).

Temos, desse modo, a materialização do discurso interior da docente, seu novo nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2010), a elaboração da palavra alheia internalizada e exteriorizada como palavra minha, marcada por axiologias (BAKHTIN, 2010) e pela integração a conhecimentos existentes anteriormente (BAQUERO, 1998).

Na busca pela melhor compreensão e apresentação da apropriação pela docente após o trabalho colaborativo materializada em suas intervenções de revisão, observamos que suas ações se caracterizam pelos seguintes aspectos:

- reelaboração: parte-se de uma prática de revisão estudada adequando-a a especificidades do contexto de ação, num movimento de reelaboração;
- substituição: abandona-se uma prática anterior em detrimento de outra estudada, considerando que a nova intervenção de revisão é mais pertinente que a outra usada anteriormente ao trabalho colaborativo;
- manutenção: ao considerar o contexto imediato de ação, mesmo estudando novas práticas de revisão, opta-se por manter uma prática já exercida anteriormente, provavelmente após atribuir-se um juízo de valor (BAKHTIN, 2010) e considerar válida sua utilização em determinadas situações.
- incorporação: uma nova forma de revisão é acrescentada à intervenção docente nos textos dos alunos. Uma prática que não tinha relação com as realizadas pela docente anteriormente. No caso desta pesquisa, houve a incorporação de práticas que preconizam a interação entre professor-aluno-texto e validam a posição de sujeito enunciador do aluno.
- dificuldades com interação: este aspecto abarca as três ações anteriores, mas se referem a tentativas mal sucedidas de interação com o aluno. Sua apresentação aqui é imprescindível pois aponta outros fatores, para além da consideração do gênero discursivo e da necessidade de revisão interativa, que interferem diretamente na qualidade do processo de revisão e reescrita: o ano escolar da turma e o nível de desenvolvimento real de cada aluno.

A seguir, apresentamos recortes de revisão da docente para elucidar cada operação identificada em sua prática após o estudo teórico-metodológico:

---

<sup>3</sup> A correção resolutiva é definida por Serafini (2004) como o ato de o professor resolver o problema diretamente no texto do aluno. Ao identificar uma palavra escrita errada, por exemplo *cazinha*, o professor escreve a palavra de forma correta, *casinha*, para que o aluno observe e faça a substituição na reescrita. Trata-se de uma intervenção limitada a problemas ortográficos e é considerada negativa pelo fato de entregar a resposta pronta, o que não demanda reflexão por parte do aluno.

#### a) Reelaboração

A docente utilizou a abordagem de revisão classificatória (SERAFINI, 2004), adequando-a à idade escolar dos alunos e combinando com a revisão indicativa, também proposta por Serafini (2004). De acordo com a autora, a correção classificatória consiste em utilizar abreviações previamente combinadas com os alunos para identificar na linha ou no parágrafo a natureza do problema, por exemplo: TV, para tempo verbal; OT, para ortografia. A correção indicativa consiste em apenas indicar, com sublinhas ou setas, o trecho ou a palavra onde há problema, sem mencionar qual é o problema. Nesse caso, o aluno deve voltar ao trecho e procurar entender qual o desvio cometido.

No caso da docente investigada, as duas propostas de Serafini foram consideradas e combinadas, fazendo-se algumas alterações na proposta inicial, como a opção por escrever a natureza do problema em vez de usar abreviações.

#### Correção classificatória- indicativa

→ parágrafo  
○ letra maiúscula

#### Correção classificatória-indicativa

Parágrafo → - irmã, irmã que ajuda a cozinhar aqui está  
Parágrafo → - <sup>oca!</sup> - está bom eu ajudo! - disse Renata

Como se observa nos excertos, em vez de utilizar abreviações ou siglas para a classificação do problema encontrado no texto, como propõe Serafini (2004) ao apresentar a revisão classificatória, a professora indica com setas onde há o desvio e escreve toda a palavra, orientando o aluno sobre a sua origem. Por exemplo, ao invés de apenas utilizar a palavra P para mostrar que há um problema quanto à paragrafação, a docente opta por não estabelecer junto aos alunos uma lista de abreviaturas e escrever a palavra completa “Parágrafo”. Essa atitude aponta, além de compreensão pela docente dos conceitos estudados, a efetividade do trabalho de mediação pelo pesquisador, que evidenciou durante todo o trabalho colaborativo que não há receitas de revisão aplicáveis a qualquer contexto, tendo em vista que as propostas de Serafini (2004) e Ruiz (2010) são alternativas metodológicas ao trabalho docente. A internalização dos dois tipos de correção e a reelaboração de seu uso mostram que a docente apropriou-se do conteúdo e fez adequações pertinentes ao seu contexto imediato de ensino. Sua escolha mostra uma correção mais elucidativa do que a proposta original, que é a revisão de textos produzidos por crianças de 4º e de 5º anos. Como explica Bakhtin, as “palavras trazem consigo o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295). Pelo evento da contradição (FERNANDES et al., 2012), a professora apresenta a sua contrapalavra (BAKHTIN, 2009), a sua leitura daquilo que lhe foi ensinado.

#### b) Substituição de práticas anteriores

Ao estudar as metodologias de revisão junto à docente, o pesquisador destacou a necessidade de ampliar as intervenções para além da correção de aspectos ortográficos. No período de estudo teórico-metodológico, a professora relatou que realizava a revisão de textos desses alunos da seguinte maneira: após produzir o texto, o aluno levava à mesa da professora que indicava quais palavras apresentavam desvios ortográficos. Depois, ela utilizava uma tira

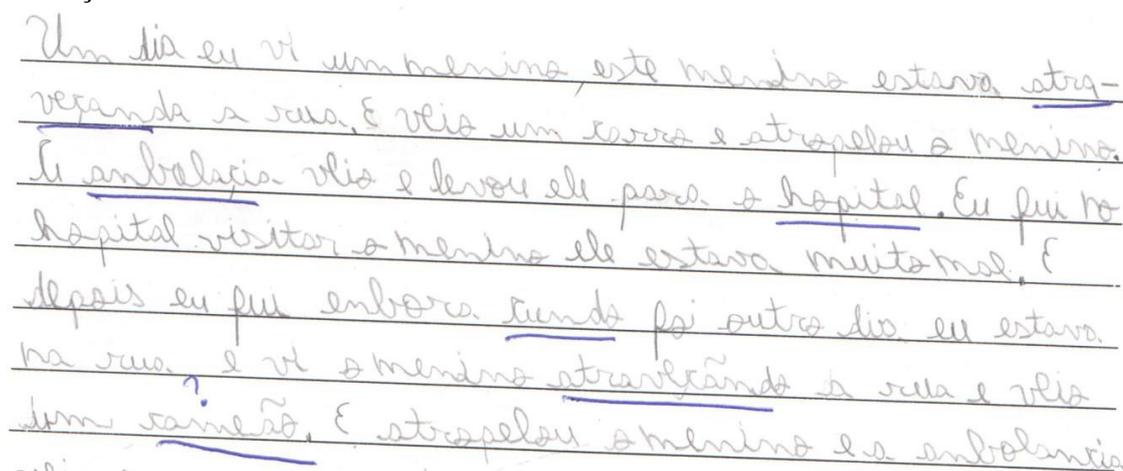
de papel avulsa para escrever corretamente as palavras que apresentavam desvio no texto, uma espécie de lista delas. O aluno então deveria procurar novamente em seu texto as palavras com desvio e corrigi-las de acordo com a lista feita pela professora. Assim, realiza-se uma correção resolutiva (SERAFINI, 2004) e, como mencionado pela professora após a leitura dos textos de estudo, centrada na higienização textual.

Ao aplicar os novos conhecimentos de revisão, a professora procurou substituir a prática de correção resolutiva pela correção indicativa. Desse modo, em vez de oferecer respostas prontas ao aluno, a docente passou a destacar as palavras do texto que apresentavam desvio para que o aluno refletisse sobre como poderia corrigir o desvio. Por vezes, as indicações eram combinadas com um bilhete ao final do texto, explicando: “*as palavras sublinhadas não estão escritas corretamente, tente corrigi-las na reescrita*”.

Desse modo, a mediação, via revisão, tornou-se um espaço de interação, em que o aluno e a professora puderam, concomitantemente, constituir-se e desenvolver-se (FREITAS, 1995).

Segue um exemplo das indicações.

Correção indicativa -



Um dia eu vi um menino, este menino estava atropelando a rua. E viu um carro e atropelou o menino. Li ambolacia viu e levou ele para o hospital. Eu fui no hospital visitar o menino ele estava muito mal. E depois eu fui embora quando foi outro dia eu estava na rua, e vi o menino atropelando a rua e viu um carro, e atropelou o menino e a ambolancia.

A atitude de substituição de práticas anteriores mostra efetividade na interação entre pesquisador e docente, pois a docente estabelece um juízo de valor sobre suas ações e, considerando seu contexto de ação, julga válida a substituição de algumas práticas em detrimento de outras. A escolha por utilizar as indicativas como uma nova forma de corrigir os desvios ortográficos aponta o movimento de apropriação pela docente da metodologia estudada, mais uma vez adequando-a a sua necessidade de interação. Como explica Góes "longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto de ocorrências no contexto interativo" (GÓES, 1992, p. 18).

Essa intervenção também contribui para o real objetivo da prática de reescrita na escola, levando o aluno a refletir sobre seu próprio discurso, o que auxilia no desenvolvimento de suas habilidades discursivas e de sua autonomia na revisão. A partir de Faraco (2010), podemos afirmar que a escolha metodológica da professora permite ao aluno agir pela interação, constituir-se discursivamente como sujeito enunciativo.

### c) Manutenção de práticas anteriores

Embora tenhamos constatado mudanças na prática de revisão docente, também foi possível observar a manutenção de práticas anteriores, como o uso de correções resolutivas.

- Meu 'querido' como mulher suave, pequeno. E ela  
chamou o seu chefe e o seu chefe chamou;  
- Você não deixou seu preço. Ele foi para  
a sua casa e mulher estava lá e gostou;

Os trechos sublinhados indicam palavras que foram completadas ou corrigidas pela professora, diretamente no texto do aluno, sem nenhuma indicação ou apontamento de revisão. Nesse caso, há duas considerações a serem feitas:

- mesmo com alguns casos de correção resolutiva, a professora reduziu significativamente o número dessas correções (13,24% do total), além de não utilizá-la como única forma de intervenção. Desse modo, o conhecimento prévio, real, e o adquirido estabelecem uma relação simbiótica, isto é, ao mesmo tempo em que são distintos, são complementares. Nas palavras de Baquero (1998), esses conhecimentos integram-se por meio do processo de internalização;

- o uso de correções resolutivas também indica apropriação dos conceitos estudados, pois a docente considerou viável manter a correção resolutiva em alguns casos. Isso mostra que os novos conhecimentos foram incorporados e não sobrepostos às práticas anteriores. Pode ser que, em determinadas situações, a docente tenha considerado viável mostrar de imediato ao aluno como a palavra deveria ser escrita. Essa atitude aconteceu em casos em que o texto tinha raras palavras com desvios ortográficos ou quando na reescrita o aluno apresentou novamente a palavra com problemas, assim a professora corrigiu de forma resolutiva apenas na segunda vez, para que o aluno observasse como deveria proceder. Como não tivemos acesso às aulas da docente, não se pode afirmar ao certo, porque em algumas situações ela optou por manter a correção resolutiva. Assim, é possível observar que a consideração das especificidades de seu contexto enunciativo fez com que a docente incorporasse as metodologias estudadas ao seu juízo de valor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), não objetivando reproduzir as abordagens de correção como uma receita, mas compreendê-las e reelaborá-las para a efetividade do seu trabalho de mediação em sala de aula; e está aí o fenômeno da apropriação.

#### d) Incorporação de novas práticas

No desenvolvimento da revisão e reescrita textual, a docente incorporou a metodologia de correção textual-interativa, que antes não era conhecida por ela. Por meio dessa abordagem, foram contemplados aspectos que antes eram ignorados pela professora em seu trabalho de revisão, como atesta alguns de seus comentários nos textos revisados:

- Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?
- Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.
- Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!
- Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...

Nos excertos, temos exemplos de correção textual-interativa realizada pela docente. São bilhetes que visam dialogar com o aluno acerca de problemas globais de seu texto. Essa prática mostra que a professora se apropriou da teoria e dos exemplos de correção que lhe foram apresentados. O enfoque dos bilhetes, aspectos específicos do gênero Conto de Terror,

mostra atendimento à orientação do pesquisador sobre a importância de abordar na revisão elementos próprios do gênero discursivo focado.

A utilização de correções textual-iterativas evidencia atitude responsiva imediata da docente acerca dos novos conhecimentos assimilados.

Um dia um menino estava jogando bola na mesma estante a bola dele caiu no chão. Quem era o menino? Qual o nome dele?

No excerto, o aluno inicia sua história narrando sobre um menino que estava jogando bola. A fim de auxiliar na complementação de informações sobre esse personagem que seria o protagonista do conto, a professora lança questionamentos, demonstrando interesse pelo texto do aluno. Esse papel mediador, como interlocutor virtual (BAKHTIN, 2010), é fundamental para o estabelecimento da interação com o aluno. A abordagem mostrou-se eficaz, o que se comprova por meio da contrapalavra do aluno via reescrita.

Um dia um menino chamado Górginpo estava jogando bola na mesma estante.

Os excertos comprovam a efetividade no processo de apropriação pela docente por meio do trabalho colaborativo. O conhecimento proximal torna-se real. A pertinência do trabalho permite que a docente adquira novos conhecimentos e constitua novas práticas de mediação junto a seus alunos, o que gera melhora não apenas na revisão do texto produzido, mas também na relação professor aluno, ambos agentes no processo educativo. Clark e Holquist (1994, p. 18), ancorados em Bakhtin, afirmam que “a capacidade de ter consciência está baseada no outro”. Assim, é a relação de alteridade entre pesquisador e professora e entre pesquisador e alunos que constitui esses sujeitos.

#### e) Dificuldades com a interação

Embora as revisões da docente mostrem apropriação da teoria e metodologia estudadas, suas intervenções nem sempre atingem o nível de interação esperado com os alunos. Isto é, em alguns casos, a contrapalavra da docente, via revisão, foi adequada aos conceitos estudados. Porém, sua intervenção não gerou a contrapalavra esperada dos alunos, o que mostra falha no trabalho de interação. Isso acontece porque o simples atendimento aos conceitos não garante a efetividade na reescrita, tendo em vista que, no movimento entre teoria e prática, há sempre um sujeito histórico e um contexto social e discursivo a serem considerados. O excerto a seguir auxilia nessa compreensão.

\* Coloque parágrafo e travessão no fala dos personagens.

Exemplo:

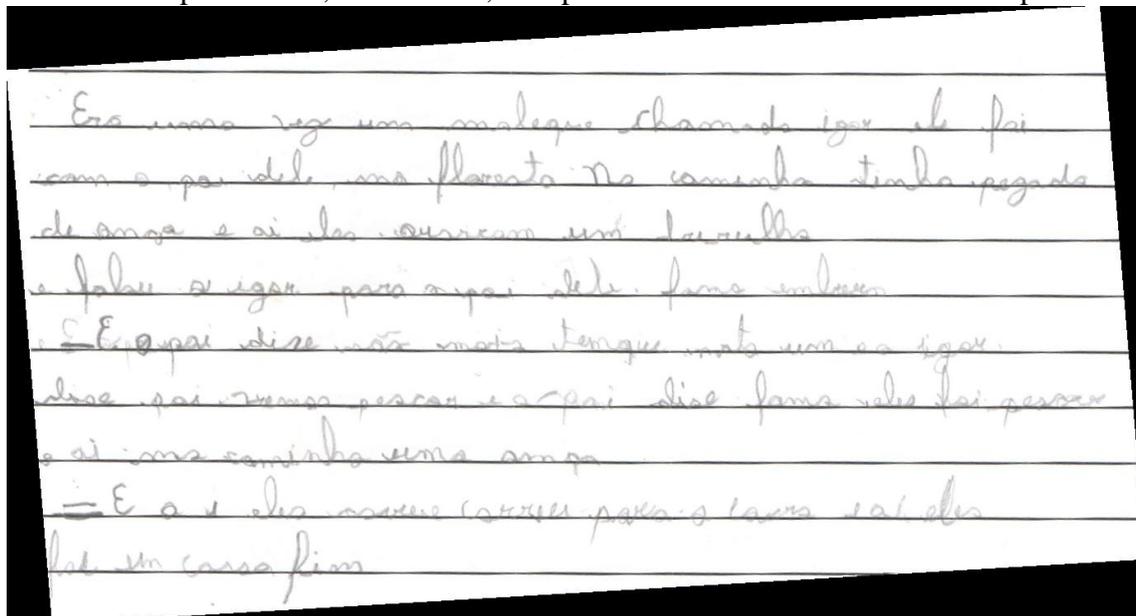
O Igor falou:

— Vamos embora!

O pai disse:

—

O bilhete foi escrito após um texto de parágrafo único, sem pontuação adequada à fala de personagens. Trata-se de uma revisão textual-interativa bastante elucidativa que enfoca um aspecto essencial ao texto narrativo. Além de mencionar o problema, a professora constrói um exemplo ao aluno. Apesar disso, na reescrita, a resposta do aluno não condiz com o esperado.



Pela observação do trecho, nota-se que o aluno compreendeu que seu texto tinha problemas de pontuação e procurou corrigi-los na reescrita, o que aponta atitude responsiva imediata. Essa atitude se materializa com a contrapalavra do aluno, ao introduzir em seu texto o travessão. Ainda assim, não se tem uma resposta adequada ao bilhete de revisão, pois o travessão é inserido junto à fala do narrador. Houve, desse modo, falha na interação entre professor e aluno, que não se mostrou efetiva, possivelmente pelo pouco conhecimento do aluno acerca das regras de pontuação da narrativa, pois, mesmo diante do exemplo, ele não consegue uma reescrita efetiva, em função de sua idade escolar. Para o aluno, houve o entendimento da palavra alheia, mas ao utilizá-la como palavra *minha*, percebeu-se que não houve apropriação.

Isso nos mostra que a relação de alteridade não é a simples transmissão da palavra ao outro. Trata-se de um processo de interação complexo construído pelo social e pela singularidade dos sujeitos enunciativos. “Para haver significado, a singularidade de cada ator precisa ser colocada no pano de fundo do compartilhamento” (HOLQUIST, 1994, p. 80). A significação, portanto, não ocorre pelo simples fato de estar com o outro, mas de estabelecer com ele um elo enunciativo, um horizonte comum (BAKHTIN, 2010). No exemplo apresentado, a metodologia de correção foi internalizada e mostra-se apropriada pela docente e tornou-se conhecimento real, mas, no processo de interação com o aluno, as especificidades do contexto imediato não levaram à contrapalavra esperada, até porque, os alunos não são foco de análise aqui.

#### 4. Conclusão

Esta pesquisa tratou da contribuição do trabalho colaborativo para a apropriação teórico-metodológica docente no trabalho de revisão textual. Os resultados permitiram analisar o processo de internalização pela docente do discurso exterior até sua exteriorização materializada pelas marcas de revisão textual.

O trabalho colaborativo entre pesquisador e docente, anterior à prática em sala de aula, permitiu observar que a experiência da docente investigada limitava-se a práticas de revisão bastante estruturais focadas na forma, sobretudo na ortografia, o que apresentou forte relação com sua vivência discente e formação docente. O diagnóstico inicial também apontou significativo interesse pela docente em conhecer novas metodologias e instrumentalizar melhor seus alunos à produção escrita. Seu interesse foi fundamental para o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal, por meio da qual o pesquisador pôde realizar o trabalho de mediação.

A mediação pelo pesquisador proporcionou à docente uma leitura crítica dos textos estudados: ela foi capaz de fazer relações da teoria com suas práticas cotidianas, enxergar lacunas e identificar o que precisava ser desenvolvido em seu alunos e em si mesma. Os encontros entre pesquisador e docente mostraram-se um espaço para reflexão e, por meio dos excertos de fala da docente, pudemos identificar novos conhecimentos em estágio de latência, o movimento de internalização de vozes alheias e a construção da palavra minha, do discurso interior.

Já nas práticas de revisão docente, analisamos a exteriorização do discurso interior, o que permitiu observar como a professora havia se apropriado das discussões e dos textos estudados. Sua apropriação mostrou-se bastante positiva, pois relevou autonomia no processo de elaboração didática, o que é fundamental no trabalho colaborativo. A partir dos conhecimentos compartilhados junto ao pesquisador, a professora acrescentou a eles suas axiologias, integrou-os a conhecimentos anteriores e exteriorizou seu novo nível de desenvolvimento real, resultado da mediação, da negociação, enfim, do conjunto de ações que se desenvolveram no espaço colaborativo da zona de desenvolvimento proximal.

Ao analisar o conjunto das revisões deixadas nos textos dos alunos, verificou-se ampla utilização pela docente das práticas estudadas junto aos textos oferecidos pelo pesquisador, o que, conseqüentemente, aponta para a apropriação dos pressupostos teóricos apresentados e discutidos no período de estudo colaborativo que antecedeu a prática em sala de aula, dentre eles: a escrita como trabalho e a interação por meio da revisão. A apropriação pode ser identificada por meio das seguintes condutas:

- compreensão da necessidade de correção para além dos aspectos estruturais;
- apropriação dos pressupostos teóricos estudados e preocupação em torná-los úteis no contexto da sala de aula;
- interesse em adequar a metodologia estudada à idade escolar dos alunos por meio da reelaboração;
- substituição de práticas anteriores e incorporação de novas práticas antes desconhecidas pela docente, como a correção textual-interativa;
- baixo índice de correções resolutivas (13,24%), sendo estas utilizadas para desvios estruturais, em sua maioria, erros ortográficos;
- considerável número de correções textual-interativas (35,4%), sendo utilizadas para comentar problemas estruturais recorrentes ou problemas globais;
- assimilação das propostas metodológicas de Serafini (2004) e Ruiz (2010), adequando-as ao seu contexto de trabalho.

Além dos avanços, também observamos dificuldades de interação, momentos em que o conhecimento adquirido não foi suficiente para uma elaboração didática efetiva das revisões, pois não atingiu a compreensão ou resposta esperada do aluno. Consideramos a análise dessas dificuldades necessária neste estudo, pois acreditamos que as revisões da docente são produto de um processo que ainda está em construção. Suas atitudes responsivas vão continuar a ecoar em diferentes momentos e de formas diferentes até que os conhecimentos novos estejam totalmente sedimentados. O aprendizado sobre o trabalho com a escrita em sala de aula e sobre metodologias de revisão textual certamente interferiu no

trabalho da docente, mas possivelmente a sua apropriação, o seu novo nível de desenvolvimento real ainda está em processo, essas vozes ainda ecoarão nas diversas práticas dessa docente até que se manifestem de forma amadurecida.

## Referências

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BAQUERO, R. *Vigotski e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotski ao ensino de Geografia. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, n. 66, maio/ago. 2005.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, J. F. F.; CARVALHO, M. G.; CAMPOS, E N. Vigotski e Bakhtin: *a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido*. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2012, vol.7, n.2, pp. 95-108.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1995.

GASPAROTTO, D. M. O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W.; BENITES, B.; FICHTNER, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedex*. São Paulo n. 24, 17-24, 1991.

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge, 1994.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras*. Vol. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

\_\_\_\_\_. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2006.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo, Globo, 2004.

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

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

# PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE REVISÃO E REESCRITA NO PIBID UNESPAR

Adriana Beloti<sup>4</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>5</sup>

## 1. Introdução

Refletir sobre a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita na formação docente inicial, com acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do subprojeto de Língua Portuguesa do Curso de Letras, da Unespar/*Campus* de Campo Mourão, é o foco deste capítulo. Assim, nossa pesquisa teve como *locus* a Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *Campus* de Campo Mourão e como participantes os bolsistas do subprojeto *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*<sup>6</sup>, iniciado em 2014. Participaram de toda a pesquisa, especificamente, a coordenadora, que é um dos pesquisadores envolvidos, e os acadêmicos do Curso de Letras, sendo que as professoras da Educação Básica, que compõem o Programa como supervisoras, não integram a pesquisa, por não serem alvo de investigação, uma vez que, neste caso, elas não estão em formação inicial, como os acadêmicos, o que descaracterizaria o tema. O subprojeto busca refletir e discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, com destaque para a prática discursiva de escrita. Para tanto, uma das ações tem sido levantar o panorama de como se configura o trabalho com a linguagem em sala de aula e, a partir disso e de formação teórico-metodológica específica, pensar propostas para as práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa, envolvendo Ensino Superior e Educação Básica, um desafio da atualidade.

Para tanto, objetivamos compreender os elementos internalizados pelos participantes em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, é possível observar como os acadêmicos do PIBID posicionam-se e atuam como professores e como os encontros de formação e as intervenções dos pesquisadores ainda são necessários e levam ao desenvolvimento dos conceitos atrelados às práticas de escrita. Assim, buscamos contribuir com estudos sobre o trabalho de escrita em sala de aula e com as discussões acerca da formação docente inicial, refletindo sobre as interações estabelecidas pelo subprojeto.

O escopo teórico fundamental desta pesquisa é a teoria enunciativo-discursiva e a concepção dialógica de linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin. A concepção de escrita como trabalho, discutida por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), os processos de revisão e de reescrita, conforme Menegassi (1998), e os tipos de correção estudados por Ruiz (2010), também subsidiam nossas reflexões. Além disso, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, recuperamos a concepção de linguagem como processo

---

<sup>4</sup> Professora do Colegiado de Letras do *Campus* de Campo Mourão da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – e estudante do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: [dribeloti@gmail.com](mailto:dribeloti@gmail.com).

<sup>5</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br), Projeto de Pesquisa “Escrita e a formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná.

<sup>6</sup> Este subprojeto integra o Projeto Institucional da Unespar, proposta n. 128334, aprovado pelo Edital n. 061/2013-CAPES. Disponível em: [http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_APROVADO\\_PELo\\_%C3%93RG%C3%83O\\_DE\\_FOMENTO.pdf](http://www.pibidunespar.com.br/images/baixar/PROJETO_INSTITUCIONAL_APROVADO_PELo_%C3%93RG%C3%83O_DE_FOMENTO.pdf). Acesso em: 15 jun. 2015.

de interação (GERALDI, 2004) e as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), documento norteador do trabalho pedagógico nas escolas em que os participantes atuam como docentes.

Em relação à metodologia do trabalho, nosso ponto de sustentação ancora-se nas proposições da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 1996), desenvolvendo uma pesquisa-ação, conforme as proposições de Thiollent (2005) e Tripp (2005). Os registros deste trabalho foram gerados no período de março a outubro de 2014, a partir dos encontros de formação teórico-metodológica do PIBID e dos materiais, planejamento do plano de aula e atividades, produzidos por uma dupla de professores em formação inicial, que integra o grupo e constituem-se como sujeitos da pesquisa, como mostra representativa do todo. Neste texto, analisamos as atividades de escrita preparadas por tais sujeitos para serem realizadas nas turmas do PIBID nas escolas parceiras, considerando: a) a relação entre o planejamento e as atividades; b) as diferentes versões das propostas.

A partir de nossos objetivos, na sequência, expomos a constituição do nosso objeto de estudo, sistematizando o processo de geração e de coleta de dados e registros; em seguida, marcamos o escopo teórico da pesquisa, destacando os principais conceitos que proporcionam nossas reflexões; por fim, apresentamos os registros, analisando-os em dois momentos: da produção do planejamento do plano de aula e da produção das atividades.

## **2. As atividades de escrita nos caminhos da pesquisa**

Para a constituição do objeto de análise deste trabalho, lançamos mão de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, pois tratamos do estudo de um fenômeno de natureza social, tendo como um dos elementos que compõe a investigação a compreensão do contexto social e cultural dos participantes. Nesse sentido, contamos com a imersão dos pesquisadores no contexto e com suas interpretações dos registros. As interações entre os participantes constituem o processo de geração dos registros e são consideradas para as análises.

Dessa forma, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da etnografia, metodologia de base cultural e antropológica, priorizando os dados sensíveis ao contexto social e sua interpretação. Para Duranti, “[...] etnografia é a descrição escrita da organização social, das atividades, dos recursos simbólicos e materiais, e as práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos<sup>7</sup>.” (DURANTI, 2000, p. 126). Portanto, interessa-nos, também, conhecer e compreender o contexto dos registros da pesquisa, como elemento sensível e delineador das informações.

Além disso, há o cunho aplicado, vinculando a pesquisa à LA por constituir-se como uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 22) e proporcionar a investigação da linguagem em situação social determinada. Assim, enquanto pesquisadores, inserimo-nos no contexto de investigação e estudamos aspectos relacionados ao trabalho com a escrita em situação de ensino específica voltada à formação docente inicial. Para tanto, a observação do contexto dos participantes da pesquisa é constante, em todas suas etapas.

Este trabalho tem, ainda, em sua base epistemológica, um caráter prático, pois há o aspecto mediador de desenvolvimento de reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação à revisão e reescrita de textos com os participantes e, por isso, constitui-se como uma pesquisa-ação, que se define como:

---

<sup>7</sup> “[...] etnografia es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos.”. Neste capítulo, todas as traduções são dos pesquisadores.

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo participativo e cooperativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Assim, os participantes da pesquisa interagem e desenvolvem o estudo, buscando sua transformação ao fim do trabalho, ocasionando a simultaneidade entre a pesquisa e a ação, próprias desse tipo de estudo. Portanto, há um trabalho conjunto entre pesquisadores e acadêmicos, a fim de refletir sobre a formação proporcionada pelas atividades desenvolvidas no PIBID, que é nosso objeto de pesquisa.

A partir de tal sustentação, para refletirmos sobre a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita na formação desses sujeitos, com o objetivo de compreendermos os elementos internalizados em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita no processo de ensino e aprendizagem, constituímos como objeto de estudo as atividades de escrita preparadas pelos participantes do PIBID para serem realizadas nas turmas do Programa nas escolas parceiras.

O período total de geração dos registros é compreendido entre os meses de março de 2014 a setembro de 2015. Para as análises empreendidas, consideramos: a) a relação entre o planejamento do plano de aula e das atividades; b) as diferentes versões das propostas de trabalho: a primeira, sem intervenções; a segunda, após orientações da supervisora; a partir da terceira, com apontamentos da coordenadora. Para tais análises, tomamos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), pelo fato de ser o documento oficial que norteia a educação no Estado do Paraná, e as pesquisas sobre a prática discursiva de escrita, estudadas nos encontros de formação, por constituírem-se como o aporte teórico-metodológico do subprojeto PIBID e de nossas pesquisas. Os meses de março a setembro de 2014, que compõem o momento de formação teórico-metodológica, e o mês de outubro de 2014, período de desenvolvimento do plano de aula e das atividades, marcam o intervalo específico da geração dos registros analisados.

Do processo de formação, destacamos os conceitos e textos estudados no período, na sequência:

1. Aspectos gerais da educação, a partir do texto *Sobre a natureza e especificidade da educação* (SAVIANI, 2003), para trabalharmos com conceitos como educação, currículo, homem, trabalho;
2. Documentos oficiais relacionados à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008), com o objetivo de compreender as concepções de tais documentos e pelo fato de ser o norte oficial da educação no país e no estado;
3. Textos teórico-metodológicos sobre as concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010), relacionando com os estudos realizados e com os conceitos a serem estudados na sequência, a fim de refletir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas;
4. Processo de produção textual (GERALDI, 2004), considerando as mudanças da propostas de passar da redação para a produção de textos;
5. Concepções de escrita (KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), relacionando às diferentes concepções de linguagem e às possibilidades de trabalhar com essa prática discursiva em sala de aula;
6. Processos de revisão e de reescrita (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004), para refletir sobre a avaliação de textos, estudar os diferentes tipos de correção e compreender a revisão e a reescrita como processos que envolvem mais que a higienização do texto.

Ao considerarmos os encontros de formação, além de justificar a perspectiva metodológica da pesquisa, entendemos a influência do contexto aplicado para a compreensão de como tem sido a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita dos sujeitos participantes. Todo esse contexto de geração, descrição e análise dos registros possibilita-nos observar como os participantes posicionam-se e atuam como professores, nessa situação específica.

Os materiais analisados foram produzidos pelos professores, com o objetivo de desenvolver atividades de escrita nas escolas participantes do PIBID. O primeiro elemento, a relação entre o planejamento do plano de aula e das atividades, mostra-se pertinente pelo fato de possibilitar-nos a reflexão, justamente, quanto à relação teoria e prática: o planejamento representa qual concepção de escrita? Como as práticas de linguagem de revisão e de reescrita são abordadas no plano de aula? Os objetivos apresentados no planejamento efetivam-se nas atividades propostas? Como o período de formação teórico-metodológica é retratado nesse processo?

Por tais perguntas, analisamos, destacadamente, as concepções de escrita, de revisão e de reescrita e a relação com o processo de formação, a partir dos objetivos, dos conteúdos propostos e da descrição das atividades a serem realizadas. Por meio dessa observação, relacionamos às atividades e, então, temos condições de analisar como o aporte teórico-metodológico é considerado na prática proposta.

Em seguida, torna-se relevante olharmos para as diferentes versões das atividades, que nos dá a possibilidade de analisar: como os participantes do PIBID conseguem posicionar-se e atuar como professores? Como os encontros de formação e as intervenções da coordenadora ainda são necessários e levam ao desenvolvimento dos conceitos atrelados às práticas de escrita? Como as atividades revelam as concepções do planejamento do plano de aula, que é consequência do processo de formação?

Para alcançar nossos objetivos, analisamos os materiais preparados por uma dupla de professores em formação inicial, de um grupo de treze acadêmicos de todas as turmas do Curso de Letras. Todos os sujeitos participantes concordaram com a pesquisa, por meio de termo de consentimento. Para este trabalho, selecionamos dois participantes como sujeitos da pesquisa. Partimos das quatro versões do planejamento do plano de aula, fazendo descrição e análise de como foi desenvolvido ao longo desse processo e destacando, para exemplo, alguns aspectos mais relevantes, que evidenciam a relação entre teoria e prática. Em relação às propostas de atividades, tomamos as cinco versões, realçando como os participantes foram constituindo as práticas de escrita, revisão e reescrita, a fim de compreender os elementos internalizados no processo.

### **3. Dialogismo e escrita como trabalho**

O escopo teórico deste trabalho ancora-se, inicialmente, na concepção dialógica de linguagem, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, proposta pelo Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Entendemos que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem e, portanto, esta é entendida como um fenômeno que se realiza por meio da enunciação, sendo parte e mediadora das atividades humanas e é o instrumento que possibilita a interação entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos.

Essa concepção, que toma a historicidade e o social, leva-nos a compreender a sala de aula como espaço de interação, de produção de enunciações, que consideram o caráter dialógico das situações de interação verbal social e por meio de tais situações a palavra pode assumir diversas funções. Ao tomarmos a escrita como uma das formas de interagir,

compreendemos o texto como o próprio lugar da interação e, então, os sentidos são produzidos somente na situação de enunciação.

Nesse sentido, concebemos a escrita como um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever e, na sala de aula, como um processo contínuo de ensino e aprendizagem consubstanciada pela concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), que é constituída pelas práticas de linguagem de revisão e de reescrita. Nas atividades de produção textual, é possível que estudante e professor dialoguem por meio das produções, estabelecendo e mantendo a interação. Por exemplo, no processo de revisão e de reescrita, o professor, ao fazer apontamentos no texto do aluno, em seu turno de correção, estabelece um processo de interação pelo próprio texto, levando o estudante a revisá-lo e reescrevê-lo, o que pode provocar o desdobramento de novas palavras do estudante. Assim, o conceito de palavra, entendida como o discurso (BAKHTIN, 2003; STELLA, 2012; GERALDI, 1993) que possibilita a interação, é fundante para pensar a escrita no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, considerando a necessidade de desenvolver nos estudantes suas habilidades de escrita. As etapas de revisão e de reescrita ilustram como a palavra, isto é, o discurso, é trabalhada no processo contínuo de escrita.

Assim, a partir das proposições do Círculo de Bakhtin, a interação é, fundamentalmente, dialógica, porque sempre pressupõe o outro, só acontece em relação ao outro, mesmo que seja o outro de si mesmo, correspondendo ao discurso interior. Portanto, a interação é constitutiva da produção de sentidos, pois todos os nossos enunciados são produzidos em resposta a outros enunciados, que funcionam como perguntas.

Para que haja interação, não é necessária, obrigatoriamente, a presença de dois indivíduos, espacialmente situados, porque a interação permite o diálogo com uma representação, como a escrita, por exemplo. Desse modo, pressupõe o social e as suas relações com grupos sociais, caracterizando a palavra como seu produto e acontecendo por meio de textos, dos enunciados. O dialogismo, primário à interação, é o conceito superior e fundante de todas as reflexões do Círculo de Bakhtin. O diálogo, em sentido amplo, é uma das formas de interação verbal e são as relações dialógicas que constituem o objeto do dialogismo. Pelo fato de ser instaurado pela interação verbal, está diretamente relacionado aos campos da atividade humana e, portanto, depende da produção de enunciados, que marcam a posição de um sujeito social. Portanto, as relações dialógicas pressupõem conexões com valores sociais e constituem, conforme as propostas do Círculo, “[...] espaços de tensão entre enunciados.” (FARACO, 2009, p. 69).

Por tais concepções e conceitos, olhamos para todo o processo como momentos de interação, estabelecidos e mantidos pelas práticas de linguagem, de escrita, revisão e reescrita, revelando o caráter dialógico da linguagem. Dessa forma, os conceitos de interação e dialogismo são importantes para pensarmos no processo dialógico estabelecido entre os participantes do PIBID. Além disso, o conceito de escrita como trabalho também é fundante em nossas análises, ao possibilitar-nos refletir sobre a atuação dos professores em formação inicial no momento de planejar e preparar atividades de escrita, que visem a proporcionar a interação em sala de aula.

#### **4. Planejamento do plano de aula e das atividades: relação teoria e prática**

O plano de aula e as atividades em análise foram produzidos no início de outubro de 2014, como parte das ações do subprojeto PIBID. O objetivo era que os professores em formação inicial preparassem atividades, com foco na prática discursiva de escrita, para serem desenvolvidas junto às turmas dos colégios participantes do Programa. Os materiais em análise neste trabalho foram preparados para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio,

para quatro horas-aulas, com o tema *Cotas raciais nas universidades brasileiras*. O tema e a quantidade de aulas foram delimitados em conjunto com a professora supervisora. Os gêneros discursivos a serem estudados foram escolhidos pelos acadêmicos e, depois, aprovados pela supervisora e coordenadora.

O processo contou com o planejamento do plano de aula e das atividades e, posteriormente, com sua implementação na escola. As aulas tiveram como conteúdo a temática delimitada, os gêneros discursivos Entrevista e Comentário Crítico e aspectos linguísticos e extralinguísticos, a partir dos textos: a) *Preto no branco: entrevista sobre cotas nas universidades para o site nota de rodapé*<sup>8</sup>; b) *“Pintei dessa cor”, diz aluno negro que cansou de nunca se ver em personagens brancos*<sup>9</sup>; c) *Câmera ligada: cotas raciais nas universidades*<sup>10</sup>; d) *Maurício de Sousa comenta “protesto” de criança contra ausência de personagens negros na Turma da Mônica*<sup>11</sup>.

Para a organização dos registros, coletamos a primeira versão, produzida exclusivamente pelos professores em formação inicial. A segunda deveria conter orientações de revisão da professora supervisora, porém, não houve alterações, pois a supervisora considerou o material adequado. Então, passamos a intervir e orientar o planejamento das atividades a partir da segunda versão, cujo processo foi finalizado na quarta.

No decorrer de nossas orientações, fizemos correções resolutivas e textual-interativas (RUIZ, 2010), em arquivo digital, e realizamos uma orientação presencial, para explicação dos apontamentos feitos e de como a proposta deveria ser revisada e reescrita. Como exemplo desse processo de interação proporcionado pelas intervenções da coordenadora, destacamos o item “tópico” do plano de aula. Em sua segunda versão, constava: *“Apresentar aos estudantes uma discussão a respeito das cotas raciais nas universidades brasileiras, tendo em vista desenvolver o seu pensamento crítico, bem como aspectos linguísticos e discursivos.”*. A coordenadora destacou três partes e entrevistou pelas seguintes formas de correção: a) no trecho *“Apresentar aos estudantes uma discussão [...]”*, fez um questionamento seguido de apontamento: *“Não seria discutir com os estudantes? Se vocês apresentam, vocês fazem a discussão e eles não [...]”*; b) para a parte *“[...] aspectos linguísticos e discursivos.”*, questionou: *“Aspectos linguísticos e discursivos de que? Acho inadequado e desnecessário aqui, pois estão tratando do tema, não?”*; c) ao final, registrou o seguinte comentário, com o objetivo de orientar a reflexão dos professores e a revisão deste item: *“Professores, acho que essa colocação configura-se mais como objetivo. O tópico seria o tema, o conteúdo principal, no caso, gênero discursivo Entrevista.”*.

Observamos que estas correções funcionam como enunciados que se configuram como elos na cadeia de comunicação verbal (BAKHTIN, 2003) e, assim, é dada continuidade ao processo dialógico de escrita. Ao questionar, por exemplo, devolve-se a palavra aos acadêmicos, para que seu novo turno de revisão possa refletir a partir de tais intervenções e, ao reescrever, dar continuidade, novamente, ao processo dialógico por meio da escrita.

Entre esta segunda versão e a terceira, a partir da qual não houve mais alterações neste item, foi realizado um encontro presencial, visando à orientação dos apontamentos feitos, de modo a encaminhar a revisão e a reescrita do material. O foco principal desse momento foi a discussão e reflexão das atividades (analisadas na seção seguinte), a partir das revisões feitas pela coordenadora. Os participantes observaram toda a proposta e as intervenções e refletiram

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.luizeduardosoares.com/?p=1061>>. Acesso em: 02 out. 2014.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pintei-dessa-cor-ta-diz-aluno-cansado-de-ver-desenhos-padronizados-14070461#ixzz3Erb1QdUV>>. Acesso em: 02 out. 2014.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NgNj2Q-ir8U>>. Acesso em: 02 out. 2014.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/mauricio-de-sousa-comenta-protesto-de-crianca-contrausencia-de-personagens-negros-na-turma-da-monica-14074452.html#ixzz3GL0n66Mx>>. Acesso em: 16 out. 2014.

sobre as possibilidades de correções, considerando os materiais estudados, especialmente, as DCE (PARANÁ, 2008), pelo fato de ter como aporte teórico-metodológico e, conseqüentemente, como proposta para a prática pedagógica, a concepção de linguagem como processo de interação.

Após essas interações, dando continuidade ao processo dialógico, os acadêmicos apresentaram a terceira versão do plano de aula, com o tópico da seguinte maneira: *“Trabalhar os gêneros discursivos entrevista e comentário crítico, a partir da seguinte temática: cotas raciais nas universidades públicas brasileiras.”*. Diante deste conteúdo descrito e considerando os diálogos anteriores, observamos como os questionamentos foram importantes para que esses sujeitos pudessem refletir acerca do que é mais adequado para esta parte de um planejamento de plano de aula e, então, vemos a internalização das orientações: o primeiro item do plano de aula deve destacar o principal aspecto do material – os gêneros e o tema a ser trabalhado.

Assim, notamos que, na primeira versão, esse item do planejamento do plano de aula focava no trabalho voltado para a prática discursiva de leitura, pois objetivava apresentar uma discussão a respeito do tema e de aspectos linguístico-discursivos. Todos os objetivos eram relacionados ao gênero discursivo a ser estudado: Entrevista. Para nós, a perspectiva dessa versão do planejamento indica que os professores em formação inicial já demonstravam certa constituição em relação à prática de leitura, porque marcaram como foco a necessidade de desenvolver a criticidade dos estudantes sobre a temática das aulas. Isso era evidenciado no tópico e, também, no quarto objetivo apresentado: *“Refletir sobre o processo de uso de outras vozes/falas e suas influências no posicionamento argumentativo do texto (prós ou contra determinada temática)”*. Ao falarem em *vozes e posicionamento*, indicam a necessidade de ponderar a respeito dos sentidos produzidos e das interpretações possíveis, considerando as reflexões por parte dos estudantes. Ressaltamos que o estudo do tema é um dos aspectos a ser considerado no trabalho com gêneros discursivos, pois se refere ao conteúdo temático, um dos elementos para a produção textual. Porém, outros elementos devem ser considerados.

Quanto à produção textual, não havia objetivo relacionado à escrita, conteúdo que deveria ser o aspecto principal das aulas. Apenas ao final da descrição das atividades, é que marcavam a prática de produção textual: *“Após a leitura, reflexão e análise dos textos, os alunos assistirão a um vídeo acerca do tópico da aula, e, posteriormente darão início a sua produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita”*.

Em relação ao fato de a produção textual estar descrita ao final desse item, relacionamos ao comum entendimento de que a escrita acontece somente após atividades prévias, organização que é, geralmente, encontrada nos materiais didáticos. Possivelmente, esta foi a prática durante os anos de estudo fundamental e médio desses acadêmicos. Se considerarmos, também, as próprias orientações das DCE (PARANÁ, 2008), sustentadas em autores que prezam pelo trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativa, encontramos registrado que são necessárias atividades que antecedam a prática de escrita, para que sejam dadas as condições para os alunos escreverem. Assim, a disposição desse material estabelece relação com as teorias estudadas nos encontros de formação do PIBID (PARANÁ, 2008; PERFEITO, 2010; GERALDI, 1993; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), buscando revelar uma concepção de escrita como trabalho. Contudo, é válido considerarmos que não são somente as atividades prévias e a revisão e reescrita que marcam a concepção processual desse eixo, é necessário que a prática pedagógica em sala de aula, de fato, dê todas as condições para que saíamos da escrita como consequência (SERCUNDES, 2004).

Em síntese, esta primeira versão levou às seguintes intervenções da coordenadora: a) em relação ao tópico, enfatizou que se tratava mais de objetivo, enquanto, na verdade, deveria dizer sobre o conteúdo principal das aulas – produção textual; b) quanto aos objetivos, o

apontamento mostrou a relevância do que havia sido abordado – o trabalho com o gênero em questão, porém, destacou que faltava abordar o estudo sobre o tema, que deveria ser deslocado do tópico para os objetivos, além de incluir o objetivo específico em relação à prática de escrita; c) nos itens do conteúdo e das atividades, chamou a atenção para constar o trabalho com o gênero Comentário, que seria produzido.

Esses dados mostram-nos que os professores internalizaram o conceito de ter o que dizer, contemplado no tópico, e saber como dizer, mostrado nos objetivos (GERALDI, 1993; PARANÁ, 2008) para a produção textual. Notamos ainda que, em todo o planejamento, era considerado apenas o gênero Entrevista a ser estudado. Entretanto, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio produziram, ao final das aulas, um Comentário, a partir do trabalho desenvolvido. Considerando os conteúdos e atividades descritas, as correções já feitas em cada item do planejamento – tópico, objetivos, conteúdo e atividades – a coordenadora apresentou o seguinte apontamento:

*“Professor J e Professor F, de fato, o que estava percebendo que falta, pela descrição das ‘atividades’, realmente falta: trabalho com o gênero a ser produzido. Vocês terão que dar conta disso: ensinar a produzir, a escrever, o gênero Comentário. Então, como farão? Devem levar exemplos de textos desse gênero, devem discutir as funções sociais e comunicativas, as características do gênero, produzir o comando de produção, dando todas as condições necessárias para configurar a escrita como trabalho. Falta isso... a proposta é boa, mas precisa ser complementada.”*

Essa correção sinaliza para o processo de formação desses sujeitos: há indícios do que foi internalizado a partir dos estudos no PIBID – trabalhar com elementos linguísticos e discursivos, considerar revisão e reescrita. Contudo, ainda há uma transição entre a forma com a qual comumente tiveram contato e o que foi efetivamente estudado.

Esta primeira versão do planejamento indica-nos a compreensão de que os textos usados para o trabalho em sala devem ser estudados, considerando o gênero discursivo, suas características e funções. Por outro lado, sinaliza uma lacuna quanto ao que deveria ser o principal objetivo das aulas: trabalhar com a prática discursiva de escrita, na concepção de escrita como trabalho, incluindo atividades prévias e as etapas de revisão e de reescrita, pensando no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes do Ensino Médio. Isso pode ser explicado pelo fato de apresentar maior ênfase no trabalho com a prática de leitura e não de escrita. O encaminhamento feito, nos encontros do PIBID, ainda precisava ser retomado, a fim de marcar o objetivo principal. Essa retomada justifica-se por não ter havido, nesse momento, compreensão pela dupla sobre qual era a finalidade primeira das aulas. Uma possibilidade de entendimento dessa falta de compreensão, a partir de nossa práxis e do conhecimento do contexto aplicado da pesquisa, é pelo fato de os professores em formação inicial terem realizado trabalhos que focavam mais a leitura e a discussão sobre o tema.

A matriz curricular do Curso de Letras não conta com disciplina específica nem de leitura nem de produção textual, contudo, no terceiro ano, há a disciplina de Linguística II, que contempla, em parte de seu programa, estudo da Análise de Discurso e, de certa forma, é estabelecida relação dessa teoria como aporte para as aulas de leitura. Além disso, comumente, na escola, fala-se em trabalho de leitura, em atividades de interpretação textual. Daí o indício que pode explicar o foco dado pelos acadêmicos neste momento.

Por outro lado, quando descrevem a parte final das atividades – “[...] produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita.” – há marcas de aspectos já proporcionados pelos encontros de formação do PIBID, por exemplo, por meio dos estudos teórico-metodológicos acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, especificamente, quanto à produção textual e concepções de escrita (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2004; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; RUIZ, 2010;

JESUS, 2004). Assim, a descrição de parte das atividades contempla as etapas de revisão e reescrita, que não são consideradas em concepções diferentes da escrita como trabalho. Ainda que haja tal referência a essas etapas, a forma como todo o conteúdo e trabalho das aulas foi sistematizada indicia que a produção textual ancora-se, também, no conceito de escrita como consequência (SERCUNDES, 2004) e não totalmente como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Avaliamos dessa forma, porque entendemos que as atividades que precedem a escrita, embora funcionem para dar as condições de os alunos terem o que dizer, saberem como, para quem e porque dizer (GERALDI, 1993; PARANÁ, 2008), acabam por ter como destaque o uso dos textos para trabalhar com a linguagem, considerando os aspectos linguístico-discursivos, e não, especificamente, o desenvolvimento das condições para a produção textual. Logo, os professores em formação inicial estão em processo de apropriação das teorias e metodologias estudadas, passando de sua concepção a outra sem perceberem.

Ao considerarmos o objetivo principal da proposta, entendemos que, por meio de nossas intervenções, por exemplo, os bilhetes textual-interativos que desempenharam as funções de questionamento, apontamento e comentário (GASPAROTTO, 2014), e de correções resolutivas, classificatórias e indicativas (RUIZ, 2010), nos materiais preparados pelos professores, além de orientar em termos de conteúdo, também proporcionamos a constituição de sua escrita, possibilitando práticas de revisão e de reescrita e dando exemplos de como podem ser feitas as intervenções. Ao realizarmos uma revisão que proporcione a revisão e a reescrita por esses sujeitos, não apenas possibilitamos as correções do material que estão desenvolvendo, mas nossas interferências mostram possibilidades de intervir nos textos dos alunos, quando estiverem atuando em sala de aula. Isso porque têm condições de visualizar, a partir do aporte teórico-metodológico trabalhado, como aspectos estudados efetivam-se e funcionam na prática de escrita. Como exemplo, destacamos a primeira versão da descrição de um dos conteúdos, em relação ao trabalho com o gênero discursivo, a revisão feita pela coordenadora e a respectiva revisão e reescrita, na versão seguinte do material:

- a) Primeira versão do texto dos acadêmicos: *“Reflexão sobre as principais características da construção composicional deste gênero.”*.
- b) Revisão da coordenadora: *“Professor J e Professor F, lembram que o aspectos discursivo do trabalho com o gênero deve prevalecer sobre o trabalho com a estrutura? Então, antes de tratar das características devemos trabalhar com as funções sociais e comunicativas do gênero. Complementem essa explicação do trabalho. Mas atentem-se para: além de constar no Planejamento, terão, efetivamente, que realizar este trabalho em sala.”*.
- c) Texto revisado e reescrito: *“Discussão sobre as diferentes funções sociais e comunicativas dos gêneros discursivos entrevista e comentário crítico.”*; *“Reflexão sobre as principais características composicionais de ambos os gêneros trabalhados, aliada a uma discussão acerca da importância de compreender a estrutura para relacionar às funções dos gêneros.”*.

Além de mostrar atitude responsiva e continuidade no processo de diálogo entre produtor e revisor do texto, isto é, entre os professores em formação inicial e a coordenadora, acreditamos que o fato de terem atendido à revisão pode funcionar como exemplo da importância da atuação do professor, assumindo-se como leitor e coprodutor dos textos de seus alunos, para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva em processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Então, além de estudar os conceitos teórico-metodológicos, nossas práticas também funcionam como mecanismo de desenvolvimento desses conceitos na perspectiva da práxis.

Na terceira versão do planejamento, após os primeiros apontamentos da coordenadora, os participantes do PIBID conseguiram atender às orientações feitas. O tópico contemplava os

gêneros a serem estudados e a temática. Os objetivos marcavam o trabalho com a temática, o gênero em estudo, os recursos linguístico-discursivos, entretanto ainda não havia objetivo delimitado para a prática de produção textual. Tal aspecto indica que esta é a maior dificuldade dos sujeitos participantes da pesquisa, o que explicamos a partir de elementos da formação escolar e acadêmica: a) ainda são muito comuns práticas de escrita na escola sem finalidades, funções e condições de produção delimitadas, ocasionando uma escrita para a escola, com o objetivo de cumprir parte do conteúdo programático e avaliar; b) ainda que estejam em um curso de formação de professores de língua portuguesa, pela matriz curricular do Curso, não há ao longo do período de formação, práticas efetivas de escrita, a não ser as escritas acadêmicas que têm, geralmente, a função primeira de cumprir com atividade avaliativa. Nesse sentido, os professores podem concluir sua formação inicial sem esse elemento prático da formação, para além de estudos teórico-metodológicos, fator que pode interferir em suas práticas futuras em sala de aula.

Por outro lado, detectamos que, embora não houvesse tal objetivo, a descrição das atividades, já desde a primeira versão, e dos conteúdos, após as orientações, atendia a essa necessidade. Observamos que a concepção de escrita como trabalho permeia parte da proposta materializada no planejamento, desde a primeira versão, sendo melhor especificada nas demais, ao contemplar estudo efetivo do tema a ser produzido, como um dos elementos das condições de produção e, ainda, por incluir as etapas de revisão e de reescrita. As versões da parte de descrição dos conteúdos do plano de aula mostram esse desenvolvimento. Na primeira, a única referência à produção textual era em: *“Realização do estudo do gênero discursivo entrevista e produção textual de um comentário em determinada rede social [...]”*. Após as intervenções da coordenadora, na versão seguinte os acadêmicos complementaram o item dos conteúdos em relação à escrita com:

*“Produção textual escrita de um comentário, para propiciar a exposição do posicionamento e dos argumentos do aluno de acordo com a temática; Reescrita, após revisão e apontamentos realizados pelas professoras, tendo em vista a adequação do texto às condições de produção.”*

Quanto ao item das atividades, no que se refere à produção textual, nas duas versões em que houve alguma alteração, já constavam as etapas de revisão e de reescrita:

- a) Primeira versão: *“[...] Após a leitura, reflexão e análise dos textos, os alunos assistirão a um vídeo acerca do tópico da aula e, posteriormente, darão início a sua produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita.”*
- b) Versão reescrita: *“[...] Após a leitura, reflexão e análise dos textos, os alunos assistirão a um vídeo acerca do tema da aula e, posteriormente darão início a sua produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita.”*

A partir desses exemplos, notamos que os objetivos, os conteúdos e a descrição das atividades correspondem à linguagem como processo de interação, que deve nortear as aulas de Língua Portuguesa nas escolas, conforme orientação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008). Isso porque o plano de aula contempla trabalho de leitura, de escrita, reflexões acerca de aspectos linguístico-discursivos dos textos estudados, estabelecimento de elementos para que os alunos tenham condições de escrever, enfim, pensando no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, as teorias e as metodologias estudadas sustentam o planejamento produzido.

Essa proposta do planejamento sinaliza como os encontros do PIBID têm refletido na constituição desses professores, especificamente, quanto à prática discursiva de escrita. A partir dos estudos feitos, os participantes da pesquisa orientam-se pelo aporte teórico-

metodológico e isso se efetiva em suas práticas. Os sujeitos têm atitudes responsivas frente ao processo dialógico da produção textual: os acadêmicos respondem ativamente às revisões e orientações da coordenadora e, assim, mantêm o processo dialógico por meio das várias versões dos materiais. Quando a coordenadora assume-se, também, como leitora e coprodutora de seus materiais, exemplifica como é possível estabelecer o diálogo por meio do processo de produção textual, aspecto que funciona como característico da práxis docente e, assim, pode interferir significativamente nas práticas futuras desses professores: há evidências de como a revisão e a reescrita funcionam e são relevantes para melhor atendimento às condições de produção e à situação de interação dos textos.

## **5. Produção das atividades: o que o processo mostra?**

A organização das atividades, produzidas com sustentação no planejamento do plano de aula, contava com questões e discussões iniciais sobre o gênero discursivo Entrevista; depois havia os dois primeiros textos - a) *Preto no branco: entrevista sobre cotas nas universidades para o site nota de rodapé*; b) *“Pintei dessa cor”, diz aluno negro que cansou de nunca se ver em personagens brancos*; em seguida, perguntas que encaminhavam a leitura e compreensão dos textos que tratavam do tema em estudo e aquelas que relacionavam os textos, aspectos do gênero, como tema e linguagem; por fim, um vídeo de uma entrevista e o quarto texto, seguido do encaminhamento para a produção textual.

No processo de preparação das atividades, a professora supervisora, em conversa com os participantes do PIBID, orientou para que uma pergunta, relacionada aos dois primeiros textos em estudo fosse acrescentada. No mais, tudo foi mantido, de acordo com o planejamento e a primeira versão apresentada.

Entendemos essas diferenças de atuação entre a supervisora e a coordenadora como elemento significativo que caracteriza seus processos de formação e práticas de atuação: enquanto aquela teve sua formação inicial finalizada há, em média, mais de vinte anos e, depois, os períodos de formação continuada corresponderam a cursos de especialização e de curta duração, esta finalizou seu processo de formação inicial há nove anos e, desde então, mantém-se em disciplinas e cursos de Mestrado e Doutorado e participa de eventos acadêmico-científicos na área específica de formação. Além disso, os espaços e práticas de atuação também interferem em como se assumem no processo do PIBID: esta é coordenadora e responsável primeira pelo subprojeto e pela formação inicial dos acadêmicos e aquela se configura mais como participante. Nesse sentido, as atuações dessas professoras justificam-se, mesmo, como sendo de caráter diferente e, conseqüentemente, suas interações com os acadêmicos variam.

Pelo fato de o plano de aula e as atividades serem produzidos concomitantemente, as orientações feitas no planejamento iam sendo incorporadas às atividades, com o objetivo de fazer os dois materiais de maneira coerente, tanto na proposta quanto na fundamentação teórico-metodológica que sustentaria a prática dos professores em sala de aula.

No geral, os apontamentos da coordenadora, na segunda versão, correspondiam à necessidade de informação da fonte dos conteúdos e textos apresentados e aspectos de formatação.

Em relação às questões que orientavam a leitura e análise dos textos em estudo, servindo de discussão acerca do conteúdo e orientação para a produção escrita, as intervenções, destacadamente, por questionamentos e comentários (GASPAROTTO, 2014), visavam a orientar sua revisão, a fim de deixá-las mais adequadas ao estudo do gênero e da temática, porque trabalhavam, apenas, com aspectos mais estruturais e superficiais, sem relacionar às funções, às significações dos elementos identificados. Como exemplo,

selecionamos: a) a pergunta A referente aos dois primeiros textos; b) a revisão da coordenadora; c) a reescrita:

- a) Pergunta: *“Os textos lidos e discutidos anteriormente correspondem a quais gêneros discursivos? A partir de quais características você pôde identificar tais gêneros?”*.
- b) Revisão: *“Esta pergunta foca na estrutura do gênero, na identificação. Isso é válido, é necessário. Mas deve ser ampliado. Vamos ver se acontecem maiores reflexões com as demais perguntas ou se devem aprofundar.”*.
- c) Reescrita: *“A) Os textos lidos e discutidos anteriormente correspondem a quais gêneros discursivos? A partir de quais características você pôde identificar tais gêneros?”*. *“B) Em relação às características que você pontuou anteriormente, explique de que forma elas influenciam nas funções que esses gêneros cumprem.”*.

Essa descrição do processo de produção dessas atividades sinaliza-nos como os acadêmicos posicionaram-se em relação ao apontamento feito, que desempenhou a função de orientar a reflexão e levar à complementação, tomando os diversos aspectos a serem considerados no trabalho com textos. A segunda pergunta constante na reescrita efetiva a prática dialógica possibilitada tanto pelo processo de formação teórico-metodológico do PIBID quanto pelo processo de revisão e de reescrita e, conseqüentemente, de interação e diálogo entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Complementando os apontamentos, ao final das perguntas, a coordenadora apresentou o seguinte comentário:

*“Professor J e Professor F, realmente vocês precisam, ainda, aprofundar um pouco as questões. Há muito foco na estrutura, na identificação de aspectos. Procurem estabelecer relações, pensar nas funções, na finalidade de um ou outro aspecto que perguntam. Pelas nossas discussões de escrita, vocês podem, ainda, aprofundar esse trabalho. Além de identificar, o que mais? Como essa identificação do gênero, por exemplo, é importante para compreender o texto? Como interfere nas reflexões?”*.

O principal aspecto a ser revisado nas atividades era em relação às condições para a produção escrita: pelo encaminhamento, haveria condições para dizer do tema, um dos elementos que compõe o gênero discursivo e, portanto, deve ser trabalhado, contudo, o gênero a ser produzido, o Comentário, não era contemplado no decorrer das atividades. Além disso, as perguntas, que tratavam da interpretação dos textos em estudo, direcionavam para uma reflexão mais superficial. Como exemplo, transcrevemos a pergunta F que compõe os questionamentos relativos aos dois primeiros textos do material das aulas: *“O texto II apresenta alguma opinião explícita a respeito da atitude do aluno da Escola Municipal de Nova Iguaçu? Por quais motivos isso se justifica?”*. Nossos apontamentos visavam a orientar para leituras que considerassem as relações entre os textos, tomando o gênero em estudo e aquele a ser produzido, Entrevista e Comentário, e elementos linguísticos conforme o contexto das aulas, tanto para a leitura quanto para a escrita.

Diante dos materiais, observamos que havia relação entre o planejado e a proposta para o que seria realizado em sala de aula. Diferente do planejamento, que focava mais no estudo do gênero Entrevista, as atividades levavam a um trabalho de leitura, que possibilitava reflexões sobre o tema em discussão. Destacamos, ainda, o fato de considerar alguns elementos da língua e suas funções, os sentidos que produzem. A seguir, a primeira versão de uma atividade relacionada a esse conteúdo e o respectivo apontamento da coordenadora, transcrito na seqüência:

Figura 1: Recorte do arquivo digital da primeira versão das atividades.

D. “PINTEI DESSA COR”, DIZ ALUNO NEGRO QUE CANSOU DE NUNCA SE VER EM PERSONAGENS BRANCOS.

EXPLICA	RECLAMA	AFIRMA	CRITICA
---------	---------	--------	---------

Substitua o verbo sublinhado no título do texto II pelos verbos apresentados nas caixas e explique as alterações de **sentido** que você pode perceber nos diferentes contextos de uso:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

[A11] Comentário: Rever.

[A12] Comentário: Vocês não tratam de diferentes contextos de uso. Vocês tratam de diferentes usos, no mesmo contexto. Penso que seja preciso discutir isso, entrando, por exemplo, na questão da sinonímia verdadeira (que, na verdade, não há). É preciso especificar melhor: há diferenças de sentidos ao mudar o verbo? Por quê? Quais diferenças? Como esses diferentes verbos interferem nos sentidos e na compreensão do texto? Repensem...

*“Vocês não tratam de diferentes contextos de uso. Vocês tratam de diferentes usos, no mesmo contexto. Penso que seja preciso discutir isso, entrando, por exemplo, na questão da sinonímia verdadeira (que, na verdade, não há). É preciso especificar melhor: há diferenças de sentidos ao mudar o verbo? Por quê? Quais diferenças? Como esses diferentes verbos interferem nos sentidos e na compreensão do texto? Repensem...”*

Dessa atividade, enfatizamos o trabalho com a linguagem conforme as diferentes enunciações e, por conseguinte, os diversos sentidos. Pelos estudos realizados nos encontros do PIBID, relacionamos essa finalidade às discussões teórico-metodológicas sobre concepções de linguagem, em que marcamos a perspectiva como processo de interação e a necessidade de estudo da língua de maneira contextualizada, conforme sustentação, por exemplo, nos trabalhos de Antunes (2003) e nas orientações das DCE (PARANÁ, 2008). Embora alguns pontos da pergunta devessem ser revisados, havia um objetivo estabelecido ao encontro dos estudos feitos, caracterizando, já nesse momento, certa constituição da formação proporcionada pelo PIBID: os professores em formação inicial lançavam mão da discussão de aspectos linguísticos e discursivos e ancoravam suas proposições de atividades em um viés discursivo de língua, que considera o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para além da gramática tradicional, como conteúdo único e exclusivo.

A coordenadora compreendeu, naquele momento, que a pergunta produzida pelos acadêmicos já mostrava certa reflexão, partia de exemplos do texto trabalhado e discutia-os considerando os sentidos e os usos da língua. Contudo, sua intervenção, por apontamento e questionamento, possibilitou que houvesse adequação, inclusive, quanto ao conteúdo linguístico, à forma como elementos da língua foram considerados.

A partir da primeira intervenção da coordenadora, os professores em formação inicial apresentaram a seguinte pergunta, revisada e reescrita:

D. “PINTEI DESSA COR”, DIZ ALUNO NEGRO QUE CANSOU DE NUNCA SE VER EM PERSONAGENS BRANCOS.

EXPLICA	RECLAMA	AFIRMA	CRITICA
---------	---------	--------	---------

Substitua o verbo sublinhado no título do texto II pelos verbos apresentados nas caixas e **EXPLIQUE** as alterações de sentidos que você pode compreender em cada uso, de acordo com os seguintes critérios:

- ✓ Há diferenças na produção de sentidos ao mudar o verbo?

- ✓ *Quais as possíveis diferenças que você pode perceber com o uso de cada verbo?*
- ✓ *Os diferentes verbos interferem ou influenciam na compreensão do texto?”.*

Quando comparamos essas duas versões, em que a segunda apresentou o acréscimo de perguntas, com a finalidade de especificar melhor os objetivos da reflexão por meio desta atividade, trabalhando com o texto e sua linguagem, isto é, os elementos linguísticos em situações de interação verbal social, notamos o desenvolvimento dos participantes, pautado, também, pelos textos teórico-metodológicos estudados no PIBID: DCE (PARANÁ, 2008); Perfeito (2010) e Geraldi (1993; 2004); além das discussões constantes, relacionando o aporte teórico-metodológico e as práticas vivenciadas nas escolas parceiras.

Com a questão reescrita, a coordenadora fez, ainda, uma complementação no último questionamento: *“Como direcionam as possíveis interpretações dos leitores?”*. Nessa terceira versão, observamos a compreensão da revisão feita pela coordenadora, ao atenderem aos apontamentos e questionamentos e apresentar esta pergunta reescrita. Entre a primeira e a segunda versões, essa compreensão mostra-se pelo acréscimo de perguntas à atividade, as quais buscam trabalhar com os diferentes sentidos das palavras no contexto de uso da situação de interação verbal. Assim, o atendimento à revisão da coordenadora não acontece apenas por apresentar uma nova versão da atividade, mas por esta dar conta de considerar os aspectos que foram apontados nessa primeira revisão. Na segunda versão, a correção foi resolutive e foi atendida, isto é, o complemento feito pela coordenadora foi mantido pelas acadêmicas na terceira versão.

Em relação à constituição das práticas de linguagem de escrita desses professores, desde a primeira versão das atividades, embora não constasse especificamente no planejamento com objetivos delimitados, a prática de produção textual deixava indícios de sustentar-se nas orientações da escrita como trabalho, pois estava proposta após atividades que serviriam de sustentação para a produção textual e, também, marcava as práticas de revisão e de reescrita. Contudo, além desse viés, é possível visualizarmos uma transição entre a escrita como consequência, pois tais atividades, na verdade, não funcionam totalmente como elemento para proporcionar as devidas condições de produção, porque aspectos como finalidades e funções sociais e comunicativas não são devidamente discutidos.

Conforme apresentamos acima, na primeira versão do plano de aula, não constava nem objetivo nem conteúdo descrito da prática de escrita, apenas na parte final da descrição das atividades é que havia menção à produção: *“Após a leitura, reflexão e análise dos textos, os alunos assistirão a um vídeo acerca do tópico da aula e, posteriormente, darão início a sua produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita.”*. Porém, na apresentação das atividades, seguindo a sequência estabelecida no plano de aula – primeiro trabalhar com textos sobre o tema, realizar atividades de leitura, de interpretação, de reflexão quanto aos elementos linguístico-discursivos e, ao fim, desenvolver a prática de escrita – ao final do material, constava o seguinte comando de produção, que marca, de certa forma, os elementos trabalhados previamente e dão condições para a escrita do aluno do Ensino Médio:

*“O tema cotas raciais é amplamente discutido pela sociedade brasileira, desde a sua implantação no ano de 2000. O texto II, que lemos nesta aula, foi amplamente divulgado na internet, sendo que no Facebook já ultrapassou 3 mil compartilhamentos. Você provavelmente já ouviu falar sobre esse assunto em outros momentos e nessa aula você teve contato com a opinião de diversas pessoas, por meio do gênero entrevista. Assim sendo, enquanto estudante que está prestes a ingressar em um curso superior, escreva um comentário, de no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, que poderá ser publicado em uma rede social, respondendo à seguinte questão: **As cotas raciais são importantes para a inclusão da população negra no ensino superior?**” (destaques no original).*

Nesse sentido, ao relacionarmos estes dois momentos e materiais produzidos pelos participantes, avaliamos que, ainda que não mostrem domínio pleno do aporte teórico-metodológico estudado nos encontros de formação do PIBID, fato marcado pela falta de objetivos e conteúdo descrito quanto à prática que seria o foco principal das aulas, ao preparar as atividades, os professores em formação inicial, talvez, pelas práticas vivenciadas na escola e pelos estudos realizados (PARANÁ, 2008; GERALDI, 1993; 2004; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991) sabem que a produção textual deve ser desenvolvida após atividades que podem funcionar como mecanismos que proporcionem as condições de escrita; e o comando de produção, preparado pelo professor, precisa marcar os elementos que condicionam a escrita, para que se cumpra suas finalidades e funções. Por isso, já na primeira versão da atividade, é possível observarmos essa referência à noção de escrita como trabalho.

No comando, especificamente, a coordenadora fez duas correções resolutivas, quanto à concordância e pontuação. No encaminhamento para a escrita, podemos observar como os estudos realizados nos encontros de formação do PIBID proporcionaram, de certa forma, a esses sujeitos a compreensão das concepções que podem orientar o trabalho com a escrita e, assim, encaminhamentos à atividade de forma a contribuir com o desenvolvimento dos alunos, que produzem textos, na escola, com funções, e não simplesmente como mais uma atividade a ser cumprida.

Entendemos que, ao discutir sobre os processos de produção textual, especialmente, pela reflexão dos diferentes conceitos de escrita relacionados às diversas concepções de linguagem, o PIBID possibilitou que os participantes compreendessem não apenas a concepção de escrita como trabalho que, de acordo com os documentos oficiais, deve ser realizada na escola. Mas, ainda, puderam refletir acerca do desenvolvimento dos vários conceitos e das implicações das escolhas de um ou outro para sustentar as práticas pedagógicas. Quando o comando de produção da atividade preparada por esses sujeitos estabelece, por exemplo, o posicionamento a partir do qual deve ser produzido o texto, o gênero discursivo, seu suporte e sua circulação, há indícios dessa compreensão.

Nessa linha de reflexão, o planejamento do plano de aula e das atividades foi orientado pelas práticas desenvolvidas no Programa e, dessa forma, a proposta de aulas produzida pelos professores em formação inicial objetivava trabalhar com os alunos do Ensino Médio de modo que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva, pelo fato de: a) refletir sobre elementos linguístico-discursivos dos textos em estudo; b) discutir sobre o tema base das aulas e da produção textual; c) marcar e realizar as práticas de revisão e de reescrita, como encaminhamento que compreende a escrita como processo e não como produto para a escola, simplesmente, avaliar e atribuir nota.

## **6. Conclusão**

No processo de desenvolvimento do planejamento e das atividades para serem realizadas na escola participante do PIBID, podemos perceber que os professores em formação inicial apresentam constituições do Curso de Letras, de outras etapas de sua formação, quando focam, em um primeiro momento do planejamento, no trabalho de leitura. Para nós, essa constituição vem de outros momentos da formação, porque no PIBID a prática discursiva de leitura não foi conteúdo específico de estudo, conforme podemos observar na descrição dos textos estudados. Por outro lado, o que foi proporcionado pelo PIBID também se reflete nos materiais, ao conseguir atender aos apontamentos de revisão da coordenadora, além de outras atividades que revelam a relação entre os estudos teórico-metodológicos e as práticas propostas.

Assim, dos registros e das análises deste trabalho é possível compreender que:

- a) Em um primeiro momento, os sujeitos participantes têm dificuldade em compreender o objetivo principal das atividades a serem realizadas nas escolas participantes do Programa, isto é, focam mais no trabalho de leitura que de escrita;
- b) Os professores em formação inicial transitam entre as concepções de escrita como consequência e como trabalho;
- c) A escrita como consequência é sinalizada pelo fato de as atividades anteriores à prática de produção textual desempenharem mais o papel de reflexão sobre os textos trabalhados, como se fossem pretexto, do que efetivamente proporcionar as condições necessárias para a escrita com finalidade e funções devidamente estabelecidas;
- d) A escrita como trabalho é caracterizada, nos materiais preparados pelos acadêmicos, especialmente por contemplar as etapas de revisão e de reescrita, marcando o entendimento da produção textual como processo e não produto;
- e) As práticas de revisão da coordenadora funcionam como exemplo, contribuindo para a formação inicial dos participantes, em uma perspectiva da práxis, ou seja, relacionam a formação teórico-metodológica às práticas efetivas de revisão e de reescrita, mantendo os elos da cadeia de comunicação verbal por meio do processo dialógico entre os sujeitos.

Nossa compreensão leva-nos ao entendimento de que os acadêmicos preocupam-se em estabelecer e manter a relação entre teoria e prática, ainda que, em alguns aspectos, haja lacunas na relação entre esses dois aspectos, especialmente, no que se refere ao planejamento do plano de aula e as atividades.

Entendemos que os participantes do PIBID posicionam-se como professores, ainda em processo de desenvolvimento de sua formação, pois preparam atividades com objetivos estabelecidos e apresentam uma proposta que, no geral, vai ao encontro das concepções estudadas. Destacamos, ainda, a importância das intervenções da coordenadora e dos encontros de formação do projeto, pois proporcionam o desenvolvimento e a constituição desses professores, especificamente, em relação à prática discursiva de escrita.

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 maio 2015.
- DURANTI, A. Métodos etnográficos. In: *Antropología Lingüística*. Trad. Pedro Tena. Madrid: University Press, 2000. p. 125-172.

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

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GASPAROTTO, D. *O trabalho colaborativo em práticas de revisão e de reescrita textos em séries finais do Ensino Fundamental I*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-117.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 177-190.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortz, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. In. *Acta Scientiarum*, 21(1), Maringá, 1999, p. 79 – 88.

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

# O TRABALHO DOCENTE COM A COESÃO EM SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo<sup>12</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>13</sup>

## 1. Introdução

As práticas de linguagem, sob qualquer condição, são exercidas por meio da textualidade, a qual pode ser entendida como “a forma natural de realização das línguas” (ANTUNES, 2009a, p.63). Se conforme os postulados bakhtinianos, a língua vive na comunicação verbal concreta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]), podemos afirmar que as atividades sociocomunicativas desempenhadas pelos parceiros da comunicação, as ocorrências da língua, só se tornam possíveis por meio de uma forma textual.

Existem características que regulam e propiciam o exercício da textualidade, sendo uma delas a coesão textual. No domínio da Linguística Textual, o conceito de coesão, de um modo geral, refere-se “aos dispositivos utilizados pelas pessoas para ligar e pôr em relação os diversos segmentos com que pretendem construir suas unidades de comunicação” (ANTUNES, 2009a, p.63). Considerando que a coesão consiste em um dos fatores responsáveis por constituir o texto como uma unidade veiculadora de sentido, é certo que esse tema deve permear o trabalho pedagógico com o texto em sala de aula, principalmente na conjuntura da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, em que a maior parte dos alunos apresenta dificuldades em produzir um texto coeso, empregando os recursos léxico-gramaticais destinados a prover e assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto (ANTUNES, 2009b), e, assim, obter êxito nas práticas sociocomunicativas.

Para que o trabalho pedagógico de ensino do texto na SAALP seja eficaz no sentido de propiciar a exploração e o domínio dos recursos coesivos, é necessário, em primeiro lugar, que o professor compreenda em que consiste a coesão e reconheça quais as funções que essa propriedade desempenha para a organização coerente do texto. Entretanto, conforme aponta Antunes,

Em geral, se pode atestar que os professores [...] têm uma ideia muito indefinida acerca do que é a coesão do texto. Intuem que se trata de uma propriedade do texto; alimentam a suposição de que um texto coerente deve estar coeso, mas não têm muita clareza quanto aos dispositivos que promovem e assinalam essa coesão e, assim, não sabem explicar por que um texto não tem coesão, por exemplo (ANTUNES, 2009a, p.69-70).

Essa lacuna nos conduz, inevitavelmente, a um debate acerca da prática e da formação docente para o trabalho com o texto e a coesão em sala de aula. Em vez de nomenclaturas e classificações gramaticais, práticas tão corriqueiras nas aulas de língua portuguesa, “o discurso, o texto, suas propriedades, suas regularidades, suas estratégias de construção e de

---

<sup>12</sup> Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Email: cristiane.mpa@gmail.com

<sup>13</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: renilson@wnet.com.br, Projeto de Pesquisa “Escrita e a formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná.

compreensão, de sequenciação, de expressão de sentidos e de intenções precisam estar nas programações de estudo” (ANTUNES, 2009a, p.71), desde a formação inicial até a formação contínua. “Essa é uma condição fundamental para que possamos sair da ‘constatação e da lamentação’ de que nossos alunos não sabem ler nem escrever com coesão, relevância e coerência, e cheguemos, enfim, à *resolubilidade* do problema” (ANTUNES, 2009a, p.71, grifos da autora).

Salces (2000) ressalta que o ensino claro e eficiente da coesão depende de adequados programas de formação do professor, “que o capacitem a melhor orientar seus alunos, não somente *sobre* a importância de se construir um texto coeso e coerente, mas principalmente sobre de que *modo*, através de quais *mecanismos* e *estratégias*, eles podem fazê-lo (SALCES, p.144, grifos da autora). Compreendemos, assim, que há a necessidade de envolver o professor de língua portuguesa, principalmente o das classes de SAALP, em novas perspectivas de formação contínua, que não desvinculem a formação do contexto de trabalho, pois esse contexto, segundo Imbernón (2010), é que deve orientar as práticas formativas.

Para tanto, entendemos que a pesquisa colaborativa consiste em uma ferramenta adequada para ser utilizada na formação do docente para o trabalho com a textualidade em SAALP, visto que, em consonância com autores como Pimenta (2005) e Jesus *et al* (2005), concebemos essa modalidade de pesquisa como um processo de construção de conhecimentos. Nesse contexto, o pesquisador, como par mais experiente do processo, intervém no próprio espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o sujeito pesquisado, ou seja, o professor colaborador, conscientize-se das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo e, dessa forma, desenvolva a sua autonomia docente. São exemplos de pesquisa colaborativa a Dissertação de Mestrado “O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I”, de Gasparotto (2014), e a Tese de Doutorado “Mediações colaborativas e pedagógicas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa”, de Angelo (2015).

A pesquisa colaborativa encontra seus fundamentos principais na perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1994), na qual se concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do *outro* como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes. Ponderamos que a mediação colaborativa no âmbito da formação do professor da SAALP pode contribuir significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem da coesão nesse contexto, organizando as ações docentes, auxiliando o professor a repensar suas práticas no que se refere ao ensino da coesão junto a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, este texto trata do trabalho docente com a coesão textual em SAALP, a qual precisa ser tomada como objeto de conhecimento e ensino em SAALP, visto que o aluno, nesse âmbito específico, ainda está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (MENEGASSI, 2010). Temos por objetivo discutir e analisar o trabalho docente com a coesão em SAALP, posteriormente ao processo colaborativo junto ao professor, com o intuito de compreender e discutir os direcionamentos possíveis ao ensino desse conteúdo nesse contexto de ensino.

Para cumprir esse propósito, debatemos alguns conceitos da teoria histórico-cultural, vinculando-os aos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa no âmbito da formação docente contínua. Após, explicitamos a forma de coleta dos dados, assim como apresentamos e discutimos o desenvolvimento das ações colaborativas junto ao professor e o trabalho docente com a coesão na SAALP.

## 2. Aportes da teoria histórico-cultural sobre linguagem

Inspirada nas ideias da teoria histórico-cultural, a experiência da pesquisa colaborativa buscou compreender a constituição do sujeito professor da SAALP, assim como o aprendizado e seus processos intrapsicológicos, mediados pelas relações interpsicológicas com outros sujeitos: a pesquisadora e os alunos da SAALP. Tal perspectiva implica discutirmos diversos conceitos inter-relacionados, como funções psicológicas superiores, internalização, instrumentos materiais e psicológicos, zona de desenvolvimento proximal, mediação e apropriação.

Um primeiro aspecto a se considerar é que, no âmbito da teoria histórico-cultural, as funções psicológicas superiores (FPS), tais como o desenvolvimento da volição, a elaboração conceitual, a capacidade de ler, escrever, estabelecer relações, refletir, conscientizar-se das coisas, tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos. Isso evidencia a importância dos espaços de relações interpessoais no contexto da formação docente contínua, para que o professor aprenda a organizar os próprios processos mentais, construir conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula, na dinâmica interativa com os outros sujeitos, que podem ser os colegas, o formador, o pesquisador, os alunos, a equipe pedagógica, os quais apontam, restringem, ampliam, conferem significados intrínsecos às ações educativas.

As FPS definem-se, então, como a reconstituição no plano pessoal das funções intrínsecas às relações sociais nas quais cada ser humano encontra-se envolvido. O próprio termo “funções”, segundo Pino, “ajuda a perceber o psiquismo como algo dinâmico que não se cristaliza em formas ontológicas (estruturas, faculdades, características, etc.), mas que está sempre em movimento, em um permanente *in fieri*, ou seja, em uma constante (re)constituição” (PINO, 2002, p.48).

O desenvolvimento das FPS se dá ao longo do processo de internalização, definido por Vygotsky como “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1994, p.74). Assim, ao internalizar uma função, passar de um plano a outro, o sujeito não o transfere para sua consciência, mas o reorganiza de modo particular, reconstrói-o internamente por meio de interações formais e informais, o que o conduz à apropriação da função e ao desenvolvimento (BAQUERO, 1998).

Segundo Vygotsky, três momentos constituem o processo de internalização: 1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; 2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; 3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p.75). Ao se considerar o âmbito da pesquisa-ação colaborativa – modalidade de pesquisa na qual se insere esta investigação, no primeiro momento da internalização, o professor, a partir dos intercâmbios com o pesquisador – par mais experiente nesse processo – reconstrói de modo próprio os conceitos recebidos nos eventos de ação colaborativa, apreendendo os significados estáveis, convencionados e os distintos sentidos que são possíveis nesse grupo social. No segundo momento, o processo é idiosincrático, ocorrendo a sedimentação do conhecimento. O professor distingue as diferentes significações e os sentidos dados aos objetos de conhecimento, transforma a palavra do outro em palavra própria (BAKHTIN, 2003[1979]), desenvolvendo uma expressão particular dos conceitos, significando-os de modo próprio. O terceiro momento demonstra que é ao longo das experiências escolares e de formação, das interações com o pesquisador, com os outros professores e com os alunos, que o professor reelabora os conceitos aprendidos, responde e aprende a aplicá-los em outras situações de

interação do cotidiano ou da sala de aula, numa evidência de que os conhecimentos da prática docente são produções sociais que têm origem na atividade humana.

Além do meio social, também os instrumentos de mediação possuem um caráter formativo sobre as FPS, auxiliando no processo de internalização (BAQUERO, 1998). A mediação consiste em um processo que caracteriza a relação do ser humano com o mundo; essa relação acontece por intermédio de um elemento de intervenção, portanto a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada, auxiliada por esse elemento (OLIVEIRA, 2006). Trata-se de uma relação onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VYGOTSKY, 1994, p. 53).

No que se refere a esses elementos intermediários, Vygotsky (1994) faz a distinção entre instrumentos concretos/materiais e instrumentos psicológicos, os signos e os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, as obras de arte, os mapas, os esquemas. Os primeiros possuem uma função mediadora orientada externamente, para fora, isto é, servem como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, proporcionando transformações nos objetos; constituem “um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VYGOTSKY, 1994, p.72-73); os segundos apresentam função mediadora orientada internamente, para dentro, dirigindo-se para o controle do próprio indivíduo; “a essência de seu uso consiste em os homens afetarem *o seu comportamento* através dos signos” (VYGOTSKY, 1994, p.72, grifos nossos), constituindo, nos termos de Leontiev (1978), a real fonte do desenvolvimento humano.

Ao auxiliar o processo de internalização, os instrumentos mediadores podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, ideia que nos conduz a outro desdobramento da teoria histórico-cultural: a noção da existência de um espaço potencial de desenvolvimento cognitivo, a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>14</sup> (ZDP), definida como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Segundo Vygotsky (1994), é na ZDP, nos estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos aprendizes, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Nas palavras do teórico, através da mediação do outro, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1994, p.113). Nesse sentido,

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ela não

---

<sup>14</sup> O conceito *zona blijaichego razvitia* tem sido traduzido para o português de diversos modos: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Prestes argumenta “que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 173). Nesta pesquisa, consideramos essas argumentações de Prestes acerca da característica essencial do conceito, no entanto adotamos o termo zona de desenvolvimento proximal, por esse ser mais familiar para o público de pesquisadores e professores brasileiros, por não conduzir a entendimentos equivocados do conceito relacionados a um suposto imediatismo/ obrigatoriedade de desenvolvimento e por acompanharmos a tradução da obra “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1994), realizada por José Cipolla Neto, Luis Silverira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p.116-117).

Isso traz implicações para a função mediadora do professor. O desempenho desse papel só será apropriado se as ações pedagógicas incidirem não em níveis intelectuais já consolidados – “os frutos do desenvolvimento”, mas em níveis ainda não incorporados pelos alunos – “os brotos ou flores do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p.113).

No âmbito da pesquisa-ação colaborativa no contexto de formação docente contínua, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-colaborador implica assistir o professor, propiciando-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

A partir dos conceitos de internalização e de ZDP, conforme destacados por Vygotsky (1994), chegamos à noção de apropriação. Na visão de Smolka (1992), em muitas abordagens teóricas, o termo apropriação é usado como sinônimo de internalização, dizendo respeito ambos ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; já em outros trabalhos há uma acepção diferenciada para o processo de apropriação.

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo.(...) Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo *apropriação* poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma ‘de fora’ (de algum lugar) e de alguém (um outro). (...) No entanto, o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984) (...). O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, ‘a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção’ (Marx e Engels 1984, p. 105) (SMOLKA, 2000, p.28, grifos da autora).

Destacamos a partir desses apontamentos três outras características do processo de “tornar próprio”: o “fazer e usar instrumentos”; a possibilidade de “transformação recíproca de sujeitos e objetos”; “a constituição de modos particulares de trabalhar/ produzir”. Assim, a apropriação se dá pelos instrumentos, destacando-se principalmente, os instrumentos simbólicos, os signos, os quais, ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais.

Nesta pesquisa, valemo-nos dessas propriedades da apropriação, conforme sugeridas por Leontiev (1978) e Smolka (2000), não a tomando, portanto, no sentido usualmente empregado como “ato pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa propriedade individual, do que não pertence a ninguém ou a toda a gente” (LALANDE, 1999, p.83), mas como uma atitude de ressignificar e desenvolver em si próprio aquilo que acontece no social, nas relações com o outro, de modo a impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Assim, para que o professor pudesse apropriar-se dos conhecimentos necessários à prática docente em SAALP, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003

[1979]), tornou-se necessário inseri-lo em atividades coletivas, em práticas sociais mediatizadas pelos instrumentos e signos criados socialmente.

### 3. O trabalho colaborativo com a coesão em SAALP

Buscamos analisar a prática docente no ensino da coesão em SAALP. O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem foi criado em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 9º anos. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes a essas disciplinas, até mesmo de seus comportamentos leitores e escritores<sup>15</sup>.

Ressaltamos que o trabalho desenvolvido nesse contexto, tendo como base os pressupostos da pesquisa-ação colaborativa (JESUS *et al.*, 2005; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2007), contemplou aspectos mais amplos da disciplina de Língua Portuguesa, como a leitura compartilhada, a produção de respostas a perguntas de leitura e a reescrita de textos. Selecionamos, para este momento, a abordagem referente à coesão textual, visto que esse conteúdo é pouco discutido no processo de formação do professor (SALCES, 2000), entretanto, consiste em um dos aspectos em que os alunos da SAALP mais apresentam dificuldades.

O professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, é graduado em Letras: Português e Inglês e Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Tem 17 anos de experiência na rede estadual de ensino, atuando na docência, como professor de Português e de Inglês, e nas funções administrativas, como vice-diretor e diretor de escola. Não possui experiência em SAALP e não participou de cursos destinados ao programa. No decorrer da pesquisa, além de colaborar com a coleta de informações, de materiais e registros, permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras e discussão de textos teórico-metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de Sala de Apoio.

Com o intuito de levantarmos dados para orientações significativas quanto ao ensino da coesão, coletamos algumas produções escritas corrigidas pelo professor e participamos de duas horas-aula em que o professor trabalhou atividades de escrita, sem qualquer intervenção teórico-metodológica. Notamos que, na correção dos textos, os elementos coesivos não são destacados pelo professor. Os recados ou bilhetes deixados pelo professor, logo após a produção escrita do aluno, evidenciam a letra, a ortografia, o capricho. São exemplos desses recados: “*Preste atenção nas palavras escritas com J, G, M, N. Leia novamente o texto e você poderá corrigir os erros de escrita*”; “*Preste atenção com nomes próprios (cidades, pessoas, etc.) eles são escritos sempre com maiúsculas. Palavras com M, N merecem mais atenção*”. Em sala de aula, durante as orientações individuais ou coletivas, não percebemos qualquer intervenção relacionada aos mecanismos de coesão. Por outro lado, percebemos nas produções escritas dos alunos da SAALP muitas dificuldades relacionadas ao emprego dos recursos coesivos, o que nos impeliu ao desenvolvimento de ações colaborativas específicas para a abordagem dessa área de conhecimento (ANGELO, 2015).

Propusemos, então, ao professor, a leitura do texto “Coesão textual”, de Koch (1991, p. 15-27). Ao partir de uma concepção de texto como unidade de sentido, esse artigo trata dos

---

<sup>15</sup> Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>. Acesso em 20/05/2013.

mecanismos de coesão textual: por referência, por elipse, lexical e por substituição, os quais se constituem como recursos para garantir o encadeamento semântico de um texto. O professor recebeu, também, um roteiro de discussão, com propostas de estudo dos mecanismos de coesão, como também de análise e elaboração de atividades, específicas para o contexto da SAALP, que focalizavam a reflexão sobre a coesão.

Com esses estudos, buscávamos que o docente adquirisse um maior conhecimento acerca do objeto de estudo e aprendesse a desenvolver atividades de coesão, implicando, na concepção de Vygotsky, que “o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p.122).

O texto de Koch (1991) e o roteiro de discussão foram entregues ao professor uma semana antes da primeira sessão reflexiva para a discussão acerca do trabalho com a coesão em SAALP. Solicitamos que o professor realizasse a leitura do livro, refletisse e respondesse as questões propostas no roteiro, para que, posteriormente, debatêssemos nas sessões. As sessões reflexivas são conceituadas, no âmbito da pesquisa colaborativa, como um espaço em que cada um dos sujeitos participantes da pesquisa tem “o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações, questionando e pedindo clarificações sobre escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2007, p.188). Desse modo, em nossa pesquisa, os seguintes objetivos conduziram a realização dos encontros: a) debater os mecanismos de coesão da língua portuguesa; b) refletir a respeito das práticas usuais de ensino de coesão; c) discutir as dificuldades dos alunos de SAALP nas questões de coesão; c) debater atividades e procedimentos para o ensino da coesão em SAALP. Foram realizadas duas sessões reflexivas, gravadas em vídeo. As sessões ocorreram na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor; cada uma teve a duração de 50 min.

#### 4. Da formação à prática em SAALP

Nas ações colaborativas de formação contínua, inicialmente, solicitamos que o professor manifestasse-se a respeito de seus conhecimentos sobre o assunto “coesão textual”:

##### **Episódio 1**

*Pesq.* – Você lembra o que é coesão textual?

*Prof.* – Pelo que eu me lembro é referente ao uso daquelas palavras... o ‘que’... ‘porém’... ‘entretanto’... que o aluno usa... mas às vezes torna contraditório... usa lá um ‘mas’ e de repente deveria ser ‘porque’...

*Pesq.* – Vamos pegar essa resposta de F8... como você vê a coesão aqui... ou seja... como o aluno faz a coesão?

*(Pergunta: “No texto, os burros mais novos debocham, fazem uma gozação do burro mais velho. Esse tipo de atitude acontece em sua escola ou sala de aula?” Resposta do aluno: “Sim porque ficam xingando os professores, funcionários, colegas ficam debochando eles com palavras.”)*

*Prof.* – Acho que é esse ‘porque’ aqui! ...quanto à coesão... eu diria que é esse ‘porque’... que é uma conjunção...

Nesses apontamentos feitos pelo professor, tornou-se nítido que ele tinha pouco conhecimento relacionado aos mecanismos que possibilitam a construção de um texto como unidade de sentido, pois meramente elencou elementos coesivos, sem refletir e discutir acerca dos usos desses recursos no texto e negligenciando os problemas relacionados à coesão na resposta dada pelo aluno, como a falta de referentes e a inadequação no uso da conjunção “porque”.

Acreditamos que, para que o professor possa conduzir um bom ensino da coesão, é necessário promover nele a tomada de consciência acerca dos mecanismos linguísticos e lexicais que geram a teia semântica do texto. Na acepção vygotskiana, “tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (TOASSA, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, o ensino da coesão requer que o professor não apenas observe e entenda como os mecanismos atuam na tessitura textual, mas também que seja capaz de transformar em palavras essa operação.

Salientamos, assim, que, em se tratando de SAALP, ao se constatar que os alunos não possuem domínios dos elementos de coesão e que o professor não dispõe da consciência acerca dos princípios que regem esses conteúdos, torna-se necessário promover intervenções nesses aspectos no âmbito da formação contínua do professor. Conforme a Instrução Normativa nº 007/2011 – SUED/SEED, o professor desse contexto precisa ter formação específica de modo a se propor “metodologias adequadas às necessidades dos alunos, diferenciando-as das atividades da classe comum” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 1, c).

Com base na leitura de “Coesão textual” (KOCH, 1991), partimos para o estudo do conceito e dos mecanismos coesivos: por referência, por elipse, lexical e por substituição, os quais são definidos em Koch (1991) como recursos para garantir o encadeamento semântico de um texto<sup>16</sup>. Na sessão reflexiva, buscamos discutir o conceito e retomar cada um dos elementos citados pela autora, uma vez que, segundo o professor, esse assunto não tinha sido amplamente trabalhado em seu processo de formação acadêmico-profissional, no curso de Letras, e, em sua prática, em sala de aula, costumava trabalhar alguns recursos coesivos, mas sem um planejamento específico para isso.

## **Episódio 2**

*Pesq.* – Pela leitura do texto... você compreendeu o que é coesão?

*Prof.* – Sim... a coesão é o encadeamento semântico do texto...

*Pesq.* – Mas o que seria esse encadeamento semântico?

*Prof.* – (*silêncio*) As relações de sentido no texto?

*Pesq.* – Relações de sentido? Mas isso não remete também à coerência?

*Prof.* – Acho que sim! Mas daí... qual a diferença entre a coesão e a coerência?

*Pesq.* – Na verdade... coesão e coerência são duas propriedades interligadas... não dá para separar uma da outra... mas são coisas diferentes... a coesão diz respeito ao conjunto de elementos gramaticais e lexicais que fazem a articulação... os elos de ligação entre partes do texto...

(...)

*Pesq.* – E essa articulação bem feita vai dar a fluência... a continuidade... a coerência do texto...

*Prof.* – Então a coesão está ali dentro do texto?

*Pesq.* – Sim... está nas relações entre as partes do texto... como nesse exemplo aqui... 'A princesa Diana esteve ontem, no Rio de Janeiro. Lá, ela visitou as crianças'...

*Prof.* – Esse LÁ e esse ELA recuperam o que está na frase que veio antes...

*Pesq.* – Exatamente... então como podemos definir a coesão?

*Prof.* – O modo como as palavras... como as palavras vão recuperando... trazendo novamente as palavras que aparecem antes no texto?

*Pesq.* – E assim o texto vai fluindo... tendo continuidade... tornando-se algo com sentido...

---

<sup>16</sup> A discussão acerca dos mecanismos de coesão na obra de Koch (1991) baseia-se em Halliday e Hasan (1976).

Nesse episódio, inicialmente o professor conceitua coesão, meramente reproduzindo um fragmento do artigo lido – “encadeamento semântico do texto”. A partir de nossas intervenções questionadoras – “Mas o que seria esse encadeamento semântico?”; “Mas isso não remete também à coerência?”; “(...) então como podemos definir a coesão?” – do retorno ao texto e da exemplificação, o professor busca formular uma definição mais adequada, oriunda de suas reflexões e constatações – “Então a coesão está ali dentro do texto?”; “O modo como as palavras... como as palavras vão recuperando... trazendo novamente as palavras que aparecem antes no texto?”. Essas constatações não evidenciam ainda um amadurecimento por parte do professor, mas uma fase desse processo de amadurecimento, em que as falas são anunciadas ainda por perguntas que podem sugerir falta de confiança e/ou a busca por uma confirmação por parte da pesquisadora, a qual possuiria um conhecimento relativo à teoria. O episódio demonstra, assim, que pelas mediações colaborativas buscamos intervir na ZDP, naquilo que ainda não estava incorporado pelo professor, no intuito de instigar a construção de conhecimentos relacionados à coesão textual.

Após realizarmos o levantamento dos mecanismos de coesão apontados em Koch (1991) – por referência, por elipse, lexical e por substituição – solicitamos que o professor realizasse os exercícios do Roteiro de discussão:

*Tomando as discussões propostas por Koch (1991), construa novas versões dos textos abaixo, utilizando, em relação às palavras ou expressões destacadas, os mecanismos de coesão que julgar adequados.*

*Texto 1*

*Os cientistas do Laboratório de Sandia, do Novo México, nos EUA, estão desenvolvendo uma pistola que só disparará acionada pelo dono da pistola. A ideia é dotar a pistola de um código eletrônico. A pistola só executará ordens do dono da pistola. O objetivo é aumentar o grau de segurança das pistolas e diminuir os acidentes.*

*Texto 2*

*MIAMI. Uma misteriosa epidemia está provocando a morte de peixes-boi, na costa oeste dos Estados Unidos. O peixe-boi é um dos mamíferos mais ameaçados de extinção em todo o mundo.*

*Conhecido por sua extrema docilidade. O peixe-boi é muito antigo. Acredita-se que os ancestrais do peixe-boi tenham surgido há 40 milhões de anos. Biólogos que tentam decifrar a estranha e rápida mortandade do peixe-boi suspeitam que os peixes-boi estejam morrendo de pneumonia.*

*(...)*

*(Disponível em <http://expressaoetexto1.files.wordpress.com/2011/08/3-igtca-textual.pdf>)*

Nessa atividade, o professor foi instigado a explicitar que recursos utilizara e de que forma os aplicara no texto. Vejamos alguns esclarecimentos que ele apresentou:

### **Episódio 3**

*Prof.* – Então... aqui eu usei mecanismo de referência... ou seja... eu troquei a palavra repetida pelo pronome ‘seu’ que é pronome possessivo... ele é de referência... né?... porque o ‘seu’ está se referindo à pistola... à pistola?... (pausa) Tá certo!... porque no lugar de ‘dono do que’... ele é dono do quê?... ‘da pistola’... eu estou colocando o ‘seu’?  
(...)

Nesse outro aqui eu usei ‘arma’ no lugar de ‘pistola’... então eu usei um mecanismo de coesão lexical... usei uma palavra sinônima... mas ele não é só uma palavra sinônima... né?... ele traz também mais uma informação... uma informação a mais no texto... a informação que pistola é uma arma...

(...)

Nessa parte... ‘A pistola só executará ordens do dono da pistola’... eu usaria o apagamento... porque essa informação já está aqui... ‘desenvolvendo uma pistola que só disparará acionada pelo dono da pistola’... é isso né?... assim evita a repetição da ideia... que torna o texto... como se não fosse pra frente... não avançasse nas ideias...

(...)

Então... há muitas formas diferentes de se fazer a coesão... não é só com emprego de mas... porém... todavia... mas ver esses mecanismos assim... de substituir... de usar sinônimos... de apagar... o grande ‘xis’ da questão é trabalhar isso com os alunos...

Nesses excertos, o professor aponta e define os recursos coesivos, mostrando que está tomando consciência acerca do conteúdo e controlando o comportamento no que se refere à coesão textual. Percebemos na explicitação do professor que já não ocorre mera reprodução de conceitos do autor, mas reflexões sobre as operações realizadas na atividade. Assim, ao mencionar “*ele é de referência porque o ‘seu’ está se referindo à pistola*”, o professor se dá conta de um possível equívoco – “*à pistola?*”, repensa a sua ação, mas a determina como correta mesmo – “*Tá certo!*”, justificando – “*porque no lugar de ‘dono do que’... ele é dono do quê?... ‘da pistola’... eu estou colocando o ‘seu’...*”. De acordo com Delari Jr. (2000), na perspectiva de Vygotsky, a consciência enquanto processo só é possível como função de relações sociais e essas só são possíveis pelas palavras. Assim, dialogando consigo mesmo e com o outro – a pesquisadora, o professor foi dando-se conta dos aspectos que garantem a textualidade, os elos de significados textuais.

Para se trabalhar em SAALP, a internalização e a apropriação de conhecimentos científicos por parte do professor são imprescindíveis para que ele desenvolva uma prática orientadora em sala de aula, de modo a auxiliar o aluno no processo de apropriação desses conhecimentos, visto que só se pode ensinar aquilo que foi realmente aprendido. Desse modo, por meio do trabalho colaborativo, contribuimos para que o professor tomasse consciência dos mecanismos de coesão, verbalizando-os, para, então, adquirir alternativas metodológicas para o desenvolvimento da prática em SAA.

Depois do estudo dos mecanismos coesivos, sugerimos ao professor algumas possibilidades de atividades de coesão para o desenvolvimento em SAALP, levando-se em consideração que, de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1994), dar oportunidades de escolha ao professor consiste em um instrumento de tomada de consciência e reconstrução, promovendo o processo de aprendizagem. O professor observou as atividades indicadas e, após discussão com a pesquisadora, avaliou-as positivamente, com o seguinte comentário: “*Acho que a gente tem que ter uma base para saber o que fazer em SAALP, porque só a partir daquilo que a gente acha que é certo... dá bastante insegurança... a gente fica pensando... será que isso tá certo? Com base nesse... verificando o que deu certo... o que não deu... aí a gente pode elaborar outros exercícios...*”, o que demonstra que oferecer opções ao docente, não significa dar-lhe receitas prontas, a serem imitadas passivamente, mas contribuir com seu processo de formação, mostrando-lhe caminhos e amenizando suas incertezas.

Em SAALP, o professor trabalhou as atividades sugeridas e discutidas. Reproduzimos aqui uma das propostas:

#### O ANIMAL MAIS ALTO DO REINO ANIMAL É A GIRAFA

A **girafa** é um mamífero herbívoro que se alimenta de folhas das árvores. A **girafa** chega a ter 6 metros de altura e a pesar 1,5 tonelada. A **girafa** é dona de uma língua de 45 centímetros e as longas pernas de 2,5 metros lhe dão um outro título: é o bicho que desfere o coice mais violento. Com um só golpe de patas dianteiras, a **girafa** pode matar um leão. A idade média **da girafa** é de 25 anos. **Muitas girafas** morrem antes de completar o primeiro ano de vida nas garras dos leões.

Reescreva o texto, procurando resolver o problema da repetição de palavras:

Antes de entregar a tarefa aos alunos, o professor dialogou com eles a respeito do problema da repetição nos textos:

### **Cena 1**

*Prof.* – Seguinte... nós vamos trabalhar um texto... mas antes eu quero que vocês prestem atenção no que o professor vai falar... Vou relatar aí pra vocês... vou falar sobre minha mãe...

*L23* – Ah!? Por quê?

*Prof.* – Só pra vocês saberem um pouquinho dela... certo? Então... a minha mãe é Lídia... a minha mãe trabalha na escola do Rio do Couro... a minha mãe é cozinheira... a minha mãe é alta... a minha mãe é magra... a minha mãe não gosta da cidade... a minha gosta de morar no interior... a minha mãe é uma pessoa muito especial...

*(enquanto o professor realizava a descrição de sua mãe, os alunos inseriam pequenos comentários, como, por exemplo, “a minha mãe também não gosta da cidade”)*

*Prof.* – Nessa conversa que nós tivemos... vocês perceberam alguma coisa que parece que ficou meio repetitivo demais?

*F8* – Minha mãe... minha mãe... só ficou repetindo demais minha mãe...

*Prof.* – Ah... eu podia ter feito diferente então... o que eu podia fazer então...

*F8* – Ela...

*Prof.* – Ah... eu podia trocar por ‘ela’!

*(...)*

*Prof.* – E se fosse um texto escrito... vocês iriam visualizar isso né? Então essa substituição de palavras... essa troca de palavras... vocês precisam ficar atentos a isso... evitar as repetições...

Podemos verificar que a descrição da mãe, elaborada pelo professor, possui as mesmas características dos textos discutidos na sessão reflexiva, quando tencionávamos ampliar os conhecimentos do professor a respeito da coesão, como também dos textos sugeridos para a abordagem em SAALP. Assim, as alternativas dadas nas sessões reflexivas permitiram que o professor reconstruísse de modo próprio uma possibilidade de trabalho com esse conteúdo, realizando ações que estavam além de suas competências iniciais, ao se considerar que, anteriormente às ações colaborativas, o professor evidenciava poucos conhecimentos e dificuldades no tratamento da coesão textual em SAA.

Depois de entregar a atividade aos alunos, o professor passou nas carteiras, para prestar auxílios aos alunos na reescrita. Observemos algumas cenas de orientação individual aos alunos:

### **Cena 2**

*(O professor aproxima-se de L26 e observa sua tarefa)*

*Prof.* – ‘A girafa é um mamífero herbívoro que se alimenta de folhas das árvores’... E agora L26?

*L26* – Esse bicho...

*Prof.* – Esse bicho?... Você acha que fica legal? O que mais pode ser?

*L26* – Esse animal...

*Prof.* – O que mais?

*L26* – Esse herbívoro...

*Prof.* – Acho que ‘esse animal’ fica melhor... ‘herbívoro’ já tem aqui... e ‘bicho’ parece um animal meio agressivo...perigoso...

*(...)*

*Prof.* – E agora chegou aqui... começou de novo com ‘a girafa é a dona de uma língua’... o que nós podemos colocar no lugar dela de novo?

(Silêncio)

Prof. – Pra evitar a repetição desse ‘a girafa’... tem alguma coisa que eu posso colocar ou aí nesse caso permanece a palavra ‘girafa’? Leia de novo...

(O aluno L26 faz a leitura)

L26 – ‘Ela é dona...’

Prof. – Pode ser...

(O professor aproxima-se de L23 e observa seu exercício)

Prof. – ‘Com um só golpe de patas dianteiras, o animal pode matar um leão’... Será que é necessário esse ‘o animal’? E se não colocasse nada? Tire essa palavra e leia... Leia para mim...

L23 – ‘Com um golpe de patas dianteiras, pode matar um leão’

Prof. – Fica bom?

L23 – Fica!

Prof. – Tá vendo... às vezes você pode só eliminar a palavra...

Nesse trabalho, o professor orienta os alunos na escolha adequada dos mecanismos coesivos, mostrando-lhe, inclusive, que a troca de um termo por um sinônimo – a coesão lexical – deve ser feita de forma pensada, não aleatória – “*Acho que ‘esse animal’ fica melhor... ‘herbívoro’ já tem aqui... e ‘bicho’ parece um animal meio agressivo... perigoso...*”. Demonstra ao aluno outros mecanismos de coesão: “*E se não colocasse nada? Tire essa palavra e leia... Leia para mim...*”; “*Tá vendo... às vezes você pode só eliminar a palavra...*”. Instiga o aluno a tirar suas próprias conclusões, em vez de meramente oferecer uma resposta pronta: “*O que mais pode ser?*”; “*O que nós podemos colocar no lugar dela de novo?*”; “*Leia de novo...*”; “*Fica bom?*”.

Ao tomar por base a atividade sugerida por nós, o professor elaborou outras propostas de coesão textual. A atividade aqui apresentada, a partir de um conto trabalho em SAALP, exemplifica a produção do professor:

Leia o parágrafo com atenção e depois reescreva eliminando palavras repetidas. Não esqueça dos sinais de pontuação e letras maiúsculas<sup>17</sup>.

Um cachorro se perdeu caçando borboletas na África. O cachorro se deparou com um leopardo que queria devorá-lo. O cachorro encontrou um osso e fingiu que ele estava acabando de comer um leopardo. O leopardo saiu correndo para a mata com medo do cachorro. O macaco contou para o leopardo que ele tinha sido enganado pelo cachorro, o leopardo voltou furioso e mais uma vez foi enganado pelo cachorro.

Nessa proposta, o aluno é conduzido ao trabalho com os mecanismos de coesão, o que o obriga a repensar ainda os aspectos da pontuação, que, segundo Silva e Brandão (1999), constituem também os nexos coesivos do texto e, conseqüentemente, a trabalhar com o uso de letras maiúsculas no início dos períodos. Verificamos que essa atividade segue os mesmos parâmetros das opções proporcionadas ao professor nas ações colaborativas, o que corrobora que oferecer alternativas ao docente é um modo de intervir em sua ZDP. Na verdade, podemos perceber que a reconstrução, a partir de opções sugeridas, discutidas e trabalhadas, mostra-se como algo comum e corriqueiro para o professor. Assim, as opções não consistem meramente receitas para imitação reprodutiva, mas, nas palavras de Valsiner e Veer (s/d, *on line*, p. 08), uma “*experimentação construtiva com o dado modelo, e sua transformação em uma nova forma – ambos em ações direcionadas para o modelo e na resultante internalização da compreensão do modelo*”, tornando-se um mecanismo de desenvolvimento. Consideramos

<sup>17</sup> Nessa proposta, o professor busca trabalhar também a pontuação, conteúdo abordado nas sessões colaborativas anteriormente

que na imitação reprodutiva não há reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, mas apenas um processo mecânico, portanto, distanciando-se dos pressupostos vygotskianos acerca de aprendizagem e desenvolvimento; já na experimentação ou experiência construtiva – ou ainda imitação criativa, aquilo que sucede nos outros, é reelaborado pelo indivíduo; isto é, na convivência com o modelo, o indivíduo cria algo novo, próprio, o que contribui para seu desenvolvimento.

Notamos que o ensino da coesão passou a fazer parte das práticas de produção escrita na SAALP, como podemos observar nessas orientações dadas ao aluno F8, na revisão da produção das respostas a perguntas de leitura, referentes ao texto “O tesouro escondido”:

### **Cena 3**

*(Pergunta: Você concorda com a brincadeira feita pelo avô do menino?)*

*Resposta de F8: Eu não concordo com a brincadeira do avô dos meninos porque os meninos cansaram muito)*

*Prof. – Você escreveu ‘Eu não concordo com a brincadeira do avô dos meninos porque os meninos cansaram muito’... veja que você usou duas vezes a palavra meninos... veja aí como fica pra não repetir isso... se você vai só eliminar a palavra... se vai colocar um sinônimo... se vai trocar por um pronome...*

Nesses auxílios prestados ao aluno, a coesão constitui-se como objeto de ensino em SAALP. Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esse conteúdo fosse discutido, assumido como objeto de conhecimento, como também se tornou oportuno proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse realizar uma experiência construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente. Em estudo sobre a consciência na obra de Vygotsky, Castro e Alves (2012) tomam o exemplo das relações entre mãe e filhos apresentados pelo teórico para explicar a constituição da consciência nos intercâmbios sociais:

Segundo Vygotsky, as mães dirigem a atenção dos filhos para determinados objetos ou situações. Os filhos, por sua vez, seguem as orientações das mães, assumindo, mais tarde, a direção da própria atenção e passando a desempenhar, em relação a si, o papel que antes havia sido desempenhado pelas mães. É desta forma que, para Vygotsky, libertamo-nos de nossas respostas impulsivas, imediatas e *imediatas*, e passamos a ser conscientes e capazes de controlar nosso comportamento (CASTRO; ALVES, 2012, p.08).

Nesse sentido, foi nas relações entre pesquisadora e professor, e a partir dos instrumentos que mediaram essas relações, como os textos teóricos, as sessões reflexivas e as opções de atividades para a SAALP, que a consciência sobre os elementos inerentes à escrita instaurou-se, permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais pensado, mais organizado e controlado em sala de aula.

## **5. Conclusão**

Numa síntese a respeito do trabalho docente com a coesão em SAALP, levantamos os seguintes aspectos: a) a partir das ações colaborativas, o professor conceitua a propriedade da coesão, aponta e define os recursos coesivos, mostrando a tomada de consciência acerca do conteúdo; b) reconstrói de modo próprio possibilidades de trabalho com os mecanismos coesivos, realizando ações que estavam além de suas proposições iniciais; c) toma a coesão como objeto de ensino em SAALP, ao dirigir o olhar do aluno para esse conteúdo; d) busca orientar os alunos a utilizar os mecanismos de coesão, não por meio de exercícios de

rotulação e classificação, mas os instigando a perceber, a refletir sobre os recursos de coesão e a experimentá-los na produção escrita.

Nesse sentido, podemos dizer que o trabalho colaborativo promoveu alterações na ZDP do professor no que se refere à abordagem da coesão, isto é, orientou e estimulou processos de desenvolvimento que o tornaram capaz de aplicar em SAALP um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio (VYGOTSKY, 1994). Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esse conteúdo fosse assumido como objeto de conhecimento, como também proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse tomar consciência dos mecanismos de coesão, verbalizando-os, para, então, interagir com as alternativas oferecidas e realizar uma experiência construtiva dessas opções e agir de forma mais autônoma e consciente.

A experiência colaborativa evidenciou, portanto, que nos espaços de relações interpessoais no contexto da formação contínua, o professor pode aprender a organizar os próprios processos mentais e a construir conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula.

## Referências

ANGELO, C. M. P. *Mediações colaborativas e pedagógicas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2015. 390 f. Tese (Doutorado em LETRAS) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/>

ANTUNES, I. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. *Calidoscópio*, vol. 7, n. 1, p. 62-71, jan/abr, 2009a. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855/2113>. Acesso em 08 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CASTRO, R. F. de; ALVES, C. V. P. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. *Anais...* Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/744/375>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DELARI JR, A. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000196959>>. Acesso em 15 set. 2013.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr, 2009. Disponível em [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf). Acesso em 20 de maio de 2014.

GASPAROTTO, D. M. *O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/>

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *Anais...* Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.

KOCH, I. G. V. *Coesão textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010, p.35-59.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Normativa nº 007 de 04 de julho de 2011. *Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual de Educação*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072011.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (org.). *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002. p. 33-61.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010. Disponível em: <[https://docs.google.com/file/d/0B5x\\_aDgCdJaUNmE5YWY3ZjUtNDgwNS00N2YyLWJmZWQtY2U5NjVmZWY2ZTZl/edit?hl=pt\\_BR&pli=1](https://docs.google.com/file/d/0B5x_aDgCdJaUNmE5YWY3ZjUtNDgwNS00N2YyLWJmZWQtY2U5NjVmZWY2ZTZl/edit?hl=pt_BR&pli=1)>. Acesso em: 30 ago. 2011.

SALCES, C. D. de. *Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2000. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000220580>>. Acesso em 12 de dezembro de 2014.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, vol.13, nº 42, p.330-334. Campinas, Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, vol.20, no. 50, p.26-40, 2000.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOASSA, G. 2006. Conceito de Consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83.

VALSINER, J.; VEER V. *A codificação da distância: o conceito de zona de desenvolvimento proximal e suas interpretações*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/10283217/Estudo-detalhadossobre-zona-dedesenvolvimento-proximal-em-Vigotski-por-Valsiner-e-Van-der-Veer>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; organizadores: Michael Cole.. [et al.]; tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA ACADÊMICA: A MATERIALIDADE DISCURSIVA DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

Ângela Francine Fuza<sup>18</sup>

## 1. Introdução

No domínio acadêmico-científico, estudos são desenvolvidos abordando a escrita acadêmica. Muitos deles evidenciam a dificuldade da comunidade acadêmica em produzir gêneros solicitados nesse campo, uma vez que não há definição para a prática de produção escrita, partindo-se do pressuposto de que suas convenções são iguais para todos os escritores (LILLIS, 1999), podendo ocasionar a homogeneização da escrita. Além disso, ao tratar da escrita acadêmica, há uma visão de que as convenções que fazem parte do “senso comum” são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela (LILLIS, 1999).

Essas posturas no trabalho com a escrita acadêmica do gênero recaem nos moldes do letramento autônomo (STREET, 1984), assim como no modelo da socialização acadêmica proposto por Lea e Street (2006). A língua, diante de tal postura homogeneizadora, passa a ser concebida, segundo os princípios do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), como um sistema estável, um depósito inerte, não considerando fatores externos à comunicação.

Diante dessa problemática, esta pesquisa concebe a língua em sua natureza social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), percebendo que o discurso se materializa por meio de normas e de restrições, mas também é perpassado por questões discursivas do enunciado<sup>19</sup>, fazendo que a escrita acadêmica seja concebida em sua diversidade e não em sua unidade.

Fundamentando-se em discussões recentes sobre o letramento acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996; LEA E STREET, 1998; LILLIS, 1999, entre outros), e na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada, este texto<sup>20</sup> objetiva analisar artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento, discutindo a heterogeneidade da escrita a partir do eixo analítico: materialidade discursiva dos artigos científicos.

Este trabalho, vinculado aos grupos de pesquisa: *Interação e Escrita* (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br) e *Escrita: ensino, práticas, representações e concepções* (Unicamp) e ao projeto de pesquisa *Práticas de letramento acadêmico-científicas: a constituição dos discursos escritos* (UFT), discorre, primeiramente, a respeito da questão da heterogeneidade e homogeneidade da escrita. Na sequência, destaca a seção metodológica e a análise dos dados observados.

---

<sup>18</sup> Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp), professora da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: angelaфуza@uft.edu.br. Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do CNPq.

<sup>19</sup> As questões formais seriam aquelas ligadas ao âmbito composicional e ao textual, ou seja, elementos explicitados na superfície textual. Em diálogo com esses pressupostos estão os aspectos discursivos que podem se revelar por meio de aspectos formais, mas que carregam consigo características específicas de cada área do conhecimento. Na área da Saúde, por exemplo, é evidente o emprego da colaboração científica nos artigos, logo, é algo textualmente marcado no texto, mas seu entendimento pode ser buscado em um âmbito mais amplo, discursivo, discutindo-se questões ligadas especificamente à área e ao fazer científico atualmente. Além desse elemento, outros são abordados no decorrer deste texto.

<sup>20</sup> Em Fuza (2015), outras discussões sobre a heterogeneidade da escrita acadêmica são contempladas.

## 2. Os aspectos homogêneos e heterogêneos dos gêneros discursivos

Bakhtin/Volochinov (1992) entendem que a língua constitui um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal social dos locutores, e não um sistema estável de formas normativamente idênticas. Ao tratar do enunciado concreto, Bakhtin (2003) postula que os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, uma vez que “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo, em menor ou maior grau, os tons e ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Portanto, a linguagem tem um papel fundador na construção da singularidade dos sujeitos e na construção das suas marcas de pertencimento a grupos sociais (GOULART, 2006). Isso pode confirmar, então, o pressuposto deste texto que postula que cada área de conhecimento, dentro de seus periódicos e de seus artigos, apresenta marcas de suas comunidades científicas, fazendo que a escrita acadêmica seja concebida em sua diversidade e não em sua unidade.

Segundo Bakhtin (2002), os fenômenos sociais não são concebidos com um fim absoluto, pois a visão dialógica aborda a questão da “não finalização”, daquilo que está por vir, gerando a questão da inconclusividade, da busca da preservação da heterogeneidade, daquilo que é heterogêneo. Ao conceber a linguagem como um processo dialógico, considera-se que, assim como o discurso se manifesta por meio de textos, estes se organizam dentro de determinados gêneros discursivos.

Os gêneros (enquanto enunciados concretos) constituem-se em manifestações das relações entre o sujeito, a língua e o mundo. Sendo assim, em seus estudos, Bakhtin (2003, p. 262) define três elementos que configuram o gênero: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional: “todos estes três elementos estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação”. Nesse âmbito, o discurso, quando produzido, manifesta-se mediante textos, concretizando gêneros discursivos, que, ao contrário das conhecidas modalidades retóricas (narração, descrição, dissertação), são infinitos, estando em contínua e permanente (re)construção. O letramento associa-se, portanto, “a diferentes linguagens sociais e gêneros do discurso, caracterizando os grupos sociais, e mesmo cada pessoa, de modo diferente” (GOULART, 2006, p. 455-456).

Corrêa (2004; 2013b), alinhando-se aos postulados bakhtinianos, concebe a escrita como prática social. Nesse sentido, a escrita não seria mais um código de instrumentalização, mas um modo de enunciação, uma prática sócio-histórica. Dessa forma, tornaram-se necessárias novas práticas para o seu ensino, práticas essas mais críticas e contextualizadas, preocupadas com o uso social dessa habilidade e sua interface com a oralidade. Contudo, nem todos na sociedade ou no meio escolar postulam o aprendizado da leitura e da escrita como uma construção de sentidos; geralmente, ele é visto como uma aquisição de regras e de normas homogêneas.

Quanto aos aspectos homogêneos e heterogêneos<sup>21</sup> dos gêneros discursivos, Corrêa (2013a) afirma que, no primeiro caso, há uma forte tendência no foco verbal e composicional do texto, enquanto a heterogeneidade ultrapassa tais limites, dando abertura para a inclusão do “contexto extraverbal” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; 1976), isto é, dos “presumidos” (CORRÊA, 2011) que acompanham o uso da palavra. Assim, “lidar com a heterogeneidade

---

<sup>21</sup> Neste texto, a noção de heterogeneidade está fundamentada originalmente nos estudos de Bakhtin e Bakhtin/Volochinov. O autor trata da natureza dialógica da linguagem, fazendo que a heterogeneidade seja instituída enquanto propriedade sua. Os enunciados não apresentam, então, um fim absoluto ou uma conclusão definitiva, havendo o princípio da “inconclusividade”, da preservação da heterogeneidade (BAKHTIN, 2002). Corrêa (2004; 2006) defende o modo heterogêneo de constituição da escrita – o que justifica a busca por tratar a escrita acadêmico-científica como heterogênea e não como uma prática homogênea.

dos gêneros é lidar com a noção de presumido, sendo preciso voltar os olhos ao discurso e não apenas àquilo que é estrutural do gênero” (CORRÊA, 2013a).

Em seu texto, *Reflexão teórica e ensino da escrita*, Corrêa (2013b) aborda “as oposições entre “verbal” + “extraverbal” (e seu correlato: “presumido social”), por um lado, e “aspectos ocultos do letramento”, por outro” (CORRÊA, 2013b, p. 12). Nesse sentido, trata de qual relação pode existir entre aspectos ocultos do letramento (STREET, 2009) e presumido social (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926-1976).

A menção ao termo letramento oculto vem de longa data nos trabalhos de Street. Em 2009, por exemplo, ele pontua os aspectos ocultos do letramento acadêmico presentes na relação de ensino e aprendizagem e os exemplifica por meio de dados verbais que ficam ocultos nessa relação.

Ao considerar os aspectos ocultos do letramento, acrescentam-se os pressupostos de Lillis (1999) sobre as práticas do mistério da escrita<sup>22</sup>. Se há, de um lado, aspectos ocultos na produção, de outro, há a prática do mistério que interfere diretamente na produção do enunciado. Para a autora, há uma visão de que as convenções que fazem parte do “senso comum” são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela (LILLIS, 1999). Assim, a autora critica a crença exposta, afirmando que, pelo contrário, as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes, elas constituem aquilo que ela chama de prática institucional do mistério, pensando fora do âmbito do ensino. Diante das questões expostas sobre aspectos ocultos do letramento, ampliando-as às práticas do mistério, Corrêa (2013b) afirma que tais expressões se referem claramente à materialidade verbal não explicitada. O tratamento dos aspectos ocultos do letramento corre o risco de mantê-los restritos a algumas características da estrutura composicional ou às escolhas léxico-gramaticais que caracterizam os estilos de gênero. A fim de propor uma alternativa a essa posição, Corrêa (2013b, p. 11) defende

[...] que há aspectos ocultos do letramento que não são enunciáveis na estrutura composicional (Cf. CORRÊA, 2011). Trata-se daquilo que, nos gêneros, pertence ao campo do extraverbal, isto é, que se vincula a “presumidos sociais”. Estes ultrapassam uma interpretação pragmática restrita para alcançarem uma dimensão sócio-histórica que escapa à transparência do estritamente linguístico (CORRÊA, 2013b, p. 11).

Desse modo, o presumido social dos gêneros do discurso pode ser concebido como a amplitude sociocultural e histórica do próprio aspecto verbal dos gêneros e não apenas aquilo que está em sua materialidade. É possível levar tal discussão para a realidade dos estudos sobre escrita e publicação dos artigos científicos. Fuza (2015) sistematizou a disponibilização das normas utilizadas pelos avaliadores dos periódicos, ou seja, após ter em mãos as revistas A1 brasileiras, visitou seus sites em busca de quais seriam os critérios usados na avaliação dos textos. Pouquíssimos periódicos disponibilizavam esses elementos para os autores, então optou-se por enviar e-mail para cada uma das revistas e solicitar o encaminhamento do material, no entanto, apenas pequena parte delas compartilhou seus dados. A partir da pesquisa realizada e das respostas obtidas, essa postura dos periódicos em relação aos elementos dos pareceres pode se configurar como uma prática do mistério (LILLIS, 1999) ou de aspectos ocultos do letramento acadêmico (STREET, 2009), já que se trata de normas, de formas de escrita do artigo científico que não foram evidenciadas aos autores.

---

<sup>22</sup> Street e Lillis apresentam seus estudos envolvendo a dimensão oculta do letramento pelo viés pedagógico, destacando práticas voltadas às escritas de acadêmicos. Neste texto, tal noção é utilizada para refletir a respeito do “ocultamento” das convenções de escrita no âmbito acadêmico dos periódicos, por exemplo, haja vista que, da mesma forma que certos elementos de escrita são ocultos para os alunos no âmbito de sala de aula, eles também o são para os produtores dos artigos científicos.

Embora seja evidente que nem todos os mistérios na prática da escrita podem deixar de existir (LILLIS, 1999), aborda-se a importância de se evidenciarem aspectos da escrita que poderiam auxiliar na melhoria da produção e no entendimento do que é escrever academicamente. Mais do que divulgar as formas de escrita do artigo, seria interessante pensá-las de acordo com a comunidade científica da qual o sujeito faz parte, delineando que sua escrita dependerá de aspectos além dos estruturais da língua, chegando às discussões em nível discursivo. Corrêa (2013b, p. 12) afirma sobre a questão dos presumidos:

Parece claro que os presumidos sociais nunca podem ser transparentes, já que são... presumidos e, como tais, dão opacidade ao que se poderia querer como transparência. Do mesmo modo, nunca podem ser apenas pressupostos ou implícitos já que isto seria produzi-los como verbais e não como extraverbais. Por sua vez, a falta de algum elemento de natureza verbal pode indicar não propriamente uma falta, mas um lugar que marca uma presença: o de alguma relação intergenérica relevante para o escrevente, mas ainda não reconhecida para o gênero produzido (CORRÊA, 2013, p. 12).

No estudo do gênero discursivo, não se pode tratar somente da homogeneidade, daquilo que é estável no texto, mas sim da heterogeneidade, haja vista que engloba práticas sociais e históricas de configuração da escrita, influenciadas por fatores desse contexto extraverbal. Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Volochinov/Bakhtin (1926, p. 5) delimitam três fatores que compõem o contexto extraverbal: “1) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível - neste caso, a sala, a janela etc.); 2) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua *avaliação comum* dessa situação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 5, grifos dos autores).

No estudo da língua, pensando na configuração dos gêneros, há a presença marcada do contexto sócio-histórico, das especificidades de seu entorno e o sistema linguístico que os compõem. Nesse sentido, o discurso verbal nasce de uma situação pragmática extraverbal, mantendo uma conexão com essa situação, havendo, assim, segundo Corrêa (2011), um conjunto de presumidos que acompanha o uso da palavra. Se, de um lado, o gênero discursivo apresenta uma parte explícita, verbal, de outro, há aquilo que não é explicitável, mas está presente nos gêneros.

Por exemplo, no caso dos artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento, o campo acadêmico os engloba. Dentro desse campo maior, há as comunidades científicas de cada área que podem ser concebidas como um (1) *horizonte espacial comum* dos pesquisadores, apresentando suas características composicionais próprias na escrita de textos, seu discurso científico próprio, sua cultura própria de divulgação do conhecimento por meio do gênero artigo científico. Para a produção desses conhecimentos, há (2) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores que constituem essa comunidade acadêmica, o que possibilita (3) *a avaliação comum* de uma situação, ou de um artigo científico, por exemplo. Os avaliadores dos artigos científicos enviados aos periódicos fazem exatamente uma “avaliação” do material que recebem, tendo em vista o horizonte comum que possuem dos conhecimentos das especificidades que compõem sua comunidade científica. Conforme Volochinov/Bakhtin (1926, p. 5):

é deste ‘conjuntamente visto’ [artigos científicos a serem avaliados]; ‘conjuntamente sabido’ [as normas de submissão destinadas aos autores dos artigos e as normas de avaliação desses materiais usadas e conhecidas somente pelos avaliadores das revistas] e ‘unanimemente avaliado’ [os avaliadores de cada área de conhecimento exprimem um acordo comum na avaliação desses textos, fazendo-os se constituir conforme as especificidades de sua comunidade científica] – ‘é disso tudo que o enunciado depende diretamente, tudo isto é captado na sua real, viva implicação’ (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 5).

Diante do exposto, não se pode tratar a produção do gênero artigo científico como sendo de caráter homogêneo, pois é constituído na relação social entre os falantes, estando “diretamente vinculado à vida em si e não [podendo] ser divorciado dela sem perder sua significação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 4).

Assim, os gêneros discursivos devem ser concebidos em sua heterogeneidade, opondo-se às noções unificadoras de escrita do gênero, uma vez que, além de sua estrutura composicional, que possibilita um saber comum entre os sujeitos da comunidade científica, eles se constituem de elementos fundamentalmente sociais. Estes podem ser exemplificados como o emprego de temáticas e de estilos específicos de cada área, os usos de elementos da materialidade textual, como tabelas, gráficos, filiações e questões éticas, que agregam ao texto das diversas áreas do conhecimento o seu caráter singular e suas especificidades.

### 3. Metodologia

Neste texto, a escrita acadêmica é abordada nos artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento. Para a seleção do periódico assim como do artigo para a análise, alguns critérios foram utilizados: nota no Qualis A1; áreas do conhecimento; modalidade da contribuição; tempo de existência da revista e ano da coleta dos dados.

Tendo em vista a busca pela compreensão dos discursos envolvidos na prática da produção científica no país, foram selecionados, no ano de 2012, periódicos A1, pois refletem, de certa forma, aquilo que é esperado pelo universo acadêmico, em termos de excelência, haja vista os critérios estabelecidos pelo Qualis, como publicação reconhecida na área, condizente com as normas da ABNT, apresentando conselho editorial com membro do país e do exterior etc. Em relação ao número de periódicos do estrato A1, destaca-se o quadro 1:

**Quadro 1** - Levantamento dos periódicos do estrato A1 segundo WEBQUALIS (2012)

ÁREA	TOTAL DE REVISTAS	TOTAL DE REVISTAS A1	TOTAL DE REVISTAS BRASILEIRAS A1	TOTAL DE REVISTAS ESTRANGEIRAS A1
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	5.030	449	00	449
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	9.978	753	00	753
CIÊNCIAS DA SAÚDE	16.394	1.699	2	1.677
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	8.671	647	5	642
CIÊNCIAS HUMANAS	10.867	379	72	307
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	5.876	212	26	178
ENGENHARIAS	7.814	900	1	899
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	2.785	133	55	78

Fonte: A autora.

Diante do levantamento realizado, em todas as áreas de conhecimento investigadas, o número de revistas estrangeiras A1 é superior ao número de periódicos brasileiros. Em uma escala crescente de número de revistas brasileiras A1, observa-se que as Ciências Agrárias e Biológicas não possuem revista A1, as Engenharias têm uma, as Ciências da Saúde, duas, as Ciências Exatas e da Terra, cinco, as Ciências Sociais Aplicadas, vinte e seis, a área de

Linguística, Letras e Artes, cinquenta e cinco e, por fim, as Ciências Humanas possuem setenta e duas revistas.

Em função da crença de que há múltiplas práticas envolvidas na produção da escrita, havendo variação na produção dos discursos de uma área para outra, optou-se por selecionar artigos de periódicos de diferentes áreas do conhecimento. A escolha pelo artigo científico ocorreu em razão de ser o gênero de maior recorrência nos periódicos e no contexto da academia, logo, carrega consigo marcas desse universo e dos sujeitos que os constituem.

Os sites de todas as revistas brasileiras A1 foram visitados. Isso possibilitou a escolha de um periódico representativo de cada área em função do tempo de existência da revista, sendo consagrado em seu campo acadêmico, fundadas, respectivamente, em 1929 (Área: Multidisciplinar; subárea: Engenharias), 1950 (Ciências Humanas; subárea: História), 1979 (Ciências Sociais Aplicadas; subárea: Serviço Social), 1983 (Linguística, Letras e Artes; subárea: Letras/Linguística), 1985 (Ciências Exatas; subárea: Ensino), 1993 (Ciências da Saúde; subárea: Enfermagem). Os periódicos não são identificados pelos nomes, mas sim por suas áreas de conhecimento, já que tal dado não se faz relevante para o estudo.

A partir disso, foi realizada a busca de um artigo representativo no interior desses periódicos que apresentasse características gerais da área, além de certas singularidades, ou seja, elementos que os diferenciavam dentro da área, dando possibilidade, então, de discussão a respeito da heterogeneidade da escrita. Foram observados em cada site de periódico: dois periódicos do ano de 2012 (ano da coleta dos dados no Qualis) assim como dois exemplares do ano de 2013 (o número de artigos lidos é variável de revista para revista tendo em vista o número de textos publicados em cada exemplar das áreas).

De forma geral, o quadro 2 apresenta o número de artigos lidos para a possível seleção:

**Quadro 2** - Levantamento dos artigos nas revistas para seleção do texto

<b>ÁREA</b>	<b>Número de artigos lidos para possível seleção</b>
<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>	<b>88</b>
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>	<b>64</b>
<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>40</b>
<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	<b>24</b>
<b>ENGENHARIAS</b>	<b>10</b>
<b>LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES</b>	<b>32</b>

Fonte: A autora.

Por meio desse levantamento geral, foi possível a seleção de um artigo de cada periódico e sua análise que passou pela descrição de sua forma composicional, temática e estilística. Todo o trabalho realizado permitiu verificar elementos que constituem heterogeneamente os textos de cada área. Isso possibilitou organizar a análise dos dados em eixos como o destacado neste texto: a materialidade discursiva dos artigos científicos, e analisado na sequência.

#### **4. A materialidade discursiva dos artigos científicos das áreas**

Nesse eixo analítico, buscou-se destacar de que forma elementos que se encontram na materialidade textual são delimitados e influenciam discursivamente a escrita acadêmica dos artigos acadêmicos, dentro de suas comunidades acadêmicas. Com isso, não se afirma que as outras marcas heterogêneas não estejam materialmente postas no texto, elas estão; no entanto, neste eixo, destacam-se aqueles elementos que são vistos por muitos apenas como técnicas

para auxiliar no entendimento do texto, como uso de tabelas, imagens etc., quando, na realidade, deveriam ser concebidos em função da comunidade científica da qual fazem parte, assim como se vinculando ao nível discursivo dos enunciados.

Dentro desse eixo, são destacados os fatores que acarretam a heterogeneidade: (a) resumo constituído por subseções; (b) número variado de autores e filiações; (c) artigo produzido em língua inglesa; (d) tipo de pesquisa; (e) recursos verbo-visuais; (f) estudo aprovado pelo Comitê de Ética; (g) variação no número de páginas e referências usadas. Na sequência, cada um desses elementos são explicitados e analisados.

#### 4.1 Resumo constituído por subseções

Os resumos dos artigos das diferentes áreas se configuram como o item de maior carga de objetividade, neutralidade e apagamento do sujeito enunciator, tendo em vista essencialmente as normas dos periódicos que evidenciam uma preocupação com o aspecto formal, de estruturação do texto.

Para construir o resumo, o estilo é um sinal de adequação de sua enunciação àquilo que é legitimado pelo contexto dentro da esfera científica. O estilo responde dialogicamente a um contexto; ao papel que desempenha em relação ao outro. O estilo do resumo perpassa as normas da revista que demarcam uma preocupação bastante evidente com o aspecto formal, de estruturação do texto: número de linhas, uso de terceira pessoa, impessoalidade, dentre outros elementos.

Nesse sentido, todas as áreas evidenciam alguns elementos para compor o resumo, como objetivo, método, resultados e conclusão. No entanto, uma das áreas que diferem no momento de construção do texto, tendo em vista as normas de sua revista, é a área da Saúde. Segundo o periódico, ele deve ser estruturado em: Objetivos, Método, Resultados e Conclusão, ou seja, dentro do único parágrafo, devem ser colocadas as subseções, fazendo com que o resumo do artigo se constitua da seguinte forma: “Objetivo: analisar a frequência [...] Método: survey realizado em dois hospitais do Rio Grande do Sul [...] Resultados: a percepção de situações [...] Conclusão: compreender o sofrimento moral permite [...]”.

A noção que se tem, ao produzir o texto dessa forma, é que os resumos fiquem mais legíveis que os exemplares de outras áreas, o que não foi verificado diante da leitura dos outros resumos. No entanto, segundo Motta-Roth e Hegdes (2010), em áreas como a de Saúde é importante utilizar os marcadores metadiscursivos que caracterizam cada tipo de informação. Outra razão para o uso desses marcadores explicitamente é a adequação do artigo às normas propostas pelo periódico na qual foi publicado, já que postula: “*Os resumos estão limitados a 200 palavras e estruturados em objetivos, método, resultados e conclusões*”.

O fato de organizar o texto dessa maneira faz que esse seja um ponto de heterogeneidade do resumo em relação às outras áreas, já que não apresentam tal forma de organização textual. Tal área é bastante normalizada quanto a sua escrita, distinguindo-se de outras, como Humanas, Sociais e Linguística que, segundo, Kuhn (1990), são áreas menos normatizadas, pois há menor consenso sobre o que consiste a pesquisa, metodologia, ou nomenclatura científica.

#### 4.2 Número variado de autores e filiações

Outro elemento que leva à discussão a respeito da heterogeneidade da escrita é o número de autores presentes nos artigos das áreas. Não se trata apenas de uma questão formal de constituição dos artigos, tendo em vista as normas dos periódicos, mas de um

entendimento que aborde a comunidade acadêmica da qual esses sujeitos pesquisadores fazem parte. Conforme Sanches (2009), a presença dos autores e de suas filiações no artigo concede credibilidade ao texto e à pesquisa.

A partir da análise dos artigos, foi constatado que, das seis áreas, quatro destacam apenas um autor para a pesquisa (Sociais, Engenharias, Linguística, Humanas), um artigo apresenta dois autores (Exatas) e um artigo é constituído por seis autores (Saúde). De certa forma, a área de Saúde destoa das outras áreas, tendo em vista que opta pela colaboração de diversos estudiosos na confecção do trabalho, sendo quatro professores da universidade e dois doutorandos.

A literatura destaca o crescimento do compartilhamento da produção científica e, de acordo com a área do conhecimento, como as ciências da Saúde, há a redução contínua dos trabalhos assinados por um único pesquisador. A colaboração científica pode ser estabelecida em meio às redes de conhecimento por meio de interações entre sujeitos em diferentes níveis: em um mesmo departamento ou grupo de pesquisa, entre departamentos ou programas da mesma universidade, assim como parece ocorrer no caso do artigo de Saúde analisado, tendo em vista que todos demarcam vínculo com a “Universidade Federal do Rio Grande”, dentre outras situações.

Para Vanz e Stumpf (2010), ao produzir o conhecimento coletivamente, contribui-se para o desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada, haja vista que o conhecimento individual de cada pesquisador é socializado dentro de um grupo, favorecendo a transferência de conhecimentos e habilidades. As estudiosas compreendem a colaboração científica como dois ou mais cientistas trabalhando juntos em um projeto de pesquisa, compartilhando recursos intelectuais, econômicos e/ou físicos. No entanto, para Bordons e Gómez (2000), a contribuição de cada um dos colaboradores pode se dar em âmbitos diferentes, desde a simples expressão de uma opinião sobre a pesquisa até o trabalho conjunto durante todo o decurso de um projeto.

O crescimento e a intensidade das escritas colaborativas ocorrem fundamentalmente em função da interdisciplinaridade da Ciência atual, que impõe o diálogo entre pesquisadores advindos de diversos campos do saber, configurando-se como um dos principais fatores que levam à colaboração científica. Contudo, os fatores econômicos, relacionados aos altos custos dos equipamentos/investimentos, também têm parcela de responsabilidade, especialmente em áreas de pesquisa que pressupõe o uso de equipamentos. Além destes, os fatores sociais também exercem influência, relacionados aos vínculos profissionais e pessoais do pesquisador, afinidade temática, emocional ou ideológica (LUUKKONEN; PERSSON; SILVERTSEN, 1992).

Outro elemento que favorece a existência da colaboração é área da pesquisa, assim como a sua natureza. Segundo Smith (1958), trabalhos teóricos produzem artigos com menos autores do que trabalhos experimentais. Tal constatação é percebida no caso dos artigos analisados, tendo em vista que, enquanto o estudo experimental da Saúde aborda seis autores, o estudo teórico, centrado na pesquisa documental, como na área de Sociais, apresenta apenas um. Ao publicar um trabalho em colaboração, conseqüentemente, ele será mais citado (GLÄNZEL, 2001), principalmente se a colaboração ocorrer entre diferentes instituições (JONES, WUCHTY, UZZI, 2008).

Além dessas motivações expostas, há um fator ainda mais decisivo para que continue ocorrendo a colaboração: o aumento da produtividade científica. Logo, o princípio “*publish or perish*” aumenta a pressão para incluir tantos autores quanto possível em um artigo (KRETSCHMER; LIMING; KUNDRA, 2001). As agências financiadoras brasileiras também impulsionam o aumento da colaboração, em função de suas avaliações, pois o pesquisador precisa publicar para poder ser bem avaliado (HERMES-LIMA, 2005), fazendo da co-autoria um meio para aumentar o número total de publicações de cada pesquisador.

Estudos abordando a questão da autoria revelam que, tendo em vista as transformações das atividades dos pesquisadores e a pressão crescente para publicar novos conhecimentos em revistas, cada vez mais, busca-se evidenciar o nome nas páginas dos artigos. Ao realizar o estudo em parceria com outros estudiosos, a distribuição da autoria não é tarefa fácil.

Diante disso, dois pesquisadores investigaram a hierarquia das assinaturas dos vários autores de um artigo científico, ou seja, observaram a ordem das assinaturas de artigos publicados por 1.064 pesquisadores espanhóis entre 1994 e 2004. Costas e Bordons (2011) concluíram que há áreas em que a colaboração é menos intensa, como naturais, havendo maior relação entre estudiosos das biológicas e saúde (média de sete autores por artigo). No caso do artigo analisado nesta pesquisa, a área de Saúde apresentou seis autores, dialogando diretamente com os dados da pesquisa dos teóricos. Em função de Costas e Bordons (2011, p. 158, tradução minha) analisarem textos espanhóis, eles afirmam que o fenômeno não exprime uma situação isolada, pois “embora haja diferenças de país a país, elas são cada vez menores por conta da crescente internacionalização da ciência<sup>23</sup>”, ressaltando ainda a importância da ordem das assinaturas para o reconhecimento do pesquisador, já que consideram a autoria como um parâmetro para avaliações, resultando em prestígio profissional. Logo, para os autores, o papel da autoria atua como um modo de organização social da comunidade científica.

O fato de haver a tendência à colaboração evidencia que o mundo da pesquisa está cada vez mais complexo. Sendo assim, alguns periódicos, associações e instituições científicas vêm exigindo que cada um dos autores do artigo científico declare qual foi a sua contribuição específica, inibindo a inclusão de sujeitos que colaboraram secundariamente. Há, no Brasil, poucas revistas que exigem tal declaração, tanto que nenhuma das que tiveram seus artigos analisados apresenta tal especificação, no entanto, há a tendência de que esse expediente viceje no país. Costas e Bordons (2011) postulam que há várias orientações para definir a autoria e os critérios mais aceitos são o envolvimento na concepção, planejamento e execução do trabalho científico, a interpretação dos resultados, a participação na escrita de uma porção substancial do manuscrito e a aprovação final da versão a ser publicada. Por exemplo, para Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, editora da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* e professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em entrevista para Marques (2011), afirma que a produção intelectual em linguística é diferente da de áreas em que há uma grande equipe de pesquisa e o resultado só pode sair porque havia muita gente envolvida, como ocorre no caso da pesquisa de Saúde.

A colaboração na escrita do artigo se deu basicamente na área da Saúde, enquanto as outras optam ou por apresentar um autor ou dois. O fato é que a apresentação dos pesquisadores, juntamente as suas filiações, fazem com que o sujeito se veja inserido dentro de um universo maior de pesquisa, dando credibilidade àquilo que pesquisa e publica, porque as pessoas se reúnem em torno de objetivos comuns, fazendo com que a comunicação científica obedeça às práticas estabelecidas pela comunidade científica, “termo que designa tanto a totalidade dos indivíduos que se dedicam à pesquisa científica e tecnológica como grupos específicos de cientistas, segmentados em função das especialidades, e até mesmo de línguas, nações e ideologias políticas” (TARGINO, 2000, p. 10).

#### 4.3 Artigo produzido em língua inglesa

---

<sup>23</sup> “Although differences by country might also exist, they are expected to be smaller due to the increasing internationalisation of science.” (COSTAS; BORDONS, 2011, p. 158).

Outro elemento que pode possibilitar a discussão a respeito da heterogeneidade dos artigos é quanto ao uso da língua inglesa para sua produção. Textualmente falando, percebe-se que a forma composicional do artigo não difere daqueles produzidos em língua portuguesa até mesmo porque a revista é brasileira e muitos cursos que ensinam a escrever academicamente no Brasil têm por referência estudos publicados em língua inglesa, servindo de base para a escrita no país.

Por meio da análise dos artigos, a maioria deles apresentou o Inglês somente para a constituição do *abstract*, no entanto, o artigo da área de Engenharias é produzido em língua inglesa, tendo em vista a exigência do periódico. Por meio disso, é possível abordar a noção da internacionalização da ciência no que tange ao uso da língua inglesa, haja vista que por meio dela é possível uma circulação maior da publicação, não se restringindo apenas à academia brasileira, alcançando comunidades acadêmicas estrangeiras. Logo, a regionalização do conhecimento perde, a cada dia, muita força dando espaço para as revistas científicas eletrônicas que promovem a difusão do conhecimento produzido em qualquer local do planeta.

O fato de o periódico de Engenharias estabelecer como normas para submissão: “artigo escrito em Inglês claro e conciso” responde ativamente ao esperado no universo da publicação acadêmica, tendo em vista que os artigos científicos asseguram a influência científica (LILLIS; CURRY, 2013). A revista da qual o artigo foi extraído é a pioneira no Brasil, datando de 1929, logo, a manutenção do substrato A1 exige a resposta a fatores, sendo que, dentre eles, estão alguns ligados à questão da internacionalização:

Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais (Qualis periódicos - definição dos estratos. Disponível em: [http://www.anped.org.br/docs\\_capes/definicao\\_estratos\\_290908.pdf](http://www.anped.org.br/docs_capes/definicao_estratos_290908.pdf). Acesso em 03 jul. 2013. Grifos nossos).

Diante do exposto, o aspecto internacional da produção é evidenciado. Essa característica faz que muitos periódicos nacionais não sejam classificados como A1, tendo em vista que não circulam internacionalmente. Tem-se, então, que as práticas de escrita, leitura e publicação são dependentes de interesses sociais transitariamente constituídos, como o fato de ter que escrever internacionalmente, reconhecendo as convenções discursivas adotadas por uma porção significativa do meio acadêmico internacional (como, por exemplo, o uso da língua inglesa como *língua franca*). O Inglês é a língua exigida pelo periódico, assim como em tantos outros, isso ocorre, segundo Lillis e Curry (2013), pois se trata de uma língua franca que facilita trocas transnacionais de ideias, novos conhecimentos e entendimento, que, por sua vez, ajudam a sustentar o crescimento e desenvolvimento econômico. Logo, o inglês apresenta um *status* predominante no contexto acadêmico, principalmente em periódicos considerados como detentores de maior valor de ciência, constituindo uma forma significativa de capital simbólico fundamental para a construção de uma economia baseada no conhecimento competitivo (LILLIS E CURRY, 2013). Além disso, é tida como a língua das revistas mais prestigiadas e a linguagem dos sistemas de avaliação e recompensa.

De forma geral, produzir em língua inglesa constitui uma forma de inserção no universo da academia. Um dos critérios para classificação da revista no substrato A1 é que o periódico esteja indexado em, pelo menos, seis bases de dados, sendo três internacionais. Nesse sentido, muitos periódicos, incluídos em base de dados, como *Science Citations Index* (SCI), que apresenta mais de três mil periódicos indexados, são publicados em Inglês. Ao

serem indexadas, as revistas adquirem o direito de pertencer à memória oficial da ciência, funcionando como uma memória eletrônica a qual os cientistas recorrem em busca de referências para suas escritas e o fato de estarem em Inglês favorece a circulação. Flowerdew (1999), por exemplo, argumenta da necessidade de se publicar em inglês e não em outra língua, já que é a que gera maior circulação do conhecimento. Para o autor, apenas nas áreas de Humanas e Ciências Sociais que a publicação em revistas locais ou regionais na língua nacional ainda continua sendo vista com prestígio, embora, mesmo nesses casos, a tendência é para publicação internacional em Inglês.

Há outros caminhos para ampliar a inserção internacional da pesquisa, como o intercâmbio de alunos de pós-graduação e a participação em congressos e *workshops*, no entanto, existe relevância do indicador de coautoria para a pesquisa brasileira, conforme alguns estudos já apontaram. Um exemplo é a pesquisa realizada por Packer e Meneghini que analisou os artigos brasileiros com mais de 100 citações na base *Web of Science* entre os anos de 1994 e 2003 e que constatou que 84,3% deles eram fruto de parcerias com outros países.

Diante do exposto, a língua inglesa é tida como língua de publicação e circulação do conhecimento na academia. Nesse sentido, apenas o artigo de Engenharias demarca o uso da língua, uma vez que as normas postuladas pelo periódico. As outras revistas, por sua vez, não apresentam tal preocupação, exigindo somente que haja a escrita de um resumo em outro idioma, como inglês, espanhol ou francês.

#### 4.4 Tipo de pesquisa dos artigos

O tipo de pesquisa realizado por cada área influencia, de certa forma, na organização do artigo e na forma como os dados são discutidos. Há artigos de caráter mais experimental, que analisam uma problemática, explorando fatos, dados empíricos, como os de Saúde, Engenharias, Exatas, Linguística e aqueles estudos voltados ao âmbito mais documental e teórico, como o de Sociais e Humanas.

O artigo de Sociais, por exemplo, tem seu caráter documental evidenciado e isso faz que seu desenvolvimento seja centrado, de forma mais contundente, na apresentação das leis e resoluções que norteiam o trabalho do profissional da assistência social, do que na discussão e relação entre as leis. Nesse sentido, o pesquisador aborda leis, destaca fragmentos, colocando-os em diálogos com teóricos que também estudam o assunto, mas como uma forma de evidenciar um panorama sobre o tema, a fim de fazer que o leitor vislumbre um cenário geral do desenvolvimento jurídico-político construído historicamente pelos assistentes sociais.

O artigo de Humanas, por sua vez, apresenta uma pesquisa de caráter mais teórico-documental a respeito da natureza humana, colocando em diálogo teorias e posições teóricas, a fim de chegar a possível resposta para a pergunta que ronda o estudo: “Por que os seres humanos agem como agem?”. Assim, aborda as teorias em seções específicas, levando a formação de uma opinião a respeito da temática, de modo que, ao final, sejam percebidas nuances da preferência pelo viés social/cultural a respeito do agir humano. Não há, então, o foco em apresentar apenas um panorama sobre o assunto, assim como nas Sociais, mas sim em estabelecer relações entre as teorias, demonstrando opinião, atribuindo ao texto um modo mais subjetivo<sup>24</sup> de discussão.

Tendo em vista seu caráter teórico, conseqüentemente, o artigo de Humanas se organiza em seções teóricas com discussões, fato que o difere, por exemplo, dos artigos das áreas de Exatas, Engenharias e Saúde que apresentam discussão teórica em meio aos

---

<sup>24</sup> A subjetividade e objetividade são elementos que também permitem tratar da escrita heterogeneamente, conforme consta em Fuza (2015).

resultados da pesquisa ou durante a introdução do texto. O tipo de pesquisa faz que o desenvolvimento recaia sobre uma forma de organização textual e discursiva, pois no caso das Exatas, Engenharias, Saúde, Linguística havia o enfoque no trato de dados de forma mais experimental, ou seja, envolvendo dados retirados da realidade da sala de aula, por exemplo, da barragem de Orós, de hospitais da região Sul do país e assim como de artigos de periódicos. Em contrapartida, no caso das Humanas e das Sociais são discutidas leis e teorias fazendo com que, conseqüentemente, o enfoque se volte para os aspectos teóricos e para a necessidade de discussão desses dados.

#### 4.5 Recursos verbo-visuais

Algumas áreas optam por apresentar e por organizar seus dados por meio apenas de recursos verbais, ou seja, por meio da linguagem verbal escrita, como Humanas, Exatas e Linguística. No entanto, áreas como Saúde, Engenharias e Sociais destacam seus dados, conciliando-os aos aspectos não verbais, como figuras e tabelas, fazendo com que a forma de enunciar os dados e os resultados da pesquisa se diferencie das outras áreas que optam pelo tradicional texto. O uso de tais recursos, conforme constam nas normas de submissão dos periódicos, é permitido e cabe ao pesquisador optar pelo seu uso ou não. Grillo (2009, p. 149) denomina o uso de tabelas, fórmulas e números de “linguagem simbólica”, nominando de “esquema ilustrativo” a utilização de imagens, figuras e ilustrações.

A área da Saúde utiliza, na fase dos resultados, três tabelas – linguagem simbólica – que permitem a visualização das percepções das equipes de Saúde analisadas quanto ao sofrimento moral. Sua forma de apresentação é bastante padrão. As tabelas são apresentadas após parágrafos de exposição dos resultados, como uma forma de sistematização dos dados, fechando cada momento de resultado. Há, então, uma explicação textual dos dados encontrados e, por meio de um termo catafórico enuncia ao leitor de que, na sequência, pode encontrar a tabela 1: “A análise descritiva (Tabela 1) permitiu identificar as percepções das equipes de enfermagem” (p. 4); “Das análises de variância realizadas (Tabela 2), algumas correlações...” (p. 5); “os resultados identificaram relação de significância no nível de 5%, em quatro constructos, com exceção do constructo negação do papel da enfermagem como advogada do paciente (Tabela 3).” (p. 6, grifos nossos).

Já a área de Ciências Sociais apresenta na primeira página do artigo, juntamente com título, autor, resumo e *abstract*, uma figura – esquema ilustrativo, não havendo outros elementos não-verbais ou outros recursos para expressão dos resultados, como as tabelas. Assim, logo abaixo do título: “Espaço sócio-ocupacional do assistente social: seu arcabouço jurídico-político”, é destacada a imagem:

**Figura 1** - Imagem constante na primeira página do artigo de Sociais.



**Resumo:** Frente aos desafios presentes no mundo do trabalho, que atingem também a formação e o exercício profissional do assistente social, o artigo tem por escopo reunir e comentar as salvaguardas jurídico-políticas disponíveis para o enfrentamento de tais questões. Pretende-se, ainda, avaliar se este aparato jurídico-político, construído historicamente pelos assistentes sociais, é suficiente para melhor qualificar seu fazer profissional e contrapor-se aos níveis de desemprego e precariedade do trabalho, possibilitando a ampliação do espaço ocupacional e condições de trabalho e remuneração adequadas.

**Palavras-chave:** Assistentes sociais. Estatuto legal-normativo. Espaço sócio-ocupacional.

Fonte: Artigo Ciências Sociais, p. 131.

O pesquisador não realiza nenhuma menção à imagem que destaca na página inicial de seu artigo. Ao observar as normas de submissão e de avaliação do periódico de Sociais há

permissão para o uso de imagens. Em pesquisa no site do periódico, outros artigos foram verificados aleatoriamente e não apresentam figura localizada logo na primeira página, mas sim no interior do texto para ilustrar alguma explicação.

Grillo (2009), ao tratar do modo como aspectos verbo-visuais são mobilizados na divulgação do saber científico em artigos da revista *Scientific American Brasil*, constatou que as imagens permitem uma leitura autônoma em relação ao texto, completando suas informações. Logo, diante de tal imagem que representa a construção dos fundamentos de uma casa por meio do auxílio de diversos sujeitos, é possível ao leitor inferir que o texto tratará de elementos que dão fundamento para a discussão do “aparato jurídico-político construído historicamente pelos assistentes sociais” (GRILLO, 2009, p. 131, grifos nossos). No próprio resumo, o pesquisador faz uso do termo “construído”, fazendo menção ao processo de constituição dos elementos jurídicos e políticos que são elaborados no decorrer do tempo por diversas mãos, assim como a imagem registra. Tal utilização pode ser concebida como uma expressão da subjetividade do autor do texto que sentiu a necessidade de expor seu pensamento e sua crença a respeito desse arcabouço teórico que rege a profissão do assistente social por meio da imagem.

A utilização de imagens/figuras ocorre também na área de Engenharias, no momento da introdução do texto, na fase da contextualização histórica a respeito da barragem de Orós, no momento em que se destaca um mapa do reservatório e, também, na fase dos materiais e métodos para exposição dos dados numéricos que serão analisados.

Conforme Grillo (2009, p. 149),

a parceria entre imagens e texto constitui uma explicação em que cada elemento isolado é insuficiente para promover a compreensão do leitor sobre o objeto. A imagem é o principal elemento do conjunto, mas torna-se pouco compreensível sem o auxílio do texto, que funciona como uma legenda descritiva. A explicação é produzida na parceria entre os elementos verbais e visuais (GRILLO, 2009, p. 149).

Ao observar as imagens usadas no artigo de Engenharias, há a necessidade de leitura do texto conjuntamente com a imagem para que seja compreendida. Na introdução, surge o mapa de localização do reservatório de Orós (Figura 1) e o texto que o circunda funciona como uma legenda descritiva, haja vista que descreve verbalmente as informações:

A barragem de Orós está localizada no município de Orós e distante 450 quilômetros de Fortaleza, capital do Estado do Ceará (Figura 1). A bacia ocupa uma área de 25.500 km<sup>2</sup>. O projeto visa a irrigar terras das bacias do Alto e Médio Jaguaribe, assim como piscicultura, turismo, energia hidrelétrica e a perenização do rio Jaguaribe<sup>25</sup> (Engenharias, p. 405-406, tradução minha).

O pesquisador sente a necessidade de ilustrar o discurso que postula por meio da figura do mapa que é mais bem compreendido em função da explicação que realiza anteriormente à exposição do esquema ilustrativo. O mesmo ocorre com a segunda figura destacada pelo enunciador, haja vista que, a fim de indicar os dados numéricos que obteve sobre a barragem, apresenta as características técnicas que são extraídas, na realidade, de outro estudioso da área: “Araújo, 1990”.

---

<sup>25</sup> “The dam Orós is located in the municipality of Orós, faraway 450 km from Fortaleza, capital of Ceará state (Figure 1). The basin covers an area of 25,500 km<sup>2</sup>. The project aims to irrigate lands in the watersheds of the Upper and Middle Jaguaribe, as well as fish farming, tourism, hydroelectric power and the perennialization of the river Jaguaribe (Engenharias, p. 405-406).

As imagens, então, configuram-se como traços distintivos da dimensão verbo-visual do artigo de Engenharias, haja vista que, dentre os artigos das áreas analisadas, somente a área de Sociais utiliza tal recurso. Neste último caso, a figura é usada como uma forma de introduzir o artigo, carregando consigo a unidade temática que norteará todo o estudo: a construção de um aparato jurídico-político pelos assistentes sociais.

Já no caso das Engenharias, percebe-se que as figuras surgem em diálogo com o discurso corrente do artigo, como forma de ilustrar o que é dito, fazendo do texto uma legenda descritiva para o que é discutido, diferentemente da área de Sociais que não apresenta nenhum vínculo explicativo entre texto e imagem, cabendo ao leitor realizar inferências que levem ao entendimento da utilização da figura, em ligação com o todo discursivo.

Sendo assim, é possível afirmar que a presença de imagens associadas à esfera científica constitui um traço distintivo da dimensão verbo-visual dos enunciados do artigo científico (GRILLO, 2009), haja vista que são utilizadas de formas diversas, possibilitando interpretações e ampliações de ideias em relação à temática apresentada.

O artigo de Engenharias, em relação aos estudos das outras áreas, é o que mais apresenta a utilização da linguagem verbo-visual, tendo em vista que recorre a duas figuras, além de oito tabelas para apresentação dos materiais e métodos, dos resultados e da discussão. Considero, assim, que tais elementos configuram um dos pontos de heterogeneidade da confecção do texto de Engenharia em relação às outras áreas de conhecimento.

A linguagem simbólica é representada por tabelas no artigo de Engenharias. A seção de materiais e métodos apresenta três tabelas. A primeira delas, por exemplo, destaca os recursos técnicos da barragem de Orós, por meio de resultados quantitativos (números), como a capacidade do reservatório, as coordenadas geográficas, a elevação, o nível máximo de água, dentre outros fatores. Tem-se, assim, o levantamento geral das características técnicas envolvidas no estudo da barragem, organizadas em forma de tabela que possibilita uma visualização mais objetiva dos dados. As tabelas dois e três abordam, por sua vez, dados do estudo das inundações e seus coeficientes.

Na fase dos resultados, o recurso utilizado para demonstrá-los são quatro tabelas que constituem basicamente a seção. Há apenas um parágrafo introdutório que destaca que os resultados foram obtidos por processo computacional, por meio de fórmulas que ilustram cada uma das tabelas. A partir disso, são destacadas as tabelas consecutivamente, não havendo explicações, assim como ocorre na área da Saúde, cabendo ao leitor lê-las, chegando às conclusões.

Na sequência, a seção de discussão apresenta os resultados alcançados e resume os indicadores de análise de risco, por meio da tabela oito, argumentando a respeito das conclusões alcançadas no estudo. De forma geral, a organização e a apresentação dos dados por meio de tabelas é uma escolha do pesquisador, caracterizando, de certa maneira, a área da qual faz parte. O artigo de Engenharias se configurou por uma escrita em língua inglesa, bastante precisa, objetiva, com apagamento do sujeito enunciativo, fato que talvez justifique a exposição dos dados por meio de tabelas tão pontuais. Sendo assim, um dos pontos que levam a heterogeneidade da escrita acadêmica, fazendo com que a área de Engenharias se destaque, é o uso da linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual.

#### 4.6 Estudo aprovado pelo comitê de ética

Um dos fatores que caracteriza a escrita do artigo de uma das áreas é a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética. Ao analisar as normas de avaliação utilizadas pelos pareceristas dos periódicos, duas áreas tratam dos aspectos éticos, a saber: Sociais e Saúde, afirmando-se a necessidade de respeito “a legislação para pesquisa envolvendo seres

humanos”. Em razão do artigo de Ciências Sociais se configurar como pesquisa documental, não houve a necessidade da aprovação do trabalho por um Comitê, diferentemente do artigo da Saúde que focou no estudo do sofrimento moral em trabalhadores da Saúde. Assim, na seção de método, postula-se: “O projeto foi antecipadamente julgado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Parecer nº70/2010” (Saúde, p. 3). O texto, então, respondeu à legislação de pesquisa que envolve seres humanos, tendo em vista a aprovação pelo Comitê, condizendo pelo esperado dentro da área de estudo.

O ato de responder ativamente ao esperado pelas normas da revista é maneira de se inserir dentro da comunidade acadêmica da qual faz parte, seguindo os princípios estabelecidos. Logo, a área de Saúde demonstra uma escrita heterogênea quanto aos aspectos éticos, haja vista que nas outras áreas de conhecimento os artigos não evidenciam preocupação com tal fator. Talvez isso se deva à natureza da pesquisa, como no caso das Sociais e Humanas que apresentam um trato mais teórico e discursivo; Linguística, Exatas e Engenharias focam em objetos analíticos que não o ser humano geralmente, logo, não há espaço para tratar de aspectos éticos.

O fato de agir eticamente na produção escrita de um artigo é uma forma de inserir-se e ser aceito dentro da comunidade e ter o trabalho respeitado. O pesquisador que age eticamente, conforme o *Código de Boas Práticas Científicas* (2012), da Fapesp, honra a finalidade de sua profissão como cientista: “a construção coletiva da ciência como um patrimônio coletivo” (FAPESP, 2012, p. 9), ou seja, deve-se constituir a ciência como elemento coletivo, por isso, o estudioso da área da Saúde desenvolve seu estudo de acordo com o esperado por sua comunidade. As respostas dadas pelos artigos escritos às normas de submissão, assim como para as normas de avaliação dos pareceristas são formas de fazer que o trabalho realmente esteja inserido no universo da pesquisa. É isso que ocorre, neste caso da área da Saúde, tendo em vista que o objetivo da publicação no periódico é fazer que os registros sejam acessíveis a outros pesquisadores, com o intuito de que outros possam verificar a correção da pesquisa, replicá-la ou dar-lhe continuidade (FAPESP, 2012).

#### 4.7 Variação no número de páginas e referências usadas

Os artigos analisados apresentam variação quanto ao número de páginas e referências mencionadas ao final do texto, tendo em vista características, como tipo de pesquisa, área de estudo e objetividade da escrita. Os periódicos selecionados para análise não especificam, em suas normas, o número exato de páginas que os textos devem apresentar, sendo assim, há uma variação bastante evidente entre as áreas, a saber:

**Quadro 3** - número de páginas e referências usadas nos artigos das áreas

ÁREAS	NÚMERO DE PÁGINAS	REFERÊNCIAS AO FINAL DO ARTIGO
Humanas	52	69
Sociais	20	29
Exatas	21	18
Linguística	14	19
Saúde	9	25
Engenharias	9	7

Fonte: A autora.

Diante do exposto, a área de Humanas apresenta o maior número de páginas, assim como de autores ao final do texto. É possível justificar tal quadro em função do tipo de

pesquisa realizado, voltado à discussão teórica da temática a respeito da natureza humana. Há, assim, a necessidade de amplo espaço para as discussões, levantamento de conceitos teóricos de diversos estudiosos para que se possa chegar a um consenso a respeito da temática abordada. O grande número de referências pode levar o leitor a inferir que se trata de um texto com referencial teórico apropriado, atualizado e amplo, sugerindo que o pesquisador apresenta conhecimento da área, estando inserido dentro da comunidade científica. O fato de argumentar, apresentar um posicionamento mais marcado no decorrer do texto faz que o pesquisador necessite de leituras para constituir sua opinião a respeito do assunto, o que causa, conseqüentemente, o aumento no número de citações e de referências.

A área de Sociais apresenta também um número considerável de referências, totalizando 29, estando em segundo lugar em razão desses dados, já que a natureza documental do estudo faz com que haja uma pesquisa minuciosa a respeito das leis, resoluções e decretos que regem a atuação do profissional de serviço social. Humanas e Sociais são áreas, então, que destacam estudos que levam à necessidade de maior pesquisa teórica, maior número de citações realizadas, em virtude do tipo de estudo apresentado.

A área de Exatas, mesmo sendo considerada como fortemente objetiva e pontual, desenvolve seu estudo em vinte e uma páginas, por meio da leitura de dezoito teóricos. O fato de apresentar certa extensão no desenvolvimento do estudo pode ocorrer em função da subárea na qual o periódico está inserido: “ensino”, que faz com que sejam trazidos estudiosos das Exatas juntamente com autores da educação, ocasionando uma discussão mais detalhada e pormenorizada dos fatos ocorridos na sala de aula, local de coleta dos dados. De qualquer forma, a extensão e o uso dos autores evidenciam que o pesquisador está inserido em um contexto maior que são as Ciências Exatas e que também circula em âmbito menor pelos discursos educacionais, fato que amplia o número de páginas para discussão.

A área de Linguística desenvolve seu estudo em quatorze páginas, através da menção a dezenove estudiosos. Trata-se do terceiro menor artigo, tendo em vista seu caráter mais objetivo do que subjetivo de escrita, uma vez que a linguagem é bastante pontual. Na sequência, surgem os artigos de Saúde e Engenharias com nove páginas cada revelando o viés objetivo desses textos, com estilo que privilegia o objeto de estudo ao pesquisador, ou seja, tudo é discutido em função dos dados e dos resultados a serem encontrados, sem aberturas para grandes discussões teóricas e colocações dos autores. Apesar de tal evidência, o número de referências usadas varia consideravelmente: vinte e cinco na Saúde e sete nas Engenharias. Esta apresenta um artigo marcado pela objetividade, com poucos diálogos teóricos, fato que justifica o número de referências.

A área da Saúde, por sua vez, embora apresente um discurso bastante objetivo, com dados numéricos, sem muitas discussões, acaba por evidenciar vários autores, primeiramente, em razão de que em praticamente todos os parágrafos da introdução, há referência numérica a autores, indicando que o pesquisador está inserido no universo de pesquisa da temática abordada.

Ademais, a pesquisa não apresentou somente um estudo a respeito da frequência e da intensidade de sofrimento moral em trabalhadores de enfermagem, ampliando a discussão para o fato de que o trabalhador de enfermagem deve entender tal sofrimento não apenas em relação ao meio no qual atua, mas também estabelecendo relações consigo mesmo, fato que permitiu ao pesquisador ampliar suas discussões, mencionando na introdução, Foucault, por exemplo, para tratar da forma como os sujeitos se constroem como seres éticos. Essas variações dentro do texto da Saúde fizeram com que diversos autores fossem mencionados.

Outro dado interessante presente no artigo da Saúde é que, ao final do texto, apresenta-se ao leitor de que forma o artigo lido deve ser citado, caso o utilize:

[nome dos pesquisadores]. Sofrimento moral em trabalhadores de enfermagem. [nome do periódico]. Jan.-fev. 2013 (acesso em: dia, mês abreviado com ponto, ano); 21 (Spec): [09 telas]. Disponível em: URL.

Tal informação consta no rodapé da última página do artigo, após as referências, indicando ao leitor, conforme as normas da ABNT, de que maneira deve mencionar a utilização do artigo lido, caso ele seja citado. Ao expor a informação, parte-se do princípio de que o artigo poderá ser citado, correspondendo ao princípio da circulação da ciência, sendo preciso fazê-lo de forma coerente ao esperado pela academia e pelas normas de escrita científica. Trata-se de um elemento que não é mencionado como norma da revista para submissão; no entanto, ao observar outros artigos do periódico, vê-se que há a indicação de como citar o texto, assim como ocorre com o texto analisado. Logo, demarca-se uma característica singular no artigo da Saúde.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora haja variações de escrita dos estudos, todos buscam, de certa forma, indicar sua inserção no universo acadêmico, indicando estudiosos de base, estabelecendo relações entre eles, dentre outros fatores.

## 5. Conclusão

A problemática que desencadeou a discussão deste texto é o pressuposto de que as convenções de escrita são iguais para todos (LILLIS, 1999), podendo ocasionar a homogeneização da escrita. A partir da análise dos artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento, foi possível observar que certos elementos permitem tratar da escrita heterogeneamente, como: resumo constituído por subseções; número variado de autores e filiações; artigo produzido em língua inglesa; recursos verbo-visuais; estudo aprovado pelo Comitê de Ética; Tipo de pesquisa; e variação de número de páginas e referências.

Pensar a escrita heterogeneamente é conceber a língua em sua natureza social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), e não como um sistema fechado de formas imutáveis. A partir disso, a linguagem tem papel fundamental na construção da singularidade dos sujeitos, dos textos, que adquirem marcas específicas de suas áreas de conhecimento, fazendo com que a escrita acadêmica seja concebida em sua diversidade e não em sua unidade.

Apesar de que nem todos os mistérios na prática da escrita possam deixar de existir (LILLIS, 1999), menciona-se a relevância de serem evidenciados e explicitados os aspectos da escrita que constituem e singularizam as áreas do conhecimento, possibilitando a melhoria da produção e o entendimento do que é escrever academicamente.

É preciso repensar a escrita acadêmico-científica não como um conjunto de habilidades pessoais de ler e de escrever ou como resultado da socialização das normas e das práticas de escrita voltadas a ela. Isso porque a escrita precisa ser pensada e situada em práticas letradas, em contextos sociais, em comunidades específicas, que carregam a linguagem de marcas singulares, que demonstram a heterogeneidade dos discursos.

De certa forma, a análise apresentada permite afirmar que o artigo científico se caracteriza por seu aspecto composicional, ao mesmo tempo em que é perpassado por questões discursivas que o situam em uma dada comunidade e em um momento histórico. Para Fuza (2015, p. 344), “o texto está envolto por um processo enunciativo-dialógico, fato que permite relacionar a abordagem do Letramento Acadêmico e a abordagem socioenunciativa bakhtiniana”, pois é por meio de relações dialógicas diversas e de características singulares que o enunciado é constituído.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CORRÊA, M. L. G. Mesa redonda *Estudos Linguísticos e Ensino*, proferida pelo professor Dr. Manoel Luis Gonçalves Corrêa (USP/Unesp), no IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação – CONALI, de 05 a 07 de junho de 2013, na Universidade Estadual de Maringá, 2013a.

\_\_\_\_\_. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão- SC, v. 3, p. 481-513, set./dez. 2013b.

\_\_\_\_\_. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2.<sup>a</sup> parte, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/manoel-luiz-goncalves-correa.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filol. Linguist. Port.*, n. 8, p. 296-286, 2006.

\_\_\_\_\_. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTAS, R.; BORDONS, M. Do age and professional rank influence the order of authorship in scientific publications? Some evidence from a micro-level perspective. *Scientometrics, online*, n. 88, p. 145-161, 2011. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11192-011-0368-z/fulltext.html>>. Acesso em: 10 maio 2014.

FUZA, A. F. *A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2015.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GLÄNZEL, W. National characteristics in international scientific co-authorship relations. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 51, n.1, p. 69-115, 2001. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1010512628145>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do Estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

GRILLO, S. V. C. Scientific American Brasil: esquemas ilustrativos e divulgação da ciência. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 145-155, 1º sem. 2009.

HERMES-LIMA, M. Publicar e perecer? *Ciência Hoje*, São Paulo, p. 76-77, jan./fev. 2005.

JONES, B.; WUCHTY, S.; UZZI, B. Multi-university research team: shifting impact, geography, and stratification in science. *Science*, Washington, v. 322, p. 1259-1262, 21 nov. 2008.

KRETSCHMER, H.; LIMING, L.; KUNDRA, R. Foundation of a global interdisciplinary research network (COLLNET) with Berlin as the virtual centre. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 52, n. 3, p. 531-537, 2001.

KUHN, T. S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LEA, M. R.; STREET, B. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, ano 45, n. 4, 2006, p. 368-377.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: constructing knowledge through texts and experience. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 103-123, 1999.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. English, academic publishing and international development: access and participation in the global knowledge economy. In: ERLING, E.; SEARGEANT, P. *English and development: policy, pedagogy and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 2013, p. 220-242.

\_\_\_\_\_. 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. 127-140, 1999.

LUUKKONEN, T.; PERSSON, O.; SIVERTSEN, G. Understanding patterns of international scientific collaboration. *Science, Technology & Human Values, Thousand Oaks*, v. 17, n. 1, p. 101-126, Winter 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/689852?uid=2&uid=4&sid=21104256973951>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANCHES, K. P. *Relações dialógicas em artigos científicos: análise de um periódico de saúde e segurança do trabalho*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SMITH, M. The trend toward multiple authorship in Psychology. *American Psychologist*, Washington, v. 13, p. 596-599, 1958. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1960-00275-001>>. Acesso em 29 maio 2014.

STREET, B. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*. UPenn, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

\_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARGINO, M. G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. *Revista Informação & Sociedade: Estudos*. João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-27, 2000. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/326/248>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.15, n.2, p.42-55, maio/ago. 2010.

VOLOCHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. [1926]. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOCHINOV, V. N. *Freudism*. Trad. I. R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976. Circulação para uso didático.

# PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Elsa Midori Shimazaki<sup>26</sup>  
Viviane Gislaine Caetano Auada<sup>27</sup>

## 1. Introdução

No Brasil, a inclusão da pessoa com deficiência está amparada por documentos legais e por declarações oficiais (Constituição Federal, 1988; Lei 9.394/ 1996; Lei 8069/1990; Resolução 04/2009; UNESCO, 1994; dentre outros). Todavia, as pesquisas apontam que o conceito de inclusão e suas práticas no interior das escolas devem ser revistos. As pesquisas de Auada (2015), Azevedo (2015), Shimazaki (2006) e Shimazaki e Pacheco (2012) têm mostrado que as pessoas classificadas como deficientes intelectuais muitas vezes frequentam as mesmas escolas que os demais alunos, mas não têm se apropriado dos conhecimentos escolares que a escola tem como função transmitir.

Para estar incluída em um grupo, a pessoa deve ter as mesmas oportunidades e tomar posse dos mesmos bens culturais que os seus convíveres. A leitura e a escrita, sem dúvida, são bens culturais que propiciam o acesso a outros conhecimentos que a humanidade tem elaborado e permite a participação social de forma mais efetiva; portanto, podemos afirmar que é uma ferramenta primordial para a inclusão das pessoas, sejam deficientes ou não.

Os resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que, no Brasil, mais de 13 milhões de pessoas acima de 15 anos são analfabetas, ou seja, 8,6% da população, e ainda 20,3% a população é considerada analfabeta funcional<sup>28</sup> (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009, 2011). Shimazaki (2006) alega que as pessoas com deficiência intelectual constam nesses resultados, isto é, são pessoas que em sua grande maioria não estão alfabetizadas e, quando estão, não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita.

Em outras palavras, se os textos orais ou escritos são levados a efeito com trabalhos pedagógicos de leitura e escrita por meio dos gêneros textuais, podemos afirmar que essas pessoas não dominam aspectos referentes à finalidade, ao suporte textual, à estrutura composicional e aos recursos estilísticos, dentre outros aspectos relevantes às condições de produção do gênero textual. Em se tratando dos gêneros compostos pelas linguagens verbal e não-verbal, não dominam o jogo interativo que esses recursos permitem e requerem para comunicação. Discutimos aqui a forma de acesso das pessoas com deficiência intelectual em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, as pessoas com deficiência intelectual constituem a nossa preocupação, porque as pesquisas com essa parcela de população são escassas, sobretudo aquelas que se referem à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>26</sup> Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>27</sup> Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

<sup>28</sup> Respaldo nas orientações da Unesco, o IBGE define analfabeto funcional como a pessoa que não perpassou por quatro anos de escolarização, mas que já tem 15 anos de idade, o que pressupõe falta de habilidade na leitura e na escrita ortográfica e numérica em atividades cotidianas.

Diante do exposto, buscamos possibilidades de trabalho com jovens e adultos com diagnóstico de deficiência intelectual para que estes compreendam e interpretem a relação entre as linguagens verbal e não-verbal presentes nos gêneros textuais para a construção de sentido.

Há documentos que enfatizam a necessidade de se trabalhar sistematicamente com gêneros textuais e que endossam a pesquisa que ora apresentamos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), que consideram que o trabalho escolar deve primar pela formação de alunos leitores e produtores dos gêneros em diferentes contextos sociais. Em relação ao estudo da leitura de imagens que acompanham a escrita na elaboração do sentido global do gênero, sua pertinência se ampara em sua circulação frequente nos diversos espaços sociais de nossa sociedade.

O nosso objetivo é desenvolver recursos e estratégias que permitiram às pessoas com deficiência intelectual se apropriarem de conceitos presentes em um conjunto de gêneros textuais para que possam utilizá-los nas diferentes relações que a sociedade letrada lhes impõem. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública do Noroeste paranaense, levada a efeito com três sujeitos com deficiência intelectual matriculados na modalidade EJA. Coletamos os dados por meio de sessões videografadas e dos registros escritos dos participantes e discutimos os resultados de forma qualitativa.

## **2. Breve revisão da literatura e fundamentação teórica**

Nas sociedades letradas, é comum encontrarmos, no cotidiano, textos compostos pelas linguagens verbal e não-verbal. Assim, desenvolver habilidades para a leitura desses gêneros textuais é fundamental para ampliar as possibilidades de letramento e, por conseguinte, as atuações sociais das pessoas com deficiência intelectual. Dessa forma, antes de adentrarmos à definição de gêneros textuais e às possibilidades de leitura das imagens presentes nesses textos, definimos a deficiência intelectual e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas que a possuem. De acordo com a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD),

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (SCHALOCK et al, 2010, p. 6).

As pesquisas, como já referimos, são poucas, e vêm demonstrando que os processos de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual são os mesmos em relação às demais, como expressa Góes (2002, p. 99),

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento.

Destacamos que recursos e estratégias diferenciadas para o letramento em pessoas com deficiência intelectual são itens urgentes em nossas escolas. Letramento é, segundo Kleiman (2005, p. 5), “[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todos os lugares”. A autora assinala que a escrita está presente em vários locais e faz parte da paisagem cotidiana. E essas “paisagens cotidianas”, por seu turno,

poderão ser lidas e melhor compreendidas se houver na escola a preocupação com a apropriação e o desenvolvimento da leitura e escrita, isto é, com o letramento escolar.

Para a apropriação da leitura e da escrita, a escola pode fazer uso de gêneros textuais, preferencialmente aqueles voltados ao trabalho pedagógico, porque ao nos comunicarmos linguisticamente, recorremos a diferentes gêneros devido à intencionalidade do falante/escritor, uma vez que o uso desse ou daquele gênero, tipo ou suporte fundamenta a elaboração dos sentidos.

Recorremos à definição de Marcuschi (2005, p. 22-23) para esclarecermos o conceito de gênero textual: “[...] os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Os gêneros textuais constituem uma listagem bastante ampla, tais como anúncio publicitário, propaganda, resumo, resenha, telefonema, convite, piada, charge, cartum, anedota, bula de remédio, instruções de uso, reportagem, notícia, resenha, crônica, história em quadrinho, tirinha, poema, horóscopo, receita culinária, aula expositiva, carta comercial, carta pessoal, bilhete, novela, romance, entre outros.

Já a narração, a argumentação, a descrição, a exposição e a injunção compreendem os tipos textuais que, de acordo com Marcuschi (2005, p. 22, grifo do autor), são “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Cumpre frisar que, em uma produção linguística concreta, ou seja, em um gênero textual, aparecem diversos tipos textuais, com o predomínio de uma tipologia; assim, podemos classificá-lo como narrativo, argumentativo, descritivo, expositivo ou injuntivo.

Ao produzirmos uma sequência linguística, recorremos a um suporte, e indagamos: o que vem a ser um suporte? Ao buscarmos no dicionário de língua portuguesa, encontramos a seguinte definição: “substantivo masculino. 1 o que sustenta; base/suporte para vasos de plantas/. 2 o que dá apoio, auxilia/o filho era seu suporte/” (HOUAISS, 2009). Já no dicionário Silveira Bueno (1996) suporte é um “substantivo masculino. Aquilo que suporta ou sustenta alguma coisa; aquilo em que alguma coisa se firma ou assenta”.

As definições encontradas nos dicionários não são suficientes para esclarecer o que é o suporte de um gênero textual; assim, na tentativa de definir o que vem a ser suporte e diante da falta de material que defina esse termo, podemos classificar como suporte dos gêneros textuais uma matéria com características próprias em que os gêneros são materializados, como, por exemplo o papel, as paredes, os muros, o monitor, as revistas, os jornais, os livros, entre outros. Os suportes, portanto, são “veículos” para que os gêneros textuais se materializem e circulem na sociedade.

Chartier (2003, p.44-45) discute as contribuições do suporte na produção dos sentidos: “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações”. Assim, podemos afirmar que forma, suporte e texto estão intrinsecamente ligados para a construção dos sentidos, pois “a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que seja, não podem ser separadas das modalidades materiais que o dão a ler a seus leitores” (CHARTIER, 2003, p. 46).

Uma vez definido gênero, tipo e suporte, é relevante tecer algumas considerações acerca da prática sócio-histórica do gênero textual com o respaldo de Marcuschi (2005, p.19),

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente

maleáveis, dinâmicos e práticos (grifos nossos).

As relações comunicativas verbais se estabelecem por meio de diferentes gêneros textuais, pressupondo o domínio dos gêneros textuais por parte do falante e do ouvinte, do escritor e do leitor, para que possam atuar na sociedade de forma consciente e significativa. Por exemplo, para encontrar um endereço desconhecido é preciso recorrer ao gênero textual mapa; contudo, para que seu uso seja adequado faz-se necessário conhecer, previamente, alguns conceitos sobre esse gênero: onde é seu meio de circulação, ou seja, onde se pode encontrá-lo, qual sua finalidade, em quais momentos deve-se recorrer a um mapa, qual a sua estrutura composicional, ou seja, é preciso saber o que significa cada parte desse gênero e como utilizá-lo, como se deve ler a legenda, etc. Para cada gênero deve-se conhecer a finalidade, o meio de circulação, o suporte e a estrutura composicional para seu uso efetivo.

Nessa direção, evidenciamos a necessidade de a instituição escolar ter por objetivo buscar maneiras para os alunos conhecerem diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e, por conseguinte, terem níveis de letramento cada vez mais elevados, permitindo-lhes maior e melhor habilidades de leitura e de escrita nas relações sociais intra e extraescolar. Assim, proporcionar exercícios para uso e, conseqüente, desenvolvimento efetivo dessas habilidades também é papel da escola.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), documento de âmbito nacional, orientam as competências e habilidades<sup>29</sup> a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e, dentre elas, destacamos:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contexto, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (interação, época, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas) (BRASIL, 2000, p. 20).

É um direito previsto por lei a inclusão das pessoas com deficiência intelectual em todos os espaços sociais, dentre eles a instituição escolar. Logo, pressupõe o direito de essas pessoas se apropriar de todos os conceitos científicos previstos no currículo comum. Assim, fazem-se necessárias pesquisas que orientem as possibilidades de recursos e de estratégias para a apropriação dos gêneros textuais e suas especificidades a esses sujeitos. Uma das alternativas é o jogo interativo que os recursos visuais e verbais permitem.

### **3. Metodologia**

Apresentamos, neste texto, uma parte da pesquisa-ação que consistiu intervenção direta e sistematizada, em que buscamos discutir e aprimorar a prática pedagógica com alunos em uma escola pública no noroeste do estado paranaense que atende à modalidade EJA. Tripp (2005, p. 445-446) define a pesquisa-ação como “[...] qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

Após a aprovação pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) sob o número 45982315.2.0000.0104, iniciamos a pesquisa, que consistiu de algumas etapas: seleção dos participantes: estabelecemos como critérios estar devidamente matriculados na instituição de ensino onde a pesquisa seria levada a efeito, ter mais de 18

---

<sup>29</sup> Optamos por manter as terminologias competências e habilidades expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais abordam uma concepção de homem que não consideramos nesta pesquisa.

anos de idade e possuir diagnóstico de deficiência intelectual<sup>30</sup>; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos sujeitos que possuem curador, solicitamos anuência deste por meio de assinatura ao documento.

A segunda etapa foi a observação dos sujeitos participantes em suas salas de aulas, onde verificamos o nível de conhecimento e as interações entre eles para pensar as atividades iniciais. O terceiro momento foi a intervenção propriamente dita, em que aplicamos os exercícios planejados para a melhoria do nível de letramento dos alunos.

Participaram da pesquisa três pessoas do sexo masculino com idades entre 26 e 31 anos, as quais possuíam diagnóstico de deficiência intelectual aferido por meio de avaliação psicopedagógica e no processo de escolarização encontravam -se nas séries finais do Ensino Fundamental.

Coletamos os dados por meio de sessões vídeografadas, de registros das falas dos alunos, de planejamentos de aula e de registros das atividades (realizados por meio de escritos, de desenhos, de dramatizações, de discussões e de debates no grupo) e os utilizamos com absoluto sigilo e confidencialidade para fins de pesquisa, de modo a assegurar a identidade dos alunos participantes conforme aprovação do Copep.

#### **4. Procedimentos e análises**

Dentre os conceitos mediados, optamos por apresentar neste texto o resultado do trabalho desenvolvido com o conceito do jogo interativo entre o visual e o verbal na elaboração de sentido para os gêneros compostos de linguagens verbal e não-verbal, ou seja, escrita e desenho, respectivamente.

Na ação pedagógica para aprendizagem e desenvolvimento do conceito interativo entre o visual e o verbal e, por conseguinte, seu uso nas produções intra e extra-escolares, trabalhamos um conjunto de conceitos para que, ao final, interligados, permitissem aos participantes compreender e interpretar as imagens e a escrita, extraindo de cada uma dessas linguagens a informação necessária para a compreensão do todo.

Os conceitos que serviram de base para este trabalho foram os de figura cinética, de onomatopeia, de expressão fisionômica que compreenderam as expressões de medo, alegre, bravo, triste, sonolento, pensativo, envergonhado, choroso e assustado e o conceito de balão para a fala das personagens, presentes nas tirinhas, bem como as suas especificidades, ou seja, balão de fala em tom normal, de cochicho, de grito, de várias pessoas falando ao mesmo tempo e de fala alterada pelos sentimentos de medo, susto entre outros.

As atividades sistematizadas para a mediação dos conceitos expostos anteriormente deram-se da seguinte forma: primeiramente, investigamos o conhecimento prévio dos participantes por meio de rodas de conversa e de atividade de registro verbal e não verbal. Em seguida, discutimos o conceito formulando e reformulando as explicações sempre que necessário, utilizando as terminologias corretas/adequadas. Posteriormente, desenvolvemos um conjunto de atividades, como pesquisas em revistas de HQs, jogo da memória das expressões fisionômicas, dominó dos balões, atividade de adivinhar as expressões dos colegas, atividade de adivinhar o balão desenhado na lousa por outros colegas, além de atividades de recorte e colagem.

Após a realização dessas atividades, os participantes faziam registros verbais e não-verbais com a finalidade de sintetizar as informações e reelaborar, de forma significativa, os conceitos mediados, efetivando-se, assim, em apropriação do conhecimento proposto. Dessa

---

<sup>30</sup> Utilizamos a ficha de matrícula na qual constam os dados sobre a identificação da pessoa e o laudo de deficiência, elaborados por meio de avaliações psicopedagógicas realizadas por psicólogos e pedagogos.

maneira, as atividades eram auxiliadas por nós, sempre que necessário, do mesmo modo que os conceitos eram revistos sempre que observávamos a não apropriação pelos sujeitos.

Ao final do trabalho, quando os sujeitos já haviam se apropriado dos conceitos que consideramos instrumentos necessários para a leitura e a escrita, solicitamos que produzissem uma tirinha com a sequência de imagens considerando o visual para a sua produção verbal. A tirinha selecionada foi “Chico Bento”, do Almanaque da Mônica (2014). Para o desenvolvimento da atividade, retiramos a linguagem verbal contida na tirinha (Figura 1).

Figura 1 – Tirinha de Chico Bento.

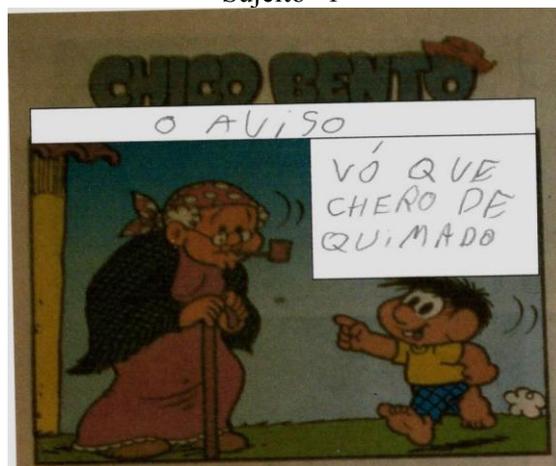


Fonte: ALMANAQUE DA MÔNICA (2014, p. 82).

Para análise, segmentamos as produções dos sujeitos em três partes, contemplando cada um dos quadrinhos. Optamos por essa forma de apresentação, pois permite melhor visualização e discussão da leitura das imagens feita pelos participantes em cada uma das figuras.

Figura 2 – Produção do quadrinho pelos sujeitos 1, 2 e 3

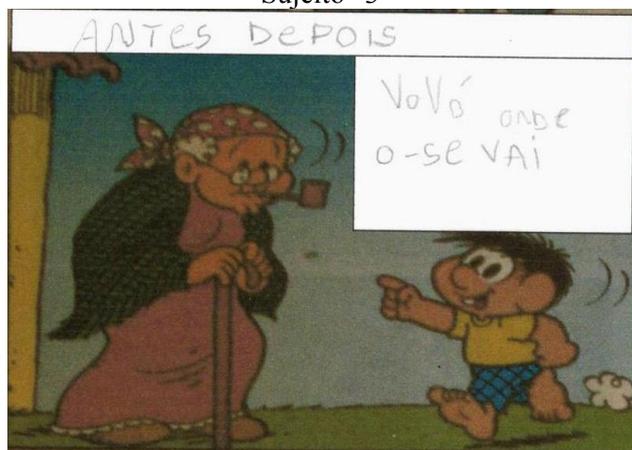
Sujeito "1"



Sujeito "2"



Sujeito "3"



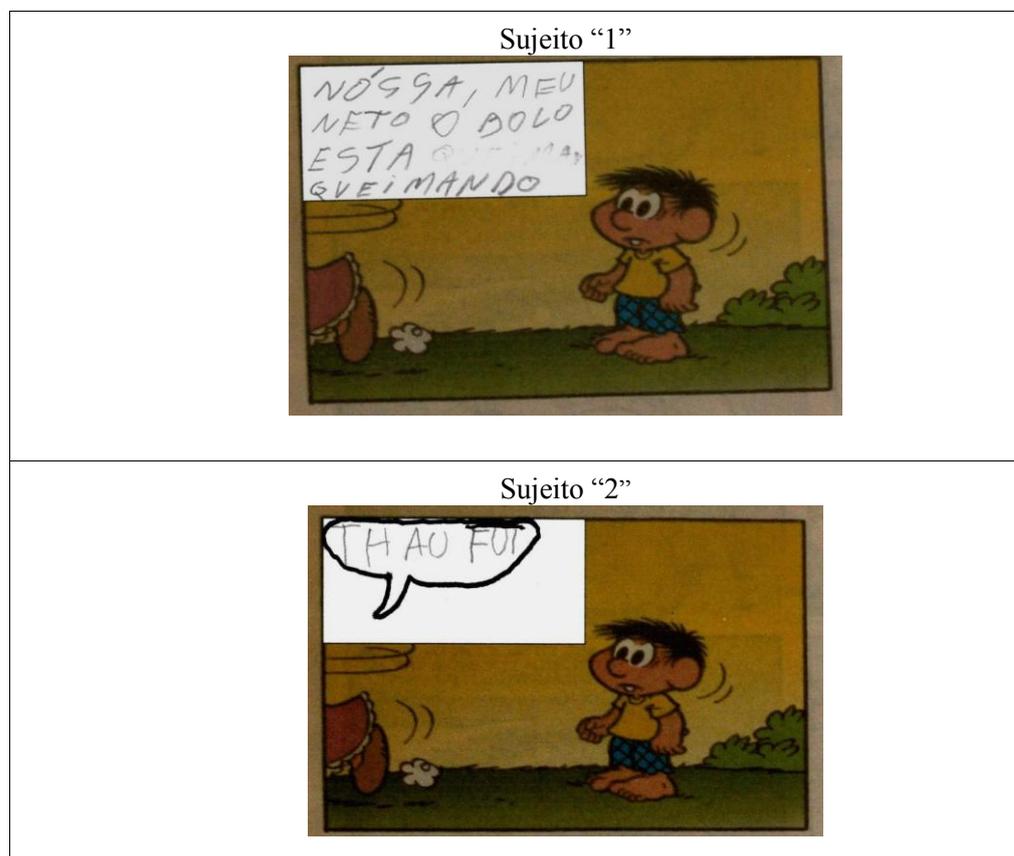
Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A leitura da primeira imagem feita pelos participantes, a qual se materializou por meio da escrita, permite-nos afirmar que eles reconheceram as pessoas do discurso quando caracterizaram e nomearam a personagem idosa como sendo a avó. Logo, reconheceram que se tratava do diálogo entre avó e neto.

Dando sequência à leitura da imagem, os sujeitos iniciam um diálogo entre as personagens interligado com o quadro seguinte; apresentando pistas, já no primeiro quadrinho, da tentativa de construir uma mensagem coerente entre os quadros interligadas pela linguagem verbal, a qual se sustentou no quadro seguinte.

É preciso salientar que a tentativa de construir uma mensagem coerente entre as imagens contidas no primeiro e segundo quadros e a linguagem verbal foi tão expressiva que o sujeito “3” chega a interromper seu diálogo ainda no primeiro quadro no intuito de explicitar o movimento contido no segundo quadro.

Figura 3 – Produção de quadrinho 2 pelos sujeitos 1, 2 e 3

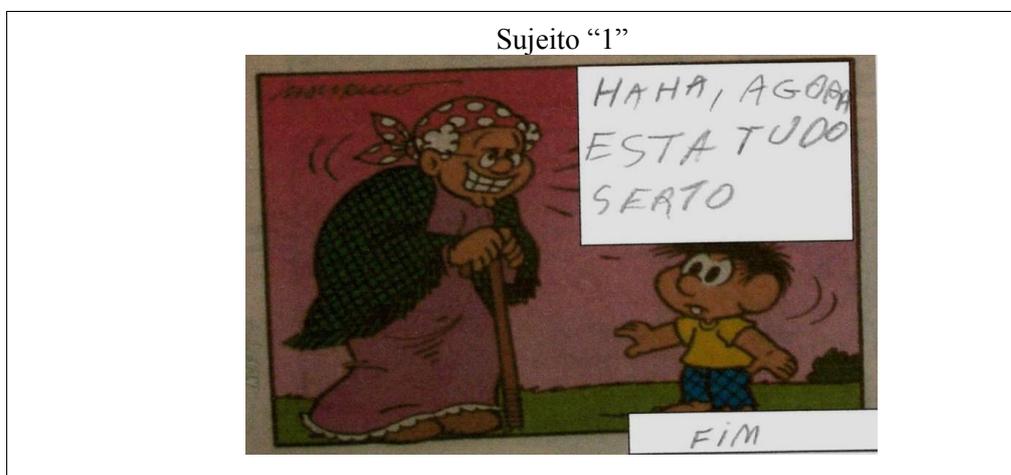




Fonte: Acervo das pesquisadoras.

No segundo quadrinho, a saída abrupta da vovó, marcada pela figura cinética e auxiliada pela ausência de parte do seu corpo, foi contemplada na leitura dos participantes e registrada em seus textos verbais com a mesma rapidez expressa pelo desenho, como podemos verificar nas palavras “nossa” do sujeito “1”, “fui” do sujeito “2”, bem como na inferência que podemos fazer a partir das palavras do sujeito “3”, que a partir de seu conhecimento cotidiano expressa a urgência da necessidade de medicação requerida, principalmente na 3ª idade.

Figura 4 - Produção de quadrinho 3 pelos sujeitos 1, 2 e 3



Sujeito “2”



Sujeito “3”



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

No terceiro quadro, o retorno da vovó com a expressão de alegria explicitada por meio de um sorriso com ressalvas chamou a atenção dos participantes que, de certa forma, expressaram isso em suas produções verbais. Por exemplo: quando o sujeito “1” emite uma risada por meio do “haha” e, em seguida afirma: “agora está tudo certo”. Da mesma maneira, quando o sujeito “3” afirma: “o-se não vai pra mim? Em”. Já o sujeito “2” percebe que a risada está interligada à retirada do charuto quando assinala: “a vó diz porque eu fui que sai tira o charuto”. Por fim, para expressar a finalização da mensagem, os participantes recorrem à palavra fim. Salientamos que não podemos considerar como desvios gramaticais da língua portuguesa as escritas dos participantes, pois possivelmente estejam se reportando à variante cultural rural, trabalho que também desenvolvemos nessa ocasião. Ainda é preciso mencionar que embora os participantes tenham feito uma releitura da imagem distante da versão original do autor, reconheceram as personagens, contextualizaram em suas produções o movimento da personagem denominada por todos os participantes vovó a outros espaços, com posterior retorno.

Diante do exposto, podemos afirmar que o evento/episódio de letramento promovido a esses jovens e adultos que ora apresentamos permitiu-lhes envolvimento de forma significativa com posturas adequadas, dando provas de que participaram da prática de letramento a contento.

## 5. Conclusão

Estudar as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, mais especificamente do público jovens e adulto na modalidade EJA de ensino é um tema urgente e que carece de mais estudos para que as possibilidades de letramento dessas pessoas se ampliem.

Os resultados da análise da pesquisa desenvolvida permite-nos reiterar a relevância do trabalho com os gêneros textuais para o letramento de jovens e adultos com diagnóstico de deficiência intelectual na modalidade EJA de ensino, pois vivemos em uma sociedade letrada que faz uso desses gêneros nos mais diversos contextos sociais e com as mais variadas finalidades. No entanto, aprender as terminologias específicas da área não pressupõe o seu uso efetivo, é preciso um trabalho sistematizado que envolva cada uma das especificidades do gênero e, por conseguinte, cada um dos conceitos que o envolve.

Os resultados demonstraram que é possível às pessoas com deficiência intelectual se apropriarem do conceito interativo entre o visual e o verbal, o experienciarem em atividades intra-escolares significativas e, assim, auxiliar para que esse conhecimento se efetive nas atuações em práticas e eventos de letramento que somente pelo uso adequado se consubstanciarão/configurarão.

## Referências

ALMANAQUE DA MÔNICA. *Almanaque historinhas de três páginas turma da Mônica*, São Paulo, Panini, n. 9, p. 82, 2014.

AUADA, V. G. C. *Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

AZEVEDO, F. C. *Inclusão de alunos deficientes intelectuais e o processo de alfabetização: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá*. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 25 de jan. de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BUENO, F. da S. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.

CHARTIER, R. *Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre o desenvolvimento humano, deficiência e educação. In: OLIVEIRA, Marta Kolh; SOUZA, Denise Trento; REGO, Tereza Cristina (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992/2011: taxa de analfabetismo, por grupos de idade*. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: tabela extraída das Sínteses de Indicadores Sociais de 2001 a 2009: taxa de analfabetismo funcional*. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>>. Acesso em 15 ago. 2015.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. Sobre educação especial em pesquisas. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R (Org.). *Deficiência e inclusão escolar*. Maringá: Eduem, 2012. p.7-11.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jan. de 2015.

**PARTE II**  
**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

# PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E DESAFIOS<sup>31</sup>

Maria de Lourdes Rossi Remenche<sup>32</sup>  
Nívea Rohling<sup>33</sup>

*O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, não metafórica, abstrata e livresca (M. Bakhtin, 2013:42).*

## 1. Introdução

Durante um longo período, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola esteve centrado em um ensino prescritivo de regras gramaticais de forma descontextualizada e desvinculada dos usos reais da língua escrita e falada e do processo de leitura e de escrita. No entanto, como amplamente discutido nos estudos linguísticos, na década de 1980, pesquisadores como Geraldi (1984) e Franchi (1987) propuseram um trabalho na escola orientado por uma concepção *operacional e reflexiva da linguagem*, que toma o texto como ponto de partida para o trabalho de leitura e produção de texto (orais e escritos), mediado pela prática de *análise linguística* (doravante AL). Essa proposta foi assimilada pelos documentos oficiais de ensino como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) e Propostas Curriculares de secretarias municipais e estaduais de ensino no início da década de 1990 (BRITTO, 1997).

Embora essa trajetória de pesquisas, na área da linguagem e na elaboração de documentos orientadores, aponte mudanças ao que se refere às concepções, finalidade e objetos de ensino-aprendizagem no ensino de língua portuguesa há pelo menos três décadas, sabemos que elas não são assimiladas<sup>34</sup> no espaço escolar de modo automático e de forma especular. Na realidade, não se trata de uma transposição direta de conceitos desenvolvidos na esfera acadêmica para esfera escolar, mas sim de elaborações e acomodações teórico-metodológicos, tendo em vista que, no contexto escolar, novas práticas convivem com “antigas” práticas.

O fato é que, apesar de toda a empreitada de pesquisa e formação de professor no que diz respeito ao trabalho com a linguagem de forma situada e reflexiva, hoje, no trabalho docente, a articulação entre a leitura, a produção de texto (oral e escrito) e AL ainda é um

---

<sup>31</sup> Este texto é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – GRUPLA – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba.

<sup>32</sup> Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP. E-mail: [mremenche@utfpr.edu.br](mailto:mremenche@utfpr.edu.br).

<sup>33</sup> Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [niveajoi@yahoo.com.br](mailto:niveajoi@yahoo.com.br).

<sup>34</sup> O termo ‘assimilação’, neste texto, é compreendido tal como propõem Morson e Emerson (2008, p. 235), sendo um termo geral para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior. Nesse sentido, *assimilação* implica *acentuar a palavra*.

desafio tanto para os professores como para a instância formadora conforme problematiza Mendonça (2006).

Semelhantemente, Reinaldo e Bezerra (2013, p. 33) ponderam que a prática de AL foi instituída pelos documentos oficiais como um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, entretanto, não tem sido abordado na mesma proporção em que o são os demais eixos (leitura e escrita).

Nessa mesma perspectiva, N. C. Rodrigues (2014, p.78) evidencia a complexidade desse objeto de ensino-aprendizagem [AL], tendo em vista que, na sua elaboração didática, o professor precisa agenciar diferentes conhecimentos: conhecimento teórico sobre os estudos linguísticos; a prática social de uso da língua, isso porque os fatos da língua se materializam nos gêneros discursivos; os conhecimentos especializados para modalizar o conhecimento científico; e o uso social de modo que possa ser trabalhado na escola.

A AL torna-se, nesse contexto teórico-aplicado, um aspecto importante a ser abordado tanto na formação inicial como na formação continuada de professores de língua portuguesa. Sendo, pois, relevante que, nos processos formativos, seja discutida a concepção de AL numa perspectiva reflexiva e dialógica de linguagem, bem como debatidas possibilidades de elaborações didáticas contextualizadas e articuladas às demais práticas de uso da linguagem (oralidade, escuta/leitura e escrita).

Diante dessa problematização, este capítulo tem como foco de discussão a AL na formação docente, mais especificamente na formação inicial de professor de língua portuguesa.

Para tanto, inicialmente delineamos o quadro teórico que nos orientou neste estudo, partindo de uma discussão sobre o modo como esse objeto já se mostrava presente nos trabalhos de Mikhail Bakhtin, na Rússia da década de 1940. A seguir, revisitamos as pesquisas sobre o referido tema na esfera escolar, a saber: Geraldi (1984, 1997); Mendonça (2006); Reinaldo e Bezerra (2013). E, por fim, apresentamos uma análise de atividades de AL, elaboradas por licenciandos em um curso de Letras Português-Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil, a fim de refletir sobre as práticas de desenvolvimento autoral de materiais didáticos com enfoque na AL.

## **2. A noção de AL nos escritos de Bakhtin**

Dizer que pressupostos epistemológicos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, tais como as concepções de interação, linguagem, discurso, texto e enunciado, têm sido produtivos para se discutir os processos de ensino-aprendizagem de língua, bem como afirmar que tais teorizações têm ressonâncias nas pesquisas acadêmicas e nos documentos oficiais acerca do ensino de línguas no Brasil é, no mínimo, uma redundância. Nesse emaranhado discursivo, de modo geral, é lugar comum dizer que o Círculo não teorizou especificamente sobre o ensino de língua e de literatura.

No entanto, em recente publicação, no Brasil<sup>35</sup>, do artigo intitulado: “Questões de estilística no ensino da língua” podemos observar Mikhail Bakhtin, no contexto russo nos anos de 1940, assumindo a posição de professor de língua materna em uma turma de 7ª série. Esse texto nos traz o conhecimento de uma outra faceta de Bakhtin: um professor atento e que faz uma reflexão constante de sua prática pedagógica.

Brait, na apresentação do referido livro, assinala que Bakhtin, nos anos de 1940 do século passado, já manifestava a preocupação com um ensino que tratava a língua de modo abstrato e distante dos aspectos da dinâmica viva da língua. Segundo a pesquisadora, Bakhtin

---

<sup>35</sup> O texto foi traduzido em 2013 do russo para o português por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

estava atento ao contexto escolar e à crise do ensino de língua em curso desde o início do século XX, e sua atenção estava, entre outras coisas, localizada em rever a posição do ensino da gramática na escola (BRAIT, 2013, p. 11).

Assim, é interessante observar que, em época e em contexto sócio-histórico tão distinto do nosso, encontramos tamanha semelhança no que diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem de língua na esfera escolar, tendo em vista que Bakhtin (2013, p. 23) já observava que, na prática, “o conteúdo das aulas de língua materna é gramática pura”.

Nesse texto, é proposta uma *análise estilística* mais detalhada, do ponto de vista sintático, dos períodos compostos por subordinação sem conjunção como no exemplo apresentado no artigo:

1. Triste estou: o amigo comigo não está. (Púchkin);
2. Estou triste, *porque* o amigo não está comigo.

Sobre essa construção sintática, Bakhtin reflete com seus estudantes a perda de expressividade do período ao ser introduzida a conjunção *porque* e indaga sobre a diferença de sentido entre o uso da conjunção na oração e a oração sem a conjunção, conforme criada por Púchkin. A resposta a essa questão é que a diferença de sentido está na perda da expressividade emocional da frase, que ficou mais fria, seca e lógica (BAKHTIN, 2013, p. 31). Em outras palavras, o acréscimo da conjunção trouxe uma alteração de sentido na frase, acarretando perda da expressividade. Além da exploração de textos literários de escritores clássicos russos, que eram o material privilegiado da época, Bakhtin discute a recorrência das formas de subordinação sem conjunção na linguagem cotidiana. De acordo com Bakhtin (2013, p. 39), na linguagem cotidiana, a expressividade e a vivacidade do discurso também diminuem com o uso de conjunção, como se observa a seguir:

1. Estou muito cansado: tenho trabalhado demais
2. Estou muito cansado *porque* tenho trabalhado demais

A partir de exemplos como esses, Bakhtin problematiza as diferenças de sentido (semânticas) nas orações a partir da presença ou ausência de um elemento gramatical – a conjunção/locução conjuntiva – no texto literário. Segundo Bakhtin (2013, p. 36), “ao tornar lógicas as relações entre orações simples por meio da introdução de locuções conjuntivas, destruímos a dramaticidade evidente e viva do período puchkiniano”. Já com relação à linguagem cotidiana e científica, o autor atenta para o fato de que é preciso mostrar aos alunos a legitimidade e a necessidade da existência na língua dessas formas. De modo geral, os estudantes precisam compreender que as formas de subordinação sem conjunção não podem ser utilizadas sempre (BAKHTIN, 2013). Em outras palavras, é preciso compreender os usos linguísticos no interior de contextos interacionais.

Nessa abordagem de exemplos pontuais, havia a intenção de tornar mais claro o papel da estilística nas aulas de língua, isso porque “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Tal caminho metodológico apresentado – estudo da estilística – poderia ser aproximado hoje da noção de *atividade epilinguística*<sup>36</sup>, isso porque são focalizados os usos linguísticos bem como uma reflexão sobre as escolhas linguísticas dos falantes e os efeitos de sentido provocados por essas escolhas (e não outras) na produção/leitura dos textos.

---

<sup>36</sup> *Atividades epilinguísticas* são resultantes de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, antecipações, lapsos, rasuras, pausas longas (GERALDI, 1997). De modo semelhante, Franchi (1991, p. 36) conceitua como *atividade epilinguística* a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

De acordo com Bakhtin, os estudantes conheciam as regras sobre o uso do período sem conjunções em textos alheios. No entanto, “não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo *criativo*. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7ª série.” (BAKHTIN, 2013, p. 29, grifo do autor).

Para tratar do uso estilístico da conjunção e a perda da expressividade que tal uso produz no enunciado, Bakhtin (2013) articulou sua prática pedagógica a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

1. Mostrar o período em estudo (sem conjunção) transformando-o em período composto com a conjunção;
2. Questionar/provocar o grupo acerca da diferença estilística [*diferença de sentidos*] entre as duas orações;
3. Analisar a gradual perda de expressividade da oração alterada;
4. Analisar a influência da mudança em todo o contexto – como a ordem das palavras influenciam os sentidos;
5. Levar os estudantes a construir suas próprias conclusões a partir da análise. (BAKHTIN, 2013, p. 29-32).

Após essa análise *estilística/linguística* mais refinada, Bakhtin relata que o uso da composição sintática dos alunos melhorou significativamente em suas produções escritas. De acordo com Bakhtin (2013, p. 40), “[...] essas análises explicam a gramática para os alunos; ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”. O autor salienta que tal mudança da produção escrita dos alunos se dá pela aproximação com o “[...] discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva” (BAKHTIN, 2013, p. 42).

Assim, ao propor um trabalho sistematizado com a linguagem, Bakhtin mostra-se um professor atento aos aspectos do ensino de língua, tendo em vista a proposição de um conjunto de atividades articuladas centrada na AL de um uso linguístico particular (o período composto por subordinação). Fica evidente em sua prática que os fatos da língua são ensináveis de forma organizada e sistematizada. Além disso, nesse posicionamento metodológico, há uma coerência interna entre a concepção dialógica de linguagem, postulada pelo Círculo, e a proposição de ensino de língua aqui discutida, como se observa na seguinte citação de Bakhtin (2015, p. 40, grifo do autor): “[...] não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica”.

Aqui é possível observar também a proposição de articular a *análise estilística/linguística* à produção de texto dos estudantes. Segundo relato de Bakhtin, após o estudo detalhado dessa forma, a composição sintática da linguagem dos estudantes melhorou significativamente. A AL com enfoque nos sentidos produzidos pelas substituições e alterações sintáticas incidiu, conforme Bakhtin (2013, p. 40), “[...] na melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, passou a soar a sua própria entonação”.

Assim, a partir de uma perspectiva de língua como um construto social, histórico e ideológico, Bakhtin evidencia como a *análise estilística/linguística* potencializa a ampliação do repertório linguístico, o processo de leitura e a produção de textos. Aqui vale destacar que, na década de 1980, era justamente essa a proposta de João Wanderley Geraldi, que se articulasse a produção textual à AL e, sobretudo, que a produção do estudante fosse tomada como objeto para análise dos fatos da língua, como discutido a seguir.

É possível inferir que, nas práticas de leitura e produção de textos, a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo focar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse encaminhamento didático visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão e consciente sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua. Nessa dinâmica, os estudantes mobilizam estratégias de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que refletem sobre questões relacionadas à análise da língua em um movimento de interdependência, não dicotomizando a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e os seus usos. Isso porque refletir sobre os usos da língua implica uma assimilação dos conhecimentos linguísticos com os quais interagimos nas diferentes situações sociodiscursivas.

Por fim, além do olhar atento para o progresso dos estudantes com vistas ao entendimento do fenômeno linguístico em pauta, Bakhtin (2013, p. 43) discute a importância da mediação do professor nesse processo quando afirma que a ele [o professor] cabe “[...] ajudar neste processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”.

A fim de dar continuidade a esse panorama mais amplo sobre AL, apresentamos, a seguir, uma discussão histórica e conceitual sobre a inserção dessa noção na disciplina de Língua Portuguesa no Brasil.

### **3. A “entrada” do conceito de análise linguística na disciplina de Língua Portuguesa**

Para compreensão da entrada do conceito de AL na disciplina de Língua Portuguesa, é importante que se situe historicamente esse processo dentro dos estudos da história das disciplinas escolares.

Na esfera escolar, tradicionalmente, ensinar português é sinônimo de ensinar gramática. O discurso da tradição do ensino de língua portuguesa se ancora na primazia dos estudos gramaticais (de cunho prescritivo e conceitual) no ensino de língua em todo o século XIX e grande parte do século XX. Nesse período, o ensino pautou-se em uma perspectiva de ensino de gramática, baseada em uma única modalidade da língua portuguesa, que está atrelado também à noção de norma-padrão, orientado pelo discurso da língua única/hegemônica, sedimentada nas práticas discursivas escolares (ROHLING, 2012). Faraco (2008, p. 171) conceitua a norma-padrão (norma culta, de cunho prescritivo) como um “[...] construto idealizado, uma codificação taxonômica de formas tomadas como um modelo linguístico ideal”. Para o pesquisador, trata-se de uma norma-padrão impraticável e disfuncional que tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e de discriminação sociocultural (FARACO, 2008, p. 172). A perspectiva de *norma padrão*, conforme discutida por Faraco (2008), pode ser pensada como uma manifestação das *forças centrípetas* da língua na construção de uma língua única/homogênea que se opõe ao discurso diversificado (BAKHTIN, 2015).

Soares (2002) situa o processo de ensino de Língua Portuguesa na história das disciplinas escolares, ajudando-nos a compreender sua entrada no sistema escolar, suas finalidades e seus conteúdos. Para a autora, a inclusão da Língua Portuguesa na escola como disciplina aconteceu nas últimas décadas do século XIX, período em que o sistema de ensino no Brasil já estava consolidado. Isso ocorreu porque até o final do Império, o ensino de Língua Portuguesa se dava nas disciplinas de Retórica, Poética e Gramática do Latim – o português era explorado como instrumento para a alfabetização. Após esse período, essas três

disciplinas foram integradas para dar origem a uma disciplina curricular chamada *Português*.

Há de se observar, contudo, que a nova denominação não produziu, necessariamente, uma nova disciplina, com novos objetivos e conteúdos. De acordo com Soares (2002), desde a reforma pombalina até o final do século XIX, a disciplina manteve a tradição do ensino da gramática, da retórica e da poética (direcionada para a literatura), entendendo-se por ensino de gramática e ensino a respeito do sistema da língua. A pesquisadora esclarece que até a década de 1940, a disciplina ainda manteve a tradição da Gramática (com foco no Latim até o final do séc. XIX), Retórica e Poética, com certa independência e autonomia entre elas, como evidenciam manuais didáticos comuns na escola nas primeiras décadas do século XX como, por exemplo, as gramáticas escolares, para ensino de uma única modalidade de língua, e as antologias de textos, para as análises textuais e estilísticas.

A partir da década de 1950, é possível observar mudanças nos conteúdos da disciplina, devido à transformação das condições sociais e culturais e, especialmente, pelo acesso das classes populares à escola. Esse novo público escolar suscita a reformulação das funções e dos objetivos da escola e, conseqüentemente, mudanças nas disciplinas curriculares. Nesse período, fortalece-se o estudo da gramática a partir do texto ou o estudo do texto com os instrumentos que a gramática oferece. Os manuais didáticos, nesse sentido, passam a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Contudo, a autora salienta que não ocorreu propriamente uma fusão entre gramática e texto, visto que havia uma primazia da gramática sobre o texto. Para Soares, isso ocorreu devido às lacunas deixadas pelo abandono da Retórica e da Poética, além da forte influência da tradição do ensino da gramática na escola desde os tempos dos jesuítas (SOARES, 2002).

Nesse processo de mudança, a disciplina de Língua Portuguesa passou por transformações radicais em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) na década de 1970. Com a supervisão do governo militar, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser considerado um instrumento para o desenvolvimento do país. A concepção de língua como sistema prevalecia no ensino da gramática como expressão estética, para os estudos da retórica e da poética e, mais tarde, para o estudo de textos, foi substituída pela concepção de *comunicação*. Com essas mudanças, foram inseridos nos ensino objetivos utilitários e pragmáticos com foco no uso da língua. Essas intencionalidades são explicitadas nas novas denominações para a disciplina: Comunicação e Expressão (1ª a 4ª série), Comunicação em Língua Portuguesa (5ª a 8ª série) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2ª grau). Soares (2002) salienta que foi justamente nesta época em que iniciou a problematização da pertinência do ensino ou não da gramática na escola fundamental, assim como os textos passaram a ser selecionados por critérios diversos como, por exemplo, os usos sociais, extrapolando o âmbito literário.

Nos anos 1980, a disciplina retomou a denominação de Língua Portuguesa e acolheu muitas contribuições das ciências linguísticas para o ensino de língua. As finalidades e os conteúdos da disciplina passaram por análises sistemáticas e práticas como leitura de fragmentos de textos, práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e conteúdo gramatical, foram alvo de críticas. Contudo, esse foi um período marcado por posições divergentes a respeito das finalidades e conteúdos do processo de ensino da Língua Portuguesa como componente curricular. R. H. Rodrigues (2008) avalia que, nesse período, a discussão na academia girou em torno da manutenção do objeto de ensino, a gramática, pautada, entretanto, pelos estudos da Linguística; e a busca de um novo objeto de ensino, voltado para o ensino da língua de modo reflexivo.

Ao fazermos essa retomada do percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa, verificamos que, de forma progressiva, os documentos oficiais vêm assumindo uma perspectiva de ensino operacional e reflexivo da linguagem. Em outras palavras, a proposição de ensino se deslocou de uma teoria gramatical para uma prática de

escuta, de leitura e de produção textual – tanto oral, quanto escrita –, articulada à prática de AL, isto é, uma prática de reflexão sobre a linguagem, constituindo um novo objeto de ensino. Nessa concepção, o texto é o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua em sala de aula, extrapolando a perspectiva gramatical, sobretudo, a de gramática prescritiva e conceitual centrada fortemente em uma abordagem metalinguística, como amplamente problematizado no âmbito das pesquisas na área do ensino e aprendizagem de língua materna (BRITTO, 1997; GERALDI, 1984, 1997; SOARES, 2002).

Como resposta a esses modos de conceber a língua e seu ensino na escola, em 1984, em seu texto seminal “Unidades básicas do ensino de português”, João Wanderley Geraldi propõe que o ensino de língua portuguesa fosse articulado a partir dos eixos leitura, produção de textos e AL. A proposição de práticas pedagógicas com base na concepção de AL objetivava um ensino que articulasse a reflexão sobre a língua às demais práticas de linguagem. Em outras palavras, os estudos linguísticos já sinalizavam novos direcionamentos para o ensino gramatical, que passa a ser ressignificado sob a perspectiva do trabalho com a AL.

Ao nos debruçarmos sobre o termo *análise linguística*, cunhado por Geraldi (1984), verificamos que, no contexto teórico-aplicado, configura-se a partir de uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e gramaticais. Ao explicitar o sentido dessa nova terminologia, Geraldi (1997, p. 189) diz que se refere “[...] precisamente ao conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto”. Não se trata apenas, como salienta Geraldi (2001[1984]), de uma mudança terminológica, mas, antes de tudo, de uma nova forma de compreender o trabalho com a língua de modo a englobar aspectos gramaticais, textuais e discursivos, tendo como base uma noção de língua como atividade e como interação entre sujeitos sócio e culturalmente situados.

Tal abordagem implica refletir sobre a estrutura da língua bem como sobre seu funcionamento no interior das práticas sociodiscursivas, contribuindo para a ampliação do domínio de atividades de fala, escuta, leitura e escrita.

Na mesma linha, Reinaldo e Bezerra (2013, p. 16) concebem a AL como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Mendonça (2006), por sua vez, propõe que a AL possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que atravessam os usos linguísticos, tanto em situações de leitura/escuta, quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua.

Tal concepção evidencia que a AL contempla as práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

Isso quer dizer que, apesar da ampliação conceitual em relação à noção de ensino gramatical, o trabalho com a AL não exclui a gramática de sala de aula, visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem gramática.

Nessa perspectiva, Geraldi afirma que a AL

inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 1997, p. 74).

Assim, essa perspectiva abrange, entre vários aspectos, os estudos gramaticais, porém em um paradigma diferente, visto que os objetivos pretendidos são outros, envolvendo não só princípios e fundamentos do funcionamento da língua, mas também contribui para a sistematização de descobertas sobre os usos reais da língua (MENDONÇA, 2006).

Para melhor compreensão dessa mudança epistemológica que incide fortemente na prática pedagógica em sala de aula, reproduzimos o quadro de Mendonça (2006) em que a autora apresenta as diferenças basilares entre a noção de ensino de gramática e a prática de AL.

Tabela 01 – Diferenças entre ensino de gramática e AL

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades / funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

A partir do quadro apresentado, verificamos que o ensino de gramática está pautado em um o movimento de classificação e identificação de elementos linguísticos. Já na perspectiva da AL, toma lugar a reflexão sobre os usos da língua.

Franchi (1991, p. 20), nessa perspectiva, argumenta que

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...]. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.

Portanto, o trabalho com AL constitui-se da integração de *atividades de linguagem* (leitura/escuta e produção escrita); *atividades epilinguísticas* (comparar, transformar, reinventar, observar estratégias linguísticas e discursivas) e, a partir dessa reflexão sobre a língua, podem ser contempladas *atividades de metalinguagem*, que se constituem a partir de descrição, classificação, categorização e sistematização dos conhecimentos linguísticos (MENDONÇA, 2016; GERALDI, 1984).

A partir da comparação apresentada por Mendonça (Cf. tabela 01), é possível dizer que tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa pautou-se em um ensino de gramática que prioriza atividades de metalinguagem em detrimento a atividades de linguagem e epilinguísticas. Já no trabalho com a AL a abordagem da metalinguagem seria uma última etapa, mais sistemática, do ensino.

De modo mais geral, ao compararmos os deslocamentos que ocorrem do ensino de gramática para a perspectiva didática da AL, constatamos uma ênfase nos aspectos mais globais de análise e reflexão sobre o texto, pois tal abordagem contribui para que os estudantes se apropriem não só de conhecimentos declarativos e conceituais, como também de procedimentos e de saberes funcionais e reflexivos sobre a língua para que possam interagir em diferentes situações interlocutivas.

E, para isso, a AL inclui o trabalho com conteúdos como morfologia, sintaxe, norma e variação linguística, vocabulário, modalização. No entanto, segundo Mendonça (2006), o que configura o trabalho na perspectiva da AL é a reflexão recorrente e organizada de tais conteúdos, voltada para produção de sentidos e uma compreensão mais alargada do funcionamento linguístico.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre procedimentos metodológicos imbricados no trabalho com a linguagem na perspectiva da AL, numa tentativa de evidenciar encaminhamentos teórico-metodológicos que sinalizem para um trabalho mais sistemático e situado com a linguagem.

#### **4. A inserção da prática de AL na elaboração didática**

A partir das incursões históricas e dos pressupostos teóricos discutidos na seção anterior, passamos a uma discussão acerca dos aspectos metodológicos imbricados no processo de ensino-aprendizagem da linguagem, sobretudo da AL. Em seu artigo acerca do ensino de língua, Bakhtin destaca a questão metodológica ao afirmar que “[...] o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho” (BAKHTIN, 2013, p. 43, grifos do autor).

Assim, esta seção aponta possibilidades metodológicas para a inserção da AL na *elaboração didática* na *práxis* do professor. A noção de *elaboração didática* foi proposta por Halté (1998), ao refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas, e surge em oposição à noção de *transposição didática*, que está relacionada ao aplicacionismo de conhecimentos científicos em um movimento de transpor o conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado em sala de aula. Halté (1998) aponta que, na elaboração didática dos saberes para o ensino de línguas, objetiva-se principalmente a construção de competências linguísticas. Dessa forma, os conteúdos ensinados não se reduzem a conhecimentos científicos transpostos, pois tais conteúdos refratam as “práticas sociais de referência”, ou seja, os usos sociais efetivos que se faz da língua nos diversos contextos das diferentes interações que ocorrem nas diferentes esferas da atividade humana. Segundo N. C. Rodrigues (2011), a concepção de elaboração didática se refere a uma didática praxiológica em que a construção do

conhecimento é vista como processo e é resultado da opção por uma metodologia que considera a participação do professor e do aluno no processo didático.

Desse modo, no contexto escolar, a ação pedagógica ancorada no conceito de AL se materializa a partir da elaboração didática de atividades que possibilitem os efetivos usos da linguagem e reflexões sobre as estratégias discursivas mobilizadas nessas atividades languageiras.

Nessa concepção, tal elaboração didática precisa explorar a reflexão voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de sujeitos leitores e produtores de gêneros discursivos de ampla circulação social nos diferentes *eventos de letramento*, entendidos tal como definido por Heath (1982, p. 93): “[...] qualquer situação em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Em outras palavras, a AL tem a função de potencializar as práticas de leitura e de produção de textos (oral e escrita), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e do uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente.

Para que isso ocorra, no entanto, as atividades propostas em sala de aula precisam ir além da exploração de aspectos de metalinguagem e conceituais, explorando saberes linguísticos vinculados ao uso da linguagem e leitura/produção dos diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) já propunham, na década de 1990, a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo que os conteúdos da área se articulassem em torno de dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Para realizar um trabalho articulado entre as práticas languageiras, o professor precisa lançar mão de uma série de atividades recursivas e interdependentes a fim de desenvolver as capacidades metalinguísticas e epilinguísticas. Nesse sentido, Geraldi (2002, p. 63) argumenta que

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Nessa mesma linha, Travaglia (2001, p. 34) pontua que

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. [...] A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Partindo da experiência concreta de leitura e de produção de textos orais e escritos, o trabalho com a AL exige, portanto, por parte dos professores, uma postura reflexiva, que se dá não só no diálogo entre as possibilidades de interpretação de um texto e as marcas gramaticais de organização, coesão e coerência, mas também sobre as escolhas nos vários níveis de análise (discursivo, textual e linguístico).

De modo mais específico, no tocante a uma possível sistematização da prática de AL, Geraldi (1984) propôs uma reorientação para o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma abordagem da leitura e da escrita de textos como práticas processuais significativas socialmente e integradas. Assim, segundo o pesquisador, criadas as condições para as atividades interativas efetivas, seja pela produção de textos, seja pela leitura de texto, é no interior destas que a análise linguística se dá (GERALDI, 1997). O autor orienta ainda que os problemas observados na produção textual dos estudantes sejam tomados como ponto de partida para a prática de AL. Segundo o teórico, “[...] a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos” (GERALDI, 2001[1984], p. 74), para que a partir

[...] do confronto de diferentes formas linguísticas se produza novas formas linguísticas: novo que contém o velho, mas que não é velho. E participar da construção do novo, ter acesso às instâncias públicas de uso da linguagem – a escola é uma destas instâncias – é construir-se como cidadão participativo (GERALDI, 2010, p. 37).

Chamamos a atenção para o fato de que tal orientação metodológica tem sido incorporada nos projetos didáticos até hoje, chamadas contemporaneamente de reescrita. É interessante salientar também, conforme descrito anteriormente, que tal encaminhamento se fazia presente nas aulas relatadas por Bakhtin ainda na década de 1940 na Rússia. Ou seja, em espaço e tempo distante do nosso, já se propunha tomar como objeto de AL o texto produzido pelo próprio estudante. A nosso ver, não se trata de uma “coincidência metodológica” e sim de uma postura epistemológica diante da linguagem e do fazer pedagógico, que requer, na interlocução de sala de aula, uma posição responsivo-ativa do professor.

Outra consideração relevante sobre a proposta de Geraldi, delineada na década de 1980, é que a prática de leitura é compreendida de modo mais imbricado à prática de produção de textos, sobretudo os textos curtos (contos, crônicas etc.), conforme se observa na seguinte citação: “essa leitura [...] corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma diferença: o texto [texto curto] deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos” (GERALDI, 2001[1984], p. 64). Contudo, ressaltamos que, na época da publicação do texto - “Unidades básicas do ensino de português” (GERALDI, 1984) -, ainda não se estava discutindo, no âmbito das pesquisas acadêmicas, a teoria de gêneros discursivos. Por isso o texto está centrado nas tipologias/taxionomias escolares, tendo em vista ser o conhecimento que se tinha na época.

Contemporaneamente, os textos curtos trazidos para as aulas de leitura não são mais entendidos primordialmente como elementos para a alimentação temática com vistas à produção textual, tal como propõe o autor na época. A partir da teoria de gêneros discursivos, o trabalho com a prática de leitura articula-se à prática de AL e não somente à de produção escrita.

Nos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada, uma possibilidade metodológica produtiva para a articulação entre leitura, produção de textos e AL, a partir da noção de gêneros discursivos, tem sido aqueles ancorados em uma perspectiva dialógica de linguagem, inspirados nos escritos do Círculo de Bakhtin. Embasada nesse escopo teórico-metodológico, R. H. Rodrigues (2008, p. 173) aponta como parâmetros para o trabalho com os gêneros discursivos os seguintes aspectos: embasamento teórico; princípios didáticos; princípios metodológicos e procedimentos metodológicos.

No que respeita ao embasamento teórico, a elaboração didática tem como base a concepção de linguagem e de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, o que implica uma noção de gênero articulada às noções de enunciado, situação social de interação, dialogismo,

acentos de valor e as dimensões inextricáveis do gênero e do enunciado: dimensão verbal e social.

No que tange aos princípios didáticos, a pesquisadora aponta:

a) Objetivo: domínio de práticas de escuta, leitura e produção textual.

b) Gêneros: meio para se chegar ao domínio das práticas citadas;

c) Gêneros e seu ensino: fazem sentido quando articulados com a concepção de texto como enunciado;

d) Baliza que orienta a práxis docente: a interação e

e) Desafio: criar situações de aprendizagem em que os alunos possam se colocar como autores de um enunciado de um dado gênero.

Sobre os princípios metodológicos, a autora propõe que o trabalho integrado das práticas de escuta, leitura, produção textual e AL que compreende a leitura como meio para a construção do conhecimento sobre o gênero e a produção textual como meio para a compreensão dos processos envolvidos no ato de produção dos textos.

R. H. Rodrigues (2008) aponta os seguintes procedimentos metodológicos:

1º Busca de conhecimento de referência sobre o gênero.

2º Seleção de textos do gênero.

3º Prática de leitura do texto-enunciado.

4º Prática de leitura-estudo dos textos do gênero (prática de AL 1).

5º Prática de produção textual.

6º Prática de reescrita de textos (prática de AL 2).

Nessa proposta teórico-metodológica de trabalho com gêneros discursivos, a AL tem duas entradas: a primeira, no momento da leitura-estudo dos textos; e a segunda, na fase de reescrita dos textos.

Segundo R. H. Rodrigues (2008, p. 6), a fase da leitura-estudo dos textos do gênero refere-se ao momento em que se faz a leitura dos textos coletados pelo professor dos textos na sua elaboração didática, ou seja, de textos não redigidos pelo estudante. A análise do gênero discursivo é realizada por meio de um determinado conjunto de enunciados, selecionados na etapa seleção de textos do gênero (2º passo), em que são exploradas as duas dimensões constitutivas do gênero e do enunciado: a *dimensão social e a dimensão verbal (e multimodal)*. São abordados aspectos que incluem:

a esfera de produção do gênero (qual a finalidade sócio-ideológica dessa esfera, seus discursos, seus horizontes apreciativos), a situação social de interação do gênero (finalidade [conteúdo temático] da interação, composição dos participantes da interação [autor e interlocutor do gênero], acentos de valor etc.), a presença das relações dialógicas e dos acentos de valor no texto, a organização textual e a manifestação da língua arregimentada pelo gênero (estilo) e relevante para o domínio das práticas de escuta, leitura e produção textual (R. H. RODRIGUES, 2008, p. 6).

Assim, os enunciados dos gêneros constituem-se de três elementos intrinsecamente ligados: *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. O conteúdo temático, definido pelas atividades humanas, relaciona-se às escolhas do objeto do discurso feitas pelo falante para compor seu discurso e os sentidos. A construção composicional, por sua vez, está relacionada à organização discursiva e à relação entre os interlocutores, propiciando a noção de acabamento do enunciado. Já o estilo caracteriza-se pela “[...] seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Não raras vezes, em sua prática cotidiana, o professor tematiza tais elementos em suas aulas, sobretudo na prática de leitura dos textos. No entanto, não considera tal procedimento metodológico (leitura analítica da dimensão social e verbal dos enunciados) como integrante

da prática de AL. Quando muito, considera apenas o trabalho com o estilo do gênero como parte constitutiva do trabalho com a AL. Nesse sentido, o professor não percebe que há uma íntima relação entre leitura e AL, uma vez que os sentidos produzidos na leitura dos textos se materializam no estilo dos enunciados (escolhas lexicais e gramaticais).

Nesse momento da elaboração didática (leitura-estudo), é importante chamar atenção dos estudantes para aspectos discursivos, textuais e linguísticos que compõem o gênero discursivo do texto em estudo. Ao proceder dessa forma, o professor estará trabalhando com uma compreensão mais alargada de AL que não se restringe ao estilo do enunciado.

O segundo momento do trabalho com a AL é na fase de reescrita de textos produzidos ao longo da elaboração didática de determinado gênero discursivo, conforme propõe R. H. Rodrigues (2008). Nessa fase, a partir da avaliação/observação dos textos produzidos, o professor organiza sua aula de modo a explorar com os estudantes aspectos discursivos, textuais e linguísticos que foram salientes nas produções dos estudantes. É importante destacar, nesse momento de interação com os estudantes, tanto os modos de apropriação do gênero discursivo em estudo como também as dificuldades apresentadas em suas produções no tocante às regularidades de gênero (o que inclui aspectos relacionados ao *conteúdo temático*, à *construção composicional* e ao *estilo* do gênero analisado). Os procedimentos metodológicos para essa ação podem ser variados: a) pode-se trabalhar com os textos dos próprios estudantes na revisão e proposição de novas formulações (aspectos ligados às regularidades de gênero; reconstrução de períodos/frases; a questão da adequação vocabular; questões de referenciação; aspectos ligados à coerência e coesão etc.); b) a partir da identificação das dificuldades gerais do grupo em termos de sistematização do texto escrito, é possível propor atividades gramaticais mais focais. E, ao final da elaboração, possibilitar a reescrita da produção, tomando como parâmetro a reflexão realizada sobre elementos mais pontuais da sua própria produção. Destacamos que não é nosso objetivo focalizar, neste texto, uma exposição exaustiva do processo de elaboração didática de gêneros discursivos. Nossa discussão objetiva somente mostrar como a AL está integrada a tal processo e quão produtivo se mostra o trabalho articulado das práticas languageiras a partir de projetos didáticos sistemáticos. Para aprofundamento sobre a elaboração didática de gêneros discursivos à luz da perspectiva dialógica de linguagem, sugerimos a consulta dos seguintes trabalhos: sobre o gênero crônica Bussarelo (2005); sobre o gênero carta do leitor Haeser (2005); sobre o gênero artigo assinado Maieski (2005); sobre o gênero entrevista pingue-pongue Rohling da Silva (2009).

Após essa abordagem mais ampla sobre o tema, na segunda parte deste texto, apresentamos uma análise de atividades focais de AL, elaboradas por licenciandos em um curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Para tanto, iniciamos pela descrição do encaminhamento metodológico em que foram geradas tais produções que, de algum modo, evidencia a prática da instância formadora – a saber – a universidade.

## **5. Percorso metodológico**

Com vistas a contextualizar o trabalho desenvolvido na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, na sequência, relatamos o caminho percorrido pelos licenciandos.

O curso de Licenciatura Letras Português-Inglês em estudo se constitui de 08 semestres, totalizando um período de 04 anos. No 5º período do referido curso, os licenciandos cursam simultaneamente as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Curricular I. O objetivo conjunto das duas disciplinas é estabelecer um diálogo entre as concepções de linguagem, letramento, processo de ensino-aprendizagem de

leitura e produção de texto (oral e escrito), considerando o processo de reescrita de textos e o trabalho com AL a partir da produção de textos dos estudantes. Tais conceitos são introduzidos na disciplina de Metodologia de Ensino, observando as orientações das políticas públicas propostas pelos documentos oficiais. Concomitantemente às discussões epistemológicas, ocorre a construção de um projeto didático a ser desenvolvido nas aulas de regências, realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado. Os licenciandos fazem 08 aulas de observação de uma turma do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio e, em dupla, desenvolvem um projeto didático para a regência de aulas que articulem atividades de oralidade, leitura, produção de texto, AL e reescrita de textos.

O projeto didático consiste num documento em que os licenciandos planejam suas ações para as aulas de regência de tema proposto pelo professor formador, mais especificamente o professor regente da turma em que a aula de regência se dará. A elaboração didática, por sua vez, consiste em atividades articuladas de leitura, produção de textos (orais e escritos) e AL. A AL ocorre em dois momentos do processo: por meio dos textos propostos para a leitura na fase inicial (leitura-estudo do texto) e a partir das produções escritas dos alunos na fase final do projeto (na fase de reescrita dos textos produzidos). Assim, são elaboradas atividades focais de AL, que são objetos de análise neste texto.

Foram discutidos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa textos teóricos sobre AL, tais como: Geraldi (1984, 1997); Mendonça (2006). Na disciplina de Estágio Supervisionado, são estudados os documentos oficiais de ensino (PCNs e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) com enfoque na concepção de língua, objetos e finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, nesta fase do curso, os licenciandos já cursaram disciplinas em que são abordadas as especificidades do trabalho com o texto em sala de aula e as práticas de linguagem como, por exemplo, Linguística Aplicada e Linguística Textual. Embora haja todo esse embasamento teórico, os licenciandos encontram grande dificuldade em materializar a elaboração didática dos conteúdos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que precisam elaborar atividades de AL a partir de textos selecionados para o trabalho de determinado gênero discursivo. O que significa dizer que é exigido dos licenciandos um desempenho autoral, uma vez que precisam identificar as regularidades linguísticas dos textos-enunciados selecionados para o trabalho em sala de aula e utilizá-las como mote para as atividades.

A análise se deu a partir de *08 (oito) conjuntos de atividades de AL*, elaboradas pelos estudantes do 5º. período de Letras (2014/1). A análise buscou identificar as regularidades e as singularidades nas atividades elaboradas, a fim de observar como a AL é ressignificada na elaboração didática construída pelos licenciandos.

A seguir, apresentamos os resultados da análise empreendida.

## **6. O que dizem as atividades de AL elaboradas na formação inicial?**

Como dito antes, no desenvolvimento da disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa I, em diálogo com a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, apresentamos aos licenciandos a proposição de se trabalhar a AL articulada aos demais eixos de ensino de língua materna (oralidade, leitura e produção de texto) por meio de uma elaboração didática. Para tanto, houve uma orientação explícita nas referidas disciplinas de que o ponto de partida do trabalho com a linguagem em sala de aula fosse “[...] o gênero textual[discursivo] para chegarmos às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários (interação)” (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 64).

No entanto, sabemos que não ocorre uma transposição direta dos conhecimentos mobilizados pela instância formadora (universidade) para atuação dos estagiários nas suas

aulas de regência na disciplina de Estágio Obrigatório. Isso porque esses conhecimentos são “[...] afetados por novas condições históricas que os atualizam continuamente” (RIBEIRO, 2013, p. 272). Concordamos com a ponderação de Ribeiro (2013, p. 273) quando afirma que, na formação inicial, “[...] tanto os conhecimentos teóricos específicos da formação do professor de Português quanto à recriação destes no espaço da prática pedagógica se constituem orientados por forças históricas movidas pela complexidade e pela contradição que lhe são constitutivas”.

Tendo em vista essa complexidade e essa imbricação de saberes diversos na formação inicial (saberes científicos e saberes oriundos da prática pedagógica), nossa busca foi observar em que medida os saberes científicos da formação inicial, acerca das concepções de AL, mostravam-se salientes nas atividades elaboradas pelos licenciandos. Em outras palavras, refletimos sobre os modos como as concepções epistemológicas no tocante ao trabalho com AL produziram ressonâncias nas atividades elaboradas, que seriam efetivadas nas aulas de regência.

Na busca por compreender o modo como a AL foi elaborada didaticamente por futuros professores de Língua Portuguesa, analisamos um conjunto de atividades, aqui tomados como *enunciados concretos* na concepção bakhtiniana. Identificamos nesses enunciados diferentes movimentos dialógicos que apontam para uma intersecção de três tendências, apresentadas por Reinaldo e Bezerra (2013) ao analisar atividades de AL em livros didáticos, são elas: *a) tendência conservadora; b) tendência conciliadora e c) tendência inovadora*. O texto de N. C. Rodrigues (2014), que analisa a elaboração didática de um instrumento avaliativo a partir desses mesmos parâmetros analíticos propostos por Reinaldo e Bezerra (2013), também nos orientou no percurso analítico.

A tendência *conservadora* enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos e prescritivos; já a tendência *conciliadora*, por seu turno, reflete influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical; e, por fim, a tendência *inovadora* assume denominações para o estudo da língua oriunda dos estudos linguísticos e não apresenta uma sistematização no estudo relacionado à AL (REINALDO; BEZERRA, 2013).

Como dito antes, no semestre 2014/1, foram elaboradas pelo licenciandos 08 (oito) conjuntos de atividades, dentre os quais 06 foram elaboradas em dupla e 02 individualmente. As atividades foram construídas a partir de textos de um determinado gênero discursivo, selecionados pelos licenciandos em diálogo com o professor formador, propostos para prática de leitura nas aulas de regência.

A seguir, o quadro 01 apresenta uma descrição geral das atividades elaboradas pelos licenciandos indicados por nomes fictícios neste texto.

Quadro 01: Descrição geral das atividades.

Licenciandos	Gênero discursivo tematizado	Descrição geral das atividades
Eliane e Marcelo	Relato Pessoal	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Fabiana e Carla	Charge	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Lucia e Manoela	Artigo Assinado	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Débora	Editorial	Não houve elaboração de atividades focais de AL
Ana e Roberto	Carta Argumentativa	Roteiro de leitura constituído de questões de interpretação de aspectos da superfície do texto Atividades constituídas de exercícios gramaticais
Beatriz	Carta Argumentativa	Atividades constituídas por exercícios focais de gramática e exercícios epilinguísticos que focalizam a produção de sentido
Camila e Fabiana	Artigo Assinado	Atividades constituídas por exercícios focais de gramática e exercícios epilinguísticos que focalizam a produção de sentido

Giulia e Sara	Resumo	Atividades constituídas por exercícios focais de gramática e exercícios epilinguísticos que focalizam a produção de sentido
---------------	--------	---

Fonte: as autoras.

O quadro 01 evidencia que dos 08 conjuntos de atividades, 04 não desenvolveram atividades mais focais de AL. Ou seja, não foram elaboradas questões que explorassem fatos da língua mais específicos a partir da leitura de um texto do gênero em estudo. Embora tenha sido essa a orientação nas disciplinas de Estágio Obrigatório e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, não entrou no horizonte apreciativo dos licenciandos o modo como se dá essa articulação entre leitura e AL no processo de elaboração didática. Em outras palavras, não houve uma assimilação acentuada dessa perspectiva teórico-metodológica sobre o trabalho com AL a ponto de ser “ignorada” por alguns licenciandos no desenvolvimento do projeto didático. Nessas situações, as etapas que previam atividades focais de língua abarcavam somente questões de interpretação textual que focalizavam aspectos mais amplos de compreensão leitora. Ao serem questionados sobre o motivo da ausência de atividades mais focais de AL no projeto, os sujeitos responderam que não souberam elaborá-las. Tal elaboração deveria se dar de modo autoral a partir de seleção e análise de textos do gênero em estudo, tendo como enfoque os sentidos produzidos na materialidade/estilo do texto. Podemos aventar que tal demanda proposta pela instância formadora se mostrou distante do horizonte desses sujeitos naquela etapa de sua formação profissional.

Ainda conforme o quadro, Ana e Roberto elaboraram um conjunto de atividades que evidencia uma postura mais conservadora em relação à AL. E, por fim, 03 conjuntos de atividades evidenciam uma maior assimilação das discussões teóricas realizadas nas disciplinas, tendo em vista a inserção de atividades que encaminhavam para um trabalho mais reflexivo sobre a língua.

A seguir, apresentamos a análise de 02 conjuntos de atividades de AL.

## 7. Análise de atividades de AL 01

No decorrer do projeto didático, os licenciandos elaboram atividades de AL em dois momentos: a) a partir dos textos propostos para leitura do gênero discursivo em estudo; b) a partir da análise das produções escritas dos estudantes. O conjunto de atividades de AL em tela refere-se ao que foi apresentado aos estudantes no momento pós-leitura do texto:

Quadro 02: Atividades de AL 01.

### ***1. Preencha as lacunas com os operadores argumentativos:***

*Santíssimo Papa Bento XVI,*

*Assunto complexo é o que alude ao casamento envolvendo padres vinculados a essa Instituição, coordenada por Vossa Santidade, matéria bastante comentada, \_\_\_\_\_no Brasil, onde mais de 7 mil sacerdotes encontram-se em tal situação de matrimônio ou em união estável.*

*Sou sabedor de que a Santa Igreja apóia-se em dogmas milenares, construídos paulatinamente, os quais preceituam a dedicação exclusiva de seus servos, exigindo-lhes não manterem qualquer relacionamento conjugal. V.S. haveria de me afirmar que um padre não teria tempo para várias atribuições, o que considero equívoco, \_\_\_\_\_ a geração corrente não deve ser comparada a civilizações antigas. Estamos na era em que as pessoas conseguem atender a vários chamados simultaneamente, sem, \_\_\_\_\_, haver interferência entre um e outro e, sinceramente, não enxergo incompatibilidade entre exercer a função de um sacerdote e constituir família.*

Não querendo contrariar as doutrinas que regem o Cristianismo, sugiro a Vossa Santidade analisar, junto aos conselhos que compõem o Vaticano, se não seria hora de rever alguns conceitos estabelecidos pelo Catolicismo, adequando-os ao nosso tempo. Em minha visão - repito - não existe qualquer empecilho para que essa mudança seja considerada. Sem querer comparar, a maioria das outras denominações religiosas permite que seus representantes possam conviver com uma mulher, ter filhos e, \_\_\_\_\_, eles permanecem a serviço da Palavra de Deus, inclusive vivenciando na prática aquilo que ensinam a seus fiéis.

É assim que me pronuncio, respeitando os preceitos que orientam a religião católica. Penso, Santo Padre, que o tema é deveras árduo, mas precisa ser discutido. Ao liberar o casamento para os sacerdotes da Igreja, o Vaticano poderia, \_\_\_\_\_, estar contribuindo para que alguns escândalos vivenciados pela Instituição fossem amenizados. Padres são seres comuns, de carne e osso, \_\_\_\_\_ tenham o dom espiritual e retórico de nortear o bom caminho a seus seguidores. Precisam ter uma esposa, filhos, uma família própria, vivendo com consciência tranqüila e necessidades satisfeitas.

Com a sua bênção,  
Catholicis Matrimonus.

### **2. Substitua os termos em negrito por pronomes.**

"[...] Como? A gente reunia a rapaziada, descíamos o morro e íamos juntos dar um rolezinho pelo shopping – o lugar preferido desses jovens da periferia de Porto Alegre. **Esses jovens** nos mostravam as marcas e lojas preferidas. Contavam como faziam de tudo para adquirir **essas marcas** (descrevemos todas as possibilidades em nossos papers). Havia um prazer e empoderamento nesse ato de descer até o shopping. **Esses jovens** não queriam assustar, porque nem imaginavam que a discriminação fosse tão grande que **esses jovens** pudessem assustar. Muito pelo contrário: **esses jovens** faziam um ritual de se vestir, de usar as melhores marcas e estar digno a transitar pelo shopping."

"[...] A classe média disciplinada vê os jovens vestindo as marcas do mercado hegemônico para a qual **a classe média** serve. A classe média vê os sujeitos vestindo as mesmas marcas que **a classe média** veste (ou ainda mais caras), mas não se reconhece nos jovens cujos corpos parecem precisar ser domados. A classe média não se reconhece no Outro e sente um distúrbio profundo e perturbador por isso."

### **3. Complete o seguinte trecho com os conectores abaixo, de modo a torná-lo coeso: além de - quando - embora - mas - se - que - que - como - mesmo que - se - como**

A ansiedade costuma surgir \_\_\_\_\_ se enfrenta uma situação desconhecida. Ela é benéfica \_\_\_\_\_ prepara a mente para desafios, \_\_\_\_\_ falar em público. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ provoca preocupação exagerada, tensão muscular, tremores, insônia, suor demasiado, taquicardia, medo de falar com estranhos ou de ser criticado em situações sociais, pode indicar uma ansiedade generalizada, \_\_\_\_\_ requer acompanhamento médico, porque pode até gerar transtornos mais graves, \_\_\_\_\_ fobia, pânico ou obsessão compulsiva. \_\_\_\_\_ apenas 20% das vítimas de ansiedade busquem ajuda médica, o problema pode e deve ser tratado. \_\_\_\_\_ se procure um clínico-geral num primeiro momento, é importante a orientação de um psiquiatra, \_\_\_\_\_ prescreverá a medicação adequada. A terapia, em geral, é à base de antidepressivos. "Hoje existe uma geração mais moderna desses remédios", explica o psiquiatra Márcio Bernik, de São Paulo, coordenador do Ambulatório de Ansiedade, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. "\_\_\_\_\_ mais eficazes, não provocam ganho de peso nem oscilação no humor." Outra vantagem: não apresentam riscos ao paciente caso ele venha a ingerir uma dosagem muito alta.

Adaptado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=36097>

### **4. Complete o seguinte trecho utilizando conectores apropriados para estabelecer relações lógicas nas sentenças. (Obs: Os conectores não devem ser repetidos).**

- |   |
|---|
| <p>1 - Aspiramos o oxigênio _____ rejeitamos o gás carbônico.</p> <p>2 - Os invejosos morrerão, _____ a inveja não morrerá nunca.</p> <p>3 - Mário chorava copiosamente, _____ sua esposa ria.</p> <p>4 - Não lamentemos o dia de hoje, _____ o amanhã não vem.8 -</p> <p>5- O Peregrino marcha sempre, chova _____ faça sol.</p> <p>6 Penso, _____ existo.</p> |
|---|

O primeiro conjunto analisado remete à *tendência conservadora*, conforme propõem Reinaldo e Bezerra (2013, p. 52), pois conserva a perspectiva da gramática tradicional na elaboração de atividades destinadas aos estudantes. A proposta de Ana e Roberto, no plano de aula, era a análise de fatores linguísticos que caracterizassem a tessitura textual por meio da exploração de regularidades discursivas, textuais e linguísticas de enunciados do gênero carta argumentativa. Para isso, foram propostos para leitura textos do gênero em questão, assim como foi apresentada uma lista de exercícios, compreendidos, pelos licenciandos, como sendo atividades de AL.

De modo geral, as atividades propostas são conservadoras, tendo em vista que logo na primeira atividade verifica-se que os comandos das questões remetem à cópia, identificação, tarefa de completar lacunas e retirada de informações da superfície do texto, ou seja, são atividades prescritivas que não exigem reflexão [atividade epilinguística] por parte dos estudantes.

A *questão 01* se dá a partir de uma carta argumentativa, com temática distante da realidade do aluno e vocabulário relativamente complexo, evidenciando o uso de pronomes de tratamento. Além disso, não há informações acerca das condições de produção e circulação do texto. Na atividade, diferentemente de uma proposta reflexiva que parte do erro do próprio aluno para a autocorreção, o foco está no preenchimento de lacunas com operadores argumentativos. Embora se use uma nomenclatura oriunda dos estudos linguísticos [operadores argumentativos], mais especificamente da Linguística Textual, o comando segue uma linha conservadora que exige do aluno que complete as frases, desconsiderando o contexto estritamente textual. Não há nenhuma orientação sobre os recursos linguístico-expressivos que são mobilizados na carta para sustentar a argumentação. Dessa forma, embora o texto seja uma carta argumentativa, não se parte das regularidades de gênero para se chegar às unidades linguísticas.

Na segunda questão, o foco recai na coesão textual, para isso é solicitada a substituição de termos em destaque por pronomes. Verificamos novamente a perspectiva gramatical tradicional tanto na constituição do comando, quanto na abordagem do tema e na elaboração da atividade. Os termos em destaque (esses jovens e a classe média) se repetem recorrentemente nos parágrafos e o estudante precisa apenas substituí-los pelos pronomes do caso reto (eles e ela). A atividade mobiliza conhecimentos básicos sobre pronome (apenas pronomes do caso reto) e coesão em uma prática de substituição que se repete. Há de se observar também que novamente não há nenhuma menção aos aspectos relacionados às regularidades de gênero e aos sentidos do texto.

De modo semelhante, as *questões 03 e 04* exploram o preenchimento de lacunas com conectores adequados ao contexto. Na *questão 03*, os conectores devem ser selecionados a partir de uma lista para o preenchimento de um texto informativo. Há a indicação de que esta questão foi adaptada de um planejamento didático disponível em um portal educativo, o que aponta a dificuldade de produzir, de modo autoral, as atividades solicitadas no processo formativo. De modo semelhante, na *questão 04*, o estudante deverá preencher as lacunas de frases descontextualizadas. Novamente as atividades exploram competências mínimas de completar, identifica e preencher lacunas. Não há, no caso dos conectivos, uma indicação das particularidades semânticas das conjunções subordinativas, explicando que tais palavras

auxiliares expressam relações puramente lógicas entre os períodos, são privadas e de elementos visual ou imagético (BAKHTIN, 2013, p. 32).

As atividades analisadas evidenciam a repetição de modelos conservadores de estudo de aspectos gramaticais, que não estabelecem uma articulação lógica entre as atividades propostas; ao contrário, repetem-se de forma exaustiva, além de não suscitar uma reflexão sobre os usos, contextos e interlocutores das diferentes situações de comunicação em que esses sujeitos estão inseridos. A atividade puramente gramatical pouco faz avançar a aprendizagem dos alunos na apropriação dos usos da linguagem.

Em outras palavras, o ensino estritamente gramatical

[...] faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio [...], mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas (BAKHTIN, 2013, p. 28).

Em síntese, esse conjunto de atividades remete-nos à afirmação de Mendonça (2006, p. 223), quando problematiza a “[...] dificuldade [de professores] de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos”.

## 8. Análise de atividades de AL 02

A seguir apresentamos outro conjunto de atividades em que foi possível observar uma mescla entre as tendências *conciliadora* e *inovadora*, apontadas por Reinaldo e Bezerra (2013). A tendência *conciliadora* mostra-se presente nos exercícios de vocabulário que contribuem para a compreensão do texto tanto global quanto de elementos da sua coerência interna. Já a tendência *inovadora* envolve a compreensão do conteúdo específico trabalhado e a capacidade de depreender regras a partir do estudo de tal conteúdo.

Quadro 03: Atividades de AL 02.

### ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

1) Os textos que acabamos de ler são artigos assinados, nos quais os autores buscam argumentar favorável ou desfavoravelmente sobre determinado assunto, além de obter a concordância do leitor. Nesse sentido, qual a posição defendida pelos autores dos artigos sobre o uso dos smartphones em sala de aula? Comprove com pelo menos uma passagem do texto.

2) Quais os argumentos utilizados pelos autores para demonstrar seus pontos de vistas? Comprove com passagens dos textos.

3) A autora do texto “**A proibição do celular nas escolas faz sentido?**” faz vários questionamentos no decorrer de seu texto. Qual é a função de tais questionamentos?

4) Rogério Tuma, autor do texto “**Na sala de aula, não!**” utiliza diversas vezes dados estatísticos para compor seu artigo, por quê?

5) Uma das marcas características de um texto coerente e coeso é a utilização do processo de referenciação, por meio de pronomes ou alguma outra palavra que remeta a algo que já foi dito no texto. Há, no primeiro artigo, uma sentença que explicita esse caso. Ela está reproduzida abaixo. Identifique as palavras que fazem referência a outras já citadas no texto e indique a que elas se referem.

“Ao invés de coibir o uso do celular, as escolas deveriam incorporá-lo como um recurso que já tem uma forte ligação com a rotina dos estudantes. Se bem aplicados e com um planejamento bem elaborado, eles podem contribuir fortemente para envolver os alunos em um processo de aprendizagem baseado em projetos, envolvendo atividades desafiadoras e que são conectadas ao cotidiano do aluno. As escolas devem estimular a criação de conteúdos e o desenvolvimento de

*projetos educacionais e pedagógicos que o transformem em uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem”.*

6) Algumas palavras – os conectivos – funcionam como ligação entre uma frase e outra, estabelecendo diferentes relações entre elas, como por exemplo, relação de oposição, demonstrada pelos conectivos *mas, porém, todavia, contudo, no entanto* etc. Na frase, “Mais de 90% deles, **porém**, são contra alguma regra que proíba celulares e afins nas salas de aula”, o conectivo em negrito poderia ser substituído pelo conectivo da mesma família **mas**?

7) No texto de Tuma, retirado da Revista *Carta Capital*, há a expressão “engenhocas”. À que ela se refere? Explique o porquê de o autor ter utilizado essa expressão.

8) No mesmo artigo, há entre parênteses uma adjetivação endereçada aos alunos. A que alunos especificamente essa locução adjetiva se refere? É depreciativo ou não? De que modo ela se relaciona com a posição defendida pelo autor ao longo do texto.

9) O trecho reproduzido abaixo possui uma recorrência do conectivo “**com**”. Reescreva o trecho, de forma a não alterar o sentido, retirando um ou mais desses conectivos.

*De acordo **com** recente pesquisa realizada pelo CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) com o apoio da Fundação Victor Civita **com** estudantes do Ensino Médio, **com** faixa etária entre 15 e 19 anos, residentes em São Paulo e Recife e renda familiar inferior a R\$ 2,5 mil, quase 60% possuem um celular ou tablet **com** acesso à Internet e mais de um quarto deles já os utilizou para estudar e realizar atividades escolares.*

Camila e Fabiana organizaram suas atividades tendo como enfoque o gênero artigo assinado. Para tanto, trabalharam com dois textos do gênero sobre a temática o uso de *smartphones* em sala de aula. Os textos em discussão foram: “A proibição do celular nas escolas faz sentido?”, de Luciana Allan (2013), especialista em tecnologia da educação; e o texto intitulado: “Na sala de aula, não”, escrito pelo articulista da revista *Carta Capital* Rogério Tuma (2011).

A *questão 01* aborda um nível mais amplo de análise, a saber, o gênero discursivo - artigo assinado. O comando explicita o objetivo discursivo no tocante à construção da argumentação e o convencimento do interlocutor acerca de determinado tema, nesse caso em específico o uso do *smartphone* em sala de aula. Assim, o comando da questão aciona a capacidade leitora dos estudantes com foco na ideia central defendida pelo autor do texto, ou seja, requer a identificação da tese em cada um dos textos, assim como a seleção de excertos que comprovem essa tese. Dessa forma, a questão mobiliza uma leitura comparativa para identificação dos diferentes posicionamentos nos dois textos lidos pelo grupo. Desse modo, a atividade parte de extrato mais amplo de análise do texto.

Na *questão 02*, por sua vez, observamos uma formulação mais diretiva a fim de buscar os argumentos apresentados pelos autores, abordando assim um conteúdo específico - tipos de argumentação. Há também uma relação com a regularidade do gênero em estudo, a saber, artigo assinado. Nessa questão, o comando, inicialmente, solicita uma identificação “*Quais os argumentos utilizados pelos autores para demonstrar seus pontos de vistas? Comprove com passagens dos textos.*”.

Embora as *questões 01* e *02* remetam a certa regularidade de gênero, não se parte de uma análise das condições de produção e de circulação do gênero, ou seja, das interações sociais e discursivas que se dão por meio de um artigo assinado, mas de um olhar para a estrutura e materialidade textual do gênero. Não há indicações sobre os modos como a posição discursiva dos autores influencia no seu posicionamento (a favor ou contra; quem diz, de que lugar diz e porque diz). O foco está nas noções de tese e argumento, conteúdos clássicos de orientação epistemológica da semântica argumentativa.

As *questões 03* e *04*, por seu turno, continuam a solicitar a noção de argumento, pois requerem que o estudante reflita sobre a função desses tipos de argumentos para construção de sentidos no texto (argumento de autoridade, pergunta retórica etc.).

Já a *questão 05* explicitamente trabalha com conteúdos orientados pela linguística textual, mais especificamente a *coesão textual*. Para tanto, solicita a identificação de elementos anafóricos no texto. A junção de metalinguagem como *pronomes* e *referenciação*, por exemplo, evidencia uma conciliação entre a gramática tradicional e estudos linguísticos. Nesse caso, o comando utilizado é *identificar*, como em: “*Identifique as palavras que fazem referência a outras já citadas no texto e indique a que elas se referem*”.

Na *questão 06*, há uma continuidade no enfoque do estudo da linguística textual, neste caso, no uso de conectivos. O comando é iniciado com a apresentação de um conhecimento sistematizado sobre pontuação, como em: “*Algumas palavras – os conectivos – funcionam como ligação entre uma frase e outra, estabelecendo diferentes relações entre elas, como por exemplo, relação de oposição, demonstrada pelos conectivos mas, porém, todavia, contudo, no entanto etc.*”. Essa exposição inicial é positiva, pois se distancia de uma postura normativista que exige o conhecimento enciclopédico de regras gramaticais. Além disso, a questão explora conectivos de oposição que são recorrentes na escola, ou seja, procura trabalhar aspectos linguísticos que circulam nas práticas letradas contemporâneas e não as regras de exceção como comumente se faz em um ensino gramatical tradicional.

A seguir, na *questão 07*, há uma mudança de tópico gramatical a ser abordado: de coesão textual, passa-se a focalizar o léxico, relacionando-o ao sentido do texto. De fato, é o primeiro momento em que o sentido do texto parece estar em primeiro plano nessa sequência de atividades. Quando a questão propõe o seguinte encaminhamento: “*No texto de Tuma, retirado da Revista Carta Capital, há a expressão “engenhocas”. A que ela se refere? Explique o porquê do autor ter utilizado essa expressão.*”, percebemos uma intenção de fazer com que os estudantes percebam que há uma valoração axiológica no uso do léxico *engenhoca* no texto, já que esse termo faz referência ao objeto de discurso do artigo – a saber o *smartphone*. Tendo em vista que o articulista é contrário ao uso de *smartphone* em sala de aula, o referido termo carrega um *tom* depreciativo. Desse modo, essa questão é a que se mostra mais *inovadora* no sentido de possibilitar uma reflexão sobre o uso da língua em função dos objetivos discursivos dos interlocutores.

Na *questão 08*, tem-se a focalização de uma categorial gramatical, mais especificamente uma locução adjetiva que incide significativamente na construção dos sentidos do texto. Vejamos o enunciado da questão proposta: “*No mesmo artigo, há entre parênteses uma adjetivação endereçada aos alunos. A que alunos especificamente essa locução adjetiva se refere? É depreciativo ou não? De que modo ela se relaciona com a posição defendida pelo autor ao longo do texto.*”. Em resposta a essa questão, os estudantes deveriam identificar no texto a locução adjetiva “os mais cara de pau”. A observação dessa locução mostra-se extremamente produtiva para se discutir a orientação valorativa dessa forma de referenciar, no texto em estudo, os estudantes que usam o *smartphone* em sala de aula e como essa locução adjetiva remete ao ponto de vista do articulista.

Nessa questão, houve a intervenção da professora orientadora, pois inicialmente o enunciado da questão havia sido formulado da seguinte forma: “*No mesmo artigo, há entre parênteses um adjetivo endereçado aos alunos. De que modo ela se relaciona com a posição defendida pelo autor ao longo do texto.*”. Ou seja, a reescrita da questão no que se refere à explicitação do aspecto da valoração axiológica inscrita no texto e suas implicações na construção de sentidos foi um direcionamento da professora orientadora, haja vista que tal elemento não fora observado pelas licenciandas em sua formulação inicial. Na *questão 07*, por exemplo, onde a intervenção da professora orientadora não é tão incisiva, a valoração e suas implicações nos sentidos produzidos não estão explícitas no enunciado da questão. Tais intervenções ocorrem em todo o percurso da formação docente, sobretudo nesse período de produção de material didático, e apontam para um processo de coautoria dessas produções centradas na relação interlocutiva entre licenciando e professor orientador. Além disso,

evidencia o processo de apropriação dos licenciandos desse modo de construir sua autoria docente no que tange à produção de materiais didáticos.

Na última *questão (09)*, é retomado o trabalho pontual com conectivos, porém, nesse momento, é solicitada uma posição mais ativa dos estudantes uma vez que demanda a ação de reescrever, como se observa em: “*O trecho reproduzido abaixo possui uma recorrência do conectivo “com”. Reescreva o trecho, de forma a não alterar o sentido, retirando um ou mais desses conectivos.*”. A solicitação para reescrever, criar, comparar, aponta para o fato de que:

[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam com o aluno os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas (MENDONÇA, 2006, p. 208).

De modo geral, nessa atividade, é possível perceber que há uma imbricação entre a *tendência conciliadora e tendência inovadora*, tendo em vista a presença de questões que trazem elementos da tradição, como no comando ‘identifique’, no uso de nomenclatura da gramática tradicional e na explicitação de conhecimentos sistematizados sobre a língua. Por outro lado, em outras questões, há um movimento de fazer que o aluno reescreva, justifique/argamente sua resposta, compare usos linguísticos a fim de fazê-lo refletir sobre os fatos da língua numa perspectiva epilinguística. Observamos questões que adotam denominações (*referenciação, coesão textual e coerência*) para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da linguística e se caracterizam pela não sistematização de temas. (REINALDO e BEZERRA, 2013, p. 58). Assim, há questões em que não se abordam os fenômenos linguísticos de modo explícito, mas demandam a compreensão do conteúdo específico trabalhado e a capacidade de apreender regras a partir do estudo de tal conteúdo.

Por fim, vale destacar que, nos dados analisados, os elementos relacionados às regularidades discursivas, textuais e linguísticas dos gêneros discursivos foram pouco abordados nas questões propostas. O gênero discursivo possui uma dimensão languageira, concretizada no estilo, que é um dos elementos constitutivos do gênero. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), o estilo é a própria “[...] seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]”. Trata-se então da relação dos enunciados de determinado gênero com os usos sociais da língua. Desse modo, analisar as regularidades de gênero (dimensão social e verbal dos enunciados), sobretudo o estilo, é também estudar a língua em uso. A partir da análise das atividades desenvolvidas, é possível dizer que não houve uma assimilação mais acentuada, por parte dos licenciandos, da concepção de que o estudo do texto a partir de suas regularidades de gênero implica também a análise da materialidade linguística, mais especificamente os fatos da língua próprios de determinados gêneros discursivos e que tal reflexão integra o trabalho na concepção de AL.

## 9. Conclusão

Neste texto, buscamos empreender uma discussão sobre a prática de AL no âmbito da formação docente, mais especificamente na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. Assim, em um primeiro momento, delineamos o quadro teórico a partir de uma reflexão sobre o modo como esse eixo [AL] já se mostrava presente nos escritos de Bakhtin na década de 1940. Tal discussão evidenciou a preocupação de Bakhtin, na posição de professor, com o ensino-aprendizagem da dinâmica viva da língua, pois, naquele contexto

sócio-histórico, ele estava atento à crise do ensino de língua e à ênfase dada ao ensino da gramática na escola. Essa reflexão evidenciou a historicidade do ensino estritamente gramatical em contextos e épocas distintas do nosso e que ecoam ainda hoje em realidades que nos são tão próximas. Isso parece indicar, de acordo com Brait, (2013, p. 8), que “o ensino de língua, especialmente de gramática, é um calcanhar de Aquiles há muito tempo, quer no Ocidente, quer no Oriente”.

Após a exposição da noção de AL nos escritos de Bakhtin, buscamos situar historicamente a disciplina de Língua Portuguesa nos estudos da história das disciplinas escolares a fim de mostrar os modos como a noção de AL foi gestada nesse processo sócio-histórico. Ao revisitarmos as ideias/pesquisas de Geraldi (1984, 1997); Mendonça (2006); Reinaldo e Bezerra (2013) buscamos conceituar AL sem descuidar da complexidade que tal objeto assume na esfera escola. Vimos que a noção de AL ancora-se em uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e linguísticos no interior das práticas de linguagem.

Por fim, apresentamos uma análise de atividades de AL, elaboradas por licenciandos em um curso de Letras Português-Inglês, a fim de refletir sobre as práticas de desenvolvimento autoral de materiais didáticos com enfoque na AL. Na análise das atividades, constatamos que, na formação inicial, o processo de descentralização do papel da gramática no ensino de língua materna ainda está em construção. Trabalhar os aspectos gramaticais do texto, no texto e pelo texto é um desafio que exige que substituamos os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical por práticas que envolvam os diferentes usos da língua.

Observamos, nas atividades, uma prática de AL voltada para a linguagem em uso e para uma perspectiva mais reflexiva da língua, mas também vimos emergir práticas ancoradas na tradição no ensino de Língua Portuguesa, que remete aos saberes escolares tradicionais de modo saliente (na atividade 01, por exemplo). Assim, a análise apresentada evidencia não só um movimento de prospecção, como também de retroação, visto que foi possível constatar um processo de assimilação das novas demandas de ensino-aprendizagem da língua na escola, e, ao mesmo tempo, identificamos a reprodução de modelos e práticas gramaticais tradicionais.

Tal constatação aponta para a responsabilidade da instância formadora desses futuros professores para que possam superar as práticas gramaticais descontextualizadas e pouco significativas para as demandas de letramentos dos sujeitos em sociedades cada vez mais grafocêntricas.

## Referências

ALLAN, L. A proibição do celular nas escolas faz sentido. *Porvir*, 30 jul. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porpensar/proibicao-celular-nas-escolas-faz-sentido/20130730>> . Acesso em: 9 jul. 2015.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, B. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 7-18.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

BUSSARELLO, J. M. *O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 9, p. 5-45, 1987.

\_\_\_\_\_. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/Cenp, 1991.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001[1984].

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Ablex: Norwood, N.J, 1982. p. 91-117.

HAESER, M.E. *O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

HALTÉ, J.F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008[1998].

MAIESKI, M. N. *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MORSON, G. S.; EMERSON, C.. *Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, N. B. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de Português. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 16/2, p. 271-292, dez. 2013.

RODRIGUES, N. C. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Análise linguística na escola: reflexões sobre um processo de elaboração didática. In: ROMAN, E. C.; FRAGA, L.; BORGES, M. I.. (Orgs.). *Questões Gramaticais: algumas possibilidades*. Blumenau: Muitas Vozes, 2014. p. 77-89.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum: language and culture*, v. 30, p. 169-175, 2008.

ROHLING DA SILVA, N. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

ROHLING, N. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al. *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. 11 ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SOARES, M. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUMA, R. Na sala de aula, não. *Carta Capital*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/772/na-sala-de-aula-nao-3798.html>>. Acesso em: 09 jul. 2001.

# ASPECTOS REFLEXIVOS NA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Zilda Laura Ramalho Paiva<sup>37</sup>  
Márcia Cristina Greco Ohuschi<sup>38</sup>

## 1. Introdução

Em decorrência de interpretações e princípios pedagógicos equivocados sobre o ensino da gramática, ainda hoje, observamos três diferentes vertentes nas escolas brasileiras. A primeira refere-se ao fato de a prática pedagógica tradicional ser ancorada exclusivamente na gramática normativa, uma vez que muitos professores creem que o trabalho com a Língua Portuguesa (LP) precise ser pautado no ensino gramatical (OHUSCHI, 2012). A segunda consiste na abolição do ensino da gramática, por muitos acreditarem que se deve apenas trabalhar com a leitura e a produção textual. A terceira incide na fragmentação do ensino em disciplinas distintas (gramática, leitura e produção textual, literatura) no currículo escolar, sobretudo no ensino médio. Tais posições impedem a realização de propostas significativas que trabalhem a gramática de forma contextualizada e reflexiva, no interior das práticas de leitura e produção textual.

Diante dessa realidade e das dificuldades apresentadas por professores de LP do município de Castanhal – PA e região, com o intuito de contribuir para a construção de propostas significativas no trabalho com a gramática, elaboramos uma sequência de encaminhamentos para a construção de atividades de análise linguística (AL) que, por questões didáticas, denominamos roteiro (OHUSCHI; PAIVA, 2014). O roteiro, constituído no âmbito do Projeto de Pesquisa *Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem*, desenvolvido na UFPA – Campus de Castanhal, de março de 2013 a março de 2015, insere-se em um trabalho com um gênero discursivo específico no momento das atividades de leitura de um texto-enunciado do gênero que está sendo abordado.

O estudo pauta-se na visão dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, e nas perspectivas dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e da variação e consciência linguísticas (ANÇÃ; ALEGRE, 2003; DUARTE, 2011) e procura englobar aspectos epilingüísticos e metalingüísticos no processo de compreensão textual.

A construção de atividades de AL ancoradas no referido roteiro já foram propiciadas a grupos de professores, em contexto de formação inicial e continuada. Neste capítulo, objetivamos refletir sobre a elaboração desse tipo de atividade realizada no decorrer de um minicurso<sup>39</sup> oferecido a quarenta participantes, sendo a maioria graduandos do curso de Letras/LP. O *corpus* da pesquisa é constituído pelo registro escrito das atividades elaboradas pelos participantes, divididos em sete grupos, os quais versaram sobre análise morfológica (prefixo e sufixo), classes gramaticais (adjetivos, pronomes e verbos), pontuação e ortografia.

A investigação vincula-se, atualmente, ao Projeto de Pesquisa *Práticas de linguagem e formação docente* (UFPA) e expõe, na sequência, uma breve discussão teórica sobre o

<sup>37</sup>. Doutora em Didática das línguas e Professora da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal. E-mail: zildapaiva@hotmail.com

<sup>38</sup>. Doutora em Estudos da Linguagem, professora da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal – credenciada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Belém. E-mail: marciaoheuschi@yahoo.com.br

<sup>39</sup> Minicurso intitulado “Gramática ou análise linguística? Elaboração de exercícios reflexivos sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa”, no evento “Abralín vai aos Campi”, realizado em Castanhal, em setembro de 2014, ministrado pelas Professoras Márcia Ohuschi, Zilda Paiva e Inéia Abreu.

dialogismo, a análise linguística e a consciência linguística. Em seguida, apresentamos uma sucinta exposição acerca do contexto da pesquisa, por fim, a análise das atividades elaboradas e a sistematização dos resultados.

## 2. O dialogismo e o ensino da língua

Segundo Faraco (2009), a partir do momento em que a questão da linguagem mudou a direção das discussões do Círculo de Bakhtin (décadas de 1925/1926), este foi, progressivamente, consolidando a grande metáfora do diálogo. Essa metáfora arrematou suas reflexões sobre a linguagem, que passa a ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórico-ideológica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos, perspectiva que adotamos neste trabalho.

O diálogo é, para Bakhtin/Volochinov (1992), uma das formas mais importantes da interação verbal. Entretanto, ele não é entendido no sentido estrito do termo, já que o Círculo não se preocupa com o diálogo visto como troca de turnos entre dois indivíduos. Em sentido amplo do termo, o diálogo é compreendido como um extenso lugar de luta entre essas forças socioideológicas, entre vozes sociais, havendo um verdadeiro confronto entre as ideias próprias e as do outro: acordos, desacordos, refutações, questionamentos etc. Logo, nesse espaço,

(...) atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (FARACO, 2009, p. 69-70).

Ao se referir ao conceito de dialogismo, Sobral (2009) apresenta três planos distintos: a) é condição essencial do ser e agir dos sujeitos, uma vez que o sujeito só existe na relação com outros e só age em função dos atos de outrem; b) estabelece-se como condição da possibilidade da produção de sentidos, os quais, por sua vez, constituem-se a partir de enunciados anteriores e posteriores; c) é a base do diálogo na forma de composição de enunciados, considerado no sentido amplo do termo, como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Assim, a enunciação dialógica da linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin, é de natureza social, já que é o exterior, ou seja, a situação social mais imediata que determina ou organiza toda enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Daí advém a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta pelo Círculo de Bakhtin:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124).

Em situação de ensino e aprendizagem da língua a partir dos gêneros discursivos, parte-se dessa situação social mais imediata, o estudo de enunciados concretos de um gênero inicia-se pela análise de seu contexto de produção. Dessa forma, a ordem metodológica de

análise da língua “(...) vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas lingüísticas relevantes” (ROJO, 2005, p. 198). Ou, nas palavras de Rodrigues (2005), “(...) a ordem metodológica para o estudo da língua no âmbito de uma orientação de base sócio-histórica parte da dimensão social para as formas da língua, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social” (RODRIGUES, 2005, p. 432).

Já no ensino tradicional de língua, parte-se da terceira proposição, estudam-se, diretamente, as formas da língua, os elementos gramaticais, de maneira descontextualizada. Tomemos como exemplo o ensino tradicional da classe de palavras adjetivo. Normalmente, parte-se de sua definição, aborda-se sua classificação (em simples, compostos, primitivos, derivados), em seguida, ensinam-se os adjetivos pátrios, na sequência, a flexão do adjetivo (em gênero, número e grau) e, por fim, sua morfossintaxe. Tudo é exposto de maneira estanque, muitas vezes apresentando exercícios de fixação. Desse modo, o ensino não é contextualizado, pois não está inserido em um projeto maior, num trabalho com um gênero discursivo específico, em que se analisam, primeiramente, seus aspectos sociais (contexto de produção). Também não parte de um texto-enunciado do gênero em estudo, para o aluno perceber a importância do uso do adjetivo na construção de sentidos do referido texto.

Logo, é sob o viés do percurso metodológico bakhtiniano que concebemos as atividades de AL e propusemos o roteiro para a elaboração das questões, partindo-se de um trabalho com um gênero, abordando-se, primeiramente, seus aspectos sociais, enunciativos, suas especificidades e, a partir daí, o estudo de aspectos lingüísticos, ou seja, a AL.

### **3. Análise lingüística e consciência lingüística**

Geraldi (1997) apresenta a AL no interior das atividades de leitura e de produção textual e a define como um

(...) conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Nesse contexto, o teórico distingue as atividades epilingüísticas e metalingüísticas, enfatizando que ambas compõem a prática de AL. As epilingüísticas, segundo o autor, propiciam a reflexão sobre a linguagem levando em consideração “(...) o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 190). As metalingüísticas possibilitam “(...) a reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1997, p. 190-191).

Nesse sentido, Ritter (2010) explica as atividades epilingüísticas, exemplificando com uma discussão, no momento da leitura de um texto, sobre os efeitos de sentido do uso de uma expressão vocabular, refletindo sobre sua adequação ou não ao gênero em que o texto se insere, à sua finalidade discursiva, aos seus interlocutores etc. Com relação às atividades metalingüísticas, a pesquisadora explicita a sistematização dos conceitos e normas da língua, “(...) possibilitando que a criança entenda, por exemplo, o que é um verbo, um adjetivo, e de que maneira essas categorias gramaticais funcionam e caracterizam os textos dos gêneros a serem estudados” (RITTER, 2010, p. 91).

Geraldi (1997) salienta que, no processo de ensino e aprendizagem da LP, em que buscamos a produção de conhecimento e não apenas de reconhecimento e a fixação de elementos gramaticais, é preciso que as atividades metalingüísticas sejam precedidas pelas

atividades epilinguísticas, o que vem ao encontro da definição de AL defendida por Perfeito (2005):

(...) o processo reflexivo (epilingüístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e os gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor) (PERFEITO, 2005, p. 60).

Destarte, é consenso entre os estudiosos que as atividades epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas. Entretanto, há poucos trabalhos que abordam as atividades metalinguísticas, visto que a maior parte das pesquisas sobre AL desenvolvidas até o momento tem dado mais ênfase às atividades epilinguísticas (de efeito de sentido). Por esse motivo e por percebermos que as maiores dificuldades dos professores (em formação inicial e continuada) se encontram na elaboração das questões metalinguísticas, é que, neste trabalho, abordamos, de forma mais aprofundada, esse tipo de atividades.

No contexto das atividades de AL, as metalinguísticas estão mais direcionadas para o estudo da própria língua, embora, assim como as epilinguísticas, elas sejam desenvolvidas a partir de um texto específico. Nesse sentido, optamos pelo trabalho com esse tipo de questão considerando, também, outra linha de estudo sobre os fenômenos linguísticos: a consciência linguística (CL).

Segundo Ançã e Alegre (2003), a consciência linguística é “a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento” (ANÇÃ; ALEGRE, 2003, p. 34). De maneira geral, todos nós temos CL, mas a temos em níveis diferentes, pois o nosso nível de CL está diretamente relacionado aos nossos processos de interação verbal. Ainda que todos nós apresentemos um determinado nível de CL, não o temos de maneira igualitária – uma criança, por exemplo, não apresenta o mesmo nível de CL que um adulto. O nível de CL vai aumentando gradativamente à medida que vamos crescendo e entrando em contato com situações diversificadas envolvendo a língua: entrada para a escola (local onde mais falamos sobre a língua - metalinguagem), aprendizagem de uma Língua Estrangeira, relações fora do nosso contexto linguístico habitual, enfim, todas as situações de interação com outros que nos permitem pensar sobre a língua e as suas funções.

A percepção acerca do nível de CL de um sujeito não é uma tarefa fácil. “A consciência linguística dos aprendentes constitui um aspecto de difícil avaliação, pois não a podemos observar directamente. O que se torna visível são apenas manifestações dessa consciência, ao produzirmos ou ao analisarmos a língua” (ALEGRE, 2000, p. 221). Essas manifestações podem ser observadas, por exemplo, em situações informais de uso da língua nas quais os falantes conseguem identificar quando a sua forma de falar ou a de outras não está de acordo com aquela considerada “correta”, mesmo que para isso ele não faça uso de expressões de carácter metalinguístico (nomenclaturas gramaticais).

Como vimos, o nível de CL pode variar e, de acordo com Van Lier (1998), quanto maior for o nível de CL, mais o falante demonstra a capacidade de usar a língua para falar sobre a língua, ou seja, mais faz uso de conhecimentos metalinguísticos. Sob esse viés, uma forma de identificarmos o nível de CL dos falantes pode ser a análise sobre a linguagem que o falante utiliza para falar sobre a língua. Em outras palavras, para identificarmos o nível de CL de um falante, podemos verificar o quanto ele consegue “falar” sobre a língua e de que forma ele fala sobre ela.

De tal forma, a escola é o lugar por excelência para desenvolvermos o nosso conhecimento metalinguístico, pois é nela que mais falamos “sobre a língua”. É nesse contexto que entramos em contato com a nomenclatura gramatical, para aprendermos, por exemplo, o que é um verbo, um adjetivo e qual a função de cada um deles no texto. Na escola,

temos oportunidades sistemáticas de nos “debruçarmos” sobre a língua procurando compreender sua estrutura e o seu funcionamento a partir de diferentes contextos e sob diferentes campos da língua (lexical, morfológico, semântico etc.).

Para cada um dos diferentes campos da língua, temos um tipo de CL específico. Logo, se falarmos do campo sintático, teremos a consciência sintática, se formos abordar o campo morfológico, teremos a consciência morfológica. Neste capítulo, focalizamos um dos campos da língua mais trabalhados em sala de aula: o campo lexical (relativo ao vocabulário da língua). Dessa forma, direcionamo-nos à consciência lexical.

A consciência lexical é “o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (DUARTE, 2011, p. 10). Portanto, conhecer uma palavra é mais do que saber apenas o seu significado, implica conhecer diferentes propriedades dessa palavra, tais como: a forma como ela pode ser pronunciada (forma fônica), como ela é escrita (forma ortográfica), quais os seus possíveis significados, a que classe gramatical ela pertence, quais as suas unidades mínimas de significado, que função sintática ela pode exercer em uma frase/texto.

No contexto das atividades metalinguísticas, optamos por abordar diferentes propriedades de um elemento gramatical não apenas no contexto do texto em que ele está inserido, mas também tomando exemplos de outros contextos que possibilitem ao estudante vislumbrar diferentes usos e significados daquele elemento. Logo, para conhecer um determinado elemento gramatical, parte-se do exemplo que está contido no texto em estudo e depois se faz uso de outros exemplos como forma de ampliar a consciência lexical dos alunos.

O fato de, nas atividades metalinguísticas, contemplarmos diferentes propriedades de um elemento gramatical possibilita o desenvolvimento de reflexões sobre a língua que vão desde a sua estrutura morfológica até discussões sobre a relação língua e sociedade. Em outras palavras, quanto mais diversas e mais diversificadas forem as atividades, mais reflexões sobre a língua poderão ser realizadas.

A partir das reflexões acerca da AL e da CL, desenvolvemos, no interior do Projeto de Pesquisa *Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem* (UFPA-Campus de Castanhal), um roteiro com orientações para a formulação de questões de AL. O roteiro é um estudo em desenvolvimento, que partiu das dificuldades apresentadas por professores (em contexto de formação inicial e continuada) em trabalhar, de forma reflexiva, principalmente as questões de metalinguagem.

O roteiro surgiu como suporte para a construção de atividades de AL, contemplando os aspectos epilinguísticos e metalinguísticos, não como uma receita pronta, tratando-se de orientações que podem sofrer alterações. As atividades de AL propostas pelo roteiro inserem-se no interior de um trabalho com um gênero discursivo específico, no momento da prática de leitura, além disso, possibilitam compreender não apenas o enunciado concreto em foco, mas a utilização desses elementos em outros gêneros.

Nesse sentido, de acordo com o roteiro elaborado, para o desenvolvimento de atividades de AL, deve-se:

- partir do texto que está sendo trabalhado;
- inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical (OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p.).

A primeira orientação volta-se para o resgate do texto que vem sendo abordado no trabalho com a leitura. A partir da compreensão do texto, seleciona-se um elemento gramatical considerado pertinente para sua construção de sentidos. Após essa seleção, é

importante que se faça um estudo a respeito do referido elemento gramatical para, então, inserir a teoria a ele relacionada (segunda orientação). Nessa teoria, não necessariamente precisam constar nomenclaturas gramaticais, podendo ser desenvolvida por meio de uma linguagem mais simples, dependendo do nível de escolaridade do público-alvo a que se refere a atividade.

A terceira orientação está voltada para a elaboração de atividades de caráter epilinguístico. Para isso, é necessária a compreensão do papel do elemento gramatical na construção de sentidos do texto, quer relacionadas às características linguísticas próprias do gênero, quer relacionadas a elementos que auxiliem na compreensão do texto em estudo e/ou de outros textos. Dessa forma, ao trabalharmos o gênero conto de fadas, por exemplo, podemos abordar tanto verbos no pretérito imperfeito (característica linguística própria do gênero), quanto a utilização de morfemas que indiquem diminutivo, desde que estes sejam considerados importantes para o entendimento dos sentidos do texto (elemento que auxilia na compreensão do texto em estudo e/ou de outros textos).

A quarta orientação direciona-se para atividades de caráter metalinguístico. É esse o momento em que são abordados a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical, ou seja, as suas características morfossintáticas. De tal modo, no interior dessas atividades, os alunos são levados a refletir sobre, por exemplo, o que é um adjetivo, como ele está estruturado morfologicamente (aspectos flexionais e derivacionais), como ele se relaciona com outras palavras (funções sintáticas). Essa reflexão parte da utilização do elemento no texto em análise e, gradativamente, procura extrapolá-lo com exemplos de outros textos, para auxiliar em uma maior compreensão do elemento gramatical em estudo. Portanto, se, no texto em análise, os adjetivos apresentam concordância em gênero e número com os substantivos a que se referem, podem ser utilizados outros textos para exemplificar adjetivos invariáveis.

#### **4. O contexto da pesquisa**

A investigação é caracterizada como qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico-colaborativo, realizada no interior do minicurso "Gramática ou análise linguística? Elaboração de exercícios reflexivos sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa" (UFPA-Castanhal), ofertado no evento "Abralín vai aos campi". O minicurso, com carga-horária de seis horas, contou com 40 participantes, sendo 36 alunos de graduação em Letras – habilitação em LP, dois graduados em Letras – LP e 2 pós-graduandos (alunos do mestrado acadêmico).

O primeiro momento do minicurso foi destinado a discussões teórico-metodológicas sobre o trabalho com a AL, para que o grupo compreendesse as diferenças entre atividades tradicionais de gramática e atividades de AL. Para tanto, reportamo-nos às teorias relacionadas à temática (GERALDI, 1997; PERFEITO, 2005; BRASIL, 1998; RITTER, 2010; MENDONÇA, 2006) e ao roteiro elaborado por Ohuschi e Paiva (2014), para o desenvolvimento de atividades de AL.

Para exemplificar a elaboração de questões por meio do roteiro, apresentamos atividades de AL que construímos a partir do conto de fadas *Os gnomos e o sapateiro*, dos Irmãos Grimm. Nesse conto, um sapateiro muito pobre e sua esposa, em um momento de dificuldade, em que só restava material para um último par de sapatos, foram surpreendidos pela ajuda de dois gnomos na confecção de sapatos perfeitos. A venda desse par de sapatos possibilitou a compra de mais materiais, com isso, a cada noite, sem que o casal os vissem, os gnomos confeccionavam novos sapatos, que, com o tempo, deixou o casal em uma situação financeira muito confortável. Heidi, a esposa do sapateiro, ao descobrir quem os ajudava e ao perceber que os gnomos andavam nus, num gesto de gratidão, resolveu costurar roupas para

eles, os quais decidiram ir embora após ganharem as roupas. Mesmo assim, o casal continuou vivendo bem, com tudo o que já tinha adquirido com a ajuda dos gnomos.

As atividades elaboradas<sup>40</sup> a partir desse texto tiveram como base o sufixo –inho(a), considerando diferentes dimensões: as suas possíveis formas fônicas, a sua forma gráfica, a sua estrutura ao se agregar a uma palavra, os seus significados de acordo com o contexto em que se insere. Esse sufixo, no texto, está inserido nas palavras “prontinho” e “homenzinhos” que estão diretamente relacionadas a dois momentos cruciais de compreensão textual: a confecção dos sapatos (“o par de sapatos prontinho”) e a descoberta dos gnomos (“os dois homenzinhos caminham pela noite nus”).

Após exemplificarmos a utilização do roteiro com as atividades que abordaram o sufixo –inho(a), a partir do texto *Os gnomos e o sapateiro* e de sua extrapolação, sintetizamos as diversas possibilidades de trabalho com esse sufixo ou com outro elemento gramatical, como exposto no Quadro 1

**Quadro 1:** Possibilidades de trabalho com um elemento gramatical

ELEMENTO GRAMATICAL	Para compreensão do próprio texto
	Relação língua e sociedade
	Efeito de sentido
	Estrutura do elemento gramatical
	Funcionamento do elemento gramatical
	Reflexão sobre as dúvidas ortográficas
	Relação teoria e prática
	Possibilidade de trabalho com a língua em uso
	Possibilidade de aumentar o capital lexical
	Utilização no momento da produção textual

Dessa maneira, ao se trabalhar um determinado elemento gramatical em um enunciado concreto, este pode possibilitar diversas reflexões sobre o funcionamento da língua em seus diferentes campos (lexical, sintático, semântico, morfológico etc.). Assim, um mesmo elemento tanto pode ajudar na compreensão dos significados do texto, quanto pode auxiliar no momento da produção textual do aluno (possibilitando escolhas linguísticas mais adequadas, por exemplo).

No segundo momento, os participantes foram divididos em sete grupos. Cada grupo recebeu um texto-enunciado pertencente a um gênero discursivo diferente, juntamente com uma síntese de seu contexto de produção, para que os participantes, após uma discussão sobre o texto, pudessem também discutir sobre: o autor, o interlocutor, a finalidade discursiva, a esfera e o suporte de circulação. No Quadro 2, relacionamos os gêneros e os títulos dos textos que foram distribuídos para cada grupo:

**Quadro 2:** Relação dos textos por grupo

GRUPO	GÊNERO	TÍTULO DO TEXTO –AUTOR
1	Crônica	<i>A outra noite</i> – Rubem Braga
2	Charge 2	<i>Gestão</i> – Ivan Cabral
3	Canção	<i>Cds e livros</i> - Tatielle, Sorocaba e Henrique
4	Fábula	<i>As duas cachorras</i> – Monteiro Lobato
5	História em quadrinhos	Sem título – Maurício de Souza
6	Conto de fadas	<i>Branca de Neve e os sete anões</i> – Irmãos Grimm
7	Anedota	“ <i>Conosquinhos</i> ” – Domínio popular

40 Essas atividades podem ser consultadas no artigo “Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual”, de Ohuschi e Paiva (2014).

Após a leitura e a discussão do texto e de seu contexto de produção, solicitamos a construção de, no mínimo, três atividades de AL por grupo, tomando como base o roteiro proposto (OHUSCHI; PAIVA, 2014).

## 5. As atividades elaboradas

Os grupos desenvolveram 13 atividades, dentre questões epilinguísticas e metalinguísticas, conforme abaixo:

### Quadro 3: Atividades elaboradas pelo Grupo 1

Segundo a gramática normativa da Língua Portuguesa de Pasquale & Ulisses (1998, p. 77), no processo de formação das palavras, utiliza-se, em alguns casos, a derivação. Esse recurso linguístico consiste na modificação de uma palavra primitiva por meio de afixos, ou seja, prefixos e sufixos. Quando isso ocorre simultaneamente chama-se derivação parassintética. Identificamos, no texto, duas palavras que estão inseridas nesse contexto de parassíntese, “enluarada” e “enlameçada”.

- a) Dessa forma, explique qual efeito de sentido que essas palavras causam no texto.
- b) As palavras destacadas “enluarada” e “enlameçada” só possuem significado atreladas ao prefixo e ao sufixo ao mesmo tempo. Compare as palavras abaixo e tente elucidar o significado das palavras ao incorporar os afixos:
- enfeitado
  - enraizada
  - envelhecida
  - encantada
  - engordar
  - endurecer
  - ensaboando
  - enlouquecido

### Quadro 4: Atividades elaboradas pelo Grupo 2

- a) A charge 1 retrata um texto de linguagem verbal e não-verbal, onde o texto nos mostra um diálogo de duplo sentido, em que ambos falam de forma concreta, mas sentidos diferentes. Qual o sentido da palavra “copa” na resposta do homem para a mulher?
- b) Palavras homófonas são aquelas que têm o mesmo som e a grafia diferente. Na charge 2, encontramos duas palavras homófonas: “digestão” e “de gestão”. Explique qual o sentido das palavras no contexto em que estão inseridas, levando em consideração a linguagem não-verbal.

### Quadro 5: Atividades elaboradas pelo Grupo 3

Na canção intitulada Cds e livros, dos compositores Tatielle, Sorocaba e Henrique, pudemos perceber o destaque dados aos verbos no imperativo, o qual expressa ordem, súplica ou pedido. Com base no exposto, responda as questões seguintes.

a) A partir dos verbos no imperativo pegue, joga e leve, que sentimentos podemos inferir sobre o eu-lírico da canção?

b) Os verbos no imperativo são formados a partir do presente do indicativo e do subjuntivo conforme o quadro abaixo:

Presente do indicativo	do	Imperativo	Presente do subjuntivo
Eu pego		-	Eu pegue
Tu pegas		Pega tu	Tu pegues
Ele pega		Pegue você	Ele pegue
Nós pegamos		Peguemos nós	Nós peguemos
Vós pegais		Pegai vós	Vós pegueis
Eles pegam		Peguem vocês	Eles peguem

Com base no quadro, a qual pessoa do discurso o verbo está se referindo nos versos “Pegue todos os CDs” e “Joga fora no lixo”? Como você percebe isso?

**Quadro 6:** Atividades elaboradas pelo Grupo 4

No texto, são encontradas as palavras “filhote”, “filhinhos” e “filhos”, nas quais encontramos os sufixos “otes” e “inhos”. O sufixo é um elemento gramatical que, anexado à palavra, confere-lhe um novo significado. A partir disso, procure identificar por que foram utilizados diferentes sufixos no texto.

- “Fico aqui num cantinho até que meus filhotes possam sair comigo”.
- “Como posso viver na rua com filhinhos tão novos?”
- “A intrusa, rodeada dos filhos já crescidos, robustos e de dentes arreganhados”.

**Quadro 7:** Atividades elaboradas pelo Grupo 5

1) No texto, existem duas expressões na fala de Magali, “Claro mamãe!” do 3º quadrinho e “claro mamãe...” do último quadrinho. Analisando as expressões, percebe-se uma diferença de sentido entre ambas. Qual elemento é responsável por essa diferenciação?

2) Observe que as reticências, nos quadrinhos 7 e 8 na fala da mãe de Magali, indicam continuidade de pensamentos, mostrando que ainda há ideias para serem expressas. As reticências também podem ser usadas em coisa diferentes como pequenas hesitações, omissão de pensamento, prolongamento nas entonações, que o sentido vai além, ou para partes suprimidas de uma citação.

a) Venha aqui, Mariana!...

b) A casa é composta por dois quartos, sala, cozinha, um enorme quintal... facilmente adaptável para qualquer família.

**Quadro 8:** Atividades elaboradas pelo Grupo 6

a) No conto “Branca de Neve”, encontramos a sentença “pequenina casa”. Sabemos que o adjetivo é aquele que acompanha ou modifica o substantivo. Na sentença em destaque, o adjetivo antecede o substantivo, partindo dessa análise, qual o efeito de sentido causado pelo autor ao utilizar a ordem inversa imposta para o adjetivo?

b) No conto “Branca de Neve”, nota-se o uso de “pequenina casa”, utilizada pelo narrador para intensificar a descrição do espaço em que se passa a história. Também é possível perceber a palavra “casinha” na fala de Branca de Neve. O funcionamento dos dois “casinha” e “pequenina casa” teriam o mesmo efeito de sentido?

**Quadro 9:** Atividade elaboradas pelo Grupo 7

O texto retrata a questão da variante linguística no meio social, trazendo um pronome. Pronome tem por objetivo substituir outro nome. Neste texto, tal elemento tem o objetivo de causar humor. Com base em seus conhecimentos gramaticais e no contexto da obra, mostre que pronome causa esse humor e por quê.

Para analisá-las, consideramos os aspectos presentes no roteiro: a) partir do texto que está sendo trabalhado; b) inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado; c) Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto; d) Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

Por meio desses aspectos, verificamos se os cursistas inseriram, no enunciado das questões, os elementos sugeridos no roteiro proposto. Para tanto, expomos os recortes das questões relacionados a cada item do roteiro.

## 5.1 Partir do texto que está sendo trabalho

Todos os grupos inseriram, em suas questões, referências ao texto que estava sendo trabalhado. Essas referências variaram em cada grupo, ora faziam alusão à própria palavra “texto” ou ao gênero a que o texto pertencia, ora remetiam a palavras e expressões do texto em análise.

*“(...) Identificamos no texto duas palavras que estão inseridas (...)” (Grupo 1)*

*“A charge 1 retrata um texto de linguagem verbal e não-verbal (...)” (Grupo 2)*

*“Na canção intitulada Cds e livros (...)” (Grupo 3)*

*“No texto são encontradas as palavras filhote, filhinhos e filhos (...)” (Grupo 4)*

*“No texto existem duas expressões na fala de Magali (...)” (Grupo 5)*

*“No conto Branca de Neve encontramos a sentença (...)” (Grupo 6)*

*“O texto retrata a questão da variante linguística (...)” (Grupo 7)*

A referência ao texto em estudo nos mostra que os participantes têm consciência da necessidade de se ter o texto como “ponto de partida” (GERALDI, 1997) para o trabalho com a língua, o que demonstra um fator favorável a uma abordagem mais enunciativa do ensino. Entretanto, apenas esse aspecto não garante o desenvolvimento de atividades reflexivas, uma vez que se pode incorrer na prática de tomar o texto como pretexto para o ensino de gramática.

Por isso, ao elaborar uma questão de análise linguística, é importante que o professor (em formação e em exercício) tenha se apropriado dos sentidos do texto e de seus “recursos textuais, lexicais e gramaticais” (PERFEITO, 2005, p. 60), levando em consideração seu contexto de produção. Dessa forma, é preciso estabelecer um diálogo com o enunciado, tomando-o, na visão bakhtiniana, como um verdadeiro lugar de confronto entre as vozes sociais.

## 5.2 Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado

Para a elaboração de atividades com inserção da teoria sobre o elemento gramatical trabalhado, os grupos tomaram como base gramáticas da LP, nas quais se encontra uma linguagem mais formal e referências à nomenclatura da língua. Além disso, o conhecimento prévio sobre o assunto também foi base para a criação das questões. Essa diferença de linguagem pode ser observada ao compararmos, por exemplo, as atividades dos cinco primeiros grupos com os dois últimos.

*“Segundo a gramática normativa da Língua Portuguesa de Pasquale & Ulisses (1998, p. 77), no processo de formação das palavras, utiliza-se em alguns casos a derivação. Esse recurso linguístico consiste (...)” (Grupo 1)*

*“Palavras homófonas são aquelas que têm o mesmo som e a grafia diferente.” (Grupo 2)*

*“(...) pudemos perceber o destaque dado aos verbos no modo imperativo, o qual expressa ordem, súplica ou pedido. (...)” (Grupo 3)*

*“O sufixo é um elemento gramatical que anexado à palavra confere-lhe um novo significado” (Grupo 4)*

*“As reticências também podem ser usadas em coisas diferentes como pequenas hesitações, omissão de pensamento, prolongamento nas entonações (...)” (Grupo 5)*

*“Sabemos que o adjetivo é aquele que acompanha ou modifica o substantivo (...)” (Grupo 6)*

*“Pronome tem por objetivo substituir outro nome (...)” (Grupo 7)*

Nas atividades de AL, diferentemente de quando se toma o texto como pretexto para ensinar a gramática, a escolha de um determinado elemento gramatical parte da consciência sobre a importância desse elemento para a compreensão do texto. Assim, escolher abordar os verbos no imperativo, por exemplo (Grupo 3), está diretamente relacionado ao fato de que a canção *Cds e livros* (usada pelo grupo) retrata o fim de uma relação amorosa, em que um dos parceiros impõe ações ao outro usando verbos no imperativo, como “pegue”, “leve” etc.

Além disso, os excertos demonstram que, para inserir a teoria do elemento gramatical, foi necessário que os participantes tivessem algum nível de conhecimento metalinguístico, já que este é a base para a identificação de qual elemento gramatical trabalhar e qual aspecto desse elemento abordar na questão. Logo, para definir que “o adjetivo é aquele que acompanha ou modifica o substantivo”, por exemplo, foi preciso que o Grupo 6 soubesse o que era um adjetivo e um substantivo e como essas duas classes gramaticais se comportam no texto.

Nesse sentido, as questões elaboradas possibilitaram aos participantes perceber o que já sabiam sobre o elemento gramatical em estudo e o que precisava ser aprofundado, ampliando, dessa maneira, seu nível de CL, pois, como definem Ançã e Alegre (2003), essa consciência está diretamente relacionada à reflexão sobre a língua e a capacidade de explicitá-la, o que percebemos nos dados apresentados nesta seção.

### 5.3 Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto

Neste terceiro aspecto do roteiro, a expressão “efeito de sentido” foi alternada com “qual o sentido”, “que sentimentos podemos inferir”, “identifique o sentido” e “diferença de sentido”. Essa diversidade demonstra como os sujeitos compreenderam o objetivo pretendido pela atividade. Dos sete grupos, apenas o Grupo 7 não desenvolveu nenhuma questão.

*“Dessa forma, explique qual efeito de sentido que essas palavras [enluarada e enlameaçada] causam no texto” (Grupo 1)*

*“Explique qual o sentido das palavras no contexto em que estão inseridas, levando em consideração a linguagem não-verbal” (Grupo 2)*

*“A partir dos verbos no imperativo pegue, joga e leve, que sentimentos podemos inferir sobre o eu-lírico da canção?” (Grupo 3)*

*“No texto, são encontradas as palavras ‘filhote’, ‘filhinhos’ e ‘filhos’(...) procure identificar por que foram utilizados diferentes sufixos no texto.” (Grupo 4)*

*“Analisando as expressões [claro mamãe! e Claro mamãe...], percebe-se uma diferença de sentido entre ambas. Qual elemento responsável por essa diferenciação?” (Grupo 5)*

*“(...) qual o efeito de sentido causado pelo autor ao utilizar a ordem inversa imposta para o adjetivo?” (Grupo 6)*

Observamos que os quatro primeiros grupos buscaram abordar, efetivamente, o efeito de sentido, contemplando processos de formação de palavras, ortografia e classes gramaticais. O Grupo 1 trabalhou com as palavras “enluarada” e “enlameçada” presentes na crônica *A outra noite*, de Rubem Braga. Para responder à questão proposta pela equipe, é necessário que os alunos compreendam o significado dessas palavras considerando o contexto em que elas se encontram, contemplando o processo epilinguístico dos aprendizes, como postula Perfeito (2005). Logo, por exemplo, deve-se estabelecer a relação de enluarada e enlameçada com as palavras a que se referem no texto (respectivamente “nuvens” e “noite”), qual é o efeito de sentido que elas estabelecem a partir dessas relações (nuvens claras, limpas, iluminadas; noite escura, chuvosa).

O Grupo 4, a partir da análise da palavra “filho” e suas derivadas “filhote” e “filhinhos”, propôs a reflexão sobre a ordem em que elas aparecem no texto e sua ligação com o uso dos sufixos –ote e –inho(s) para a construção de sentidos do enunciado, corroborando a proposta de Geraldi (1997) para as atividades epilinguísticas. Desse modo, para responder a questão, os estudantes poderão analisar, por exemplo, o fato de que a utilização em sequência das palavras “fillotes”, “filhinhos” e “filhos” responde a uma gradação no tamanho dos cachorros, assim como responde à necessidade da mãe dos animais de fazer com que a outra cachorra sentisse primeiramente pena e, depois, medo.

O Grupo 5 procurou trabalhar com a diferença de sentido da pontuação empregada na expressão “claro mamãe”. Na história em quadrinhos da Turma da Mônica, essa expressão aparece várias vezes com o ponto de exclamação, na fala da personagem Magali. Isso ocorre quando a mãe conversa com a filha sobre orientações a respeito de sua alimentação (já que a principal característica de Magali é ser comilona) e esta demonstra já saber, como no excerto: “Você sabe que não pode comer entre as refeições, não é?”; “Claro, mamãe!”. No último quadrinho, Magali demonstra uma aparência ruim e está com uma maçã mordida na mão, quando sua mãe diz “Você sabia que estas frutas aqui da cesta são de cera, não é?” e a expressão “claro mamãe” é exposta, na fala da personagem, seguida por reticências. Dessa forma, a atividade epilinguística propõe levar os alunos (público-alvo das questões) a refletirem sobre o sentido da utilização das diferentes pontuações, contribuindo para a construção de sentidos do texto, levando em consideração seu contexto de produção e os gêneros veiculados (PERFEITO, 2005).

O Grupo 6 optou pela reflexão acerca da ordem inversa da utilização do adjetivo em “pequenina casa”, no texto “Branca de Neve e os sete anões”. Neste caso, notamos que, além de a questão colaborar com a construção de sentidos do texto, em que o uso do adjetivo anteposto ao substantivo demonstra afetividade, chama a atenção para um aspecto importante da casa (ser pequenina), uma vez que se trata da casa dos anões, promove uma reflexão sobre o funcionamento da classe gramatical adjetivo, que, ao mudar de lugar, sofre alteração/acréscimo de sentido. Com este aspecto, que não foi contemplado nas demais equipes, o Grupo 6 corrobora Geraldi (1997), ao afirmar, como posto, que as atividades epilinguísticas propiciam a reflexão sobre a linguagem levando em consideração “(...) o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 190).

Com base nas análises desse item do roteiro, consideramos que o desenvolvimento de atividades epilinguísticas auxilia na construção de sentidos do texto, pois, ao elaborar as questões sobre o efeito de sentido, os grupos precisaram estabelecer um verdadeiro diálogo

com o texto, num processo interativo, compreendendo-o, primeiramente, para, em seguida, identificar a relação entre o elemento gramatical e os sentidos do enunciado em questão.

#### 5.4 Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical

O quarto aspecto do roteiro direcionado à estrutura e ao funcionamento do elemento gramatical só foi abordado em uma atividade do Grupo 3. Nessa atividade, o grupo trabalhou o processo de formação de verbos no imperativo e a sua utilização no texto que estava em análise.

*“Na canção intitulada ‘Cds e livros’, dos compositores Tatielle, Sorocaba e Henrique, pudemos perceber o destaque dado aos verbos no imperativo, o qual expressa ordem, súplica ou pedido. Com base no exposto, responda as questões seguintes.*

*b) Os verbos no imperativo são formados a partir do presente do indicativo e do subjuntivo conforme o quadro abaixo.*

<b>Presente do Indicativo</b>	<b>Imperativo</b>	<b>Presente do Subjuntivo</b>
<i>Eu pego</i>	-	<i>Eu pegue</i>
<i>Tu pegas</i>	<i>Pega tu</i>	<i>Tu pegues</i>
<i>Ele pega</i>	<i>Pegue você</i>	<i>Ele pegue</i>
<i>Nós pegamos</i>	<i>Peguemos nós</i>	<i>Nós peguemos</i>
<i>Vós pegais</i>	<i>Pegai vós</i>	<i>Vós pegueis</i>
<i>Eles pegam</i>	<i>Peguem vocês</i>	<i>Eles peguem</i>

*(...) Com base no quadro, a qual pessoa do discurso o verbo está se referindo nos versos ‘Pegue todos os cd’s’ e ‘Joga fora no lixo’? Como você percebe isso?’ (Grupo 3)*

Refletir sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical (quarto aspecto do roteiro) tem sido a maior dificuldade de professores de LP (em formação inicial e continuada) na elaboração das questões de AL, como demonstramos em Ohuschi e Paiva (2014). Da mesma forma ocorreu com os participantes do minicurso, já que apenas o Grupo 3 apresentou uma atividade voltada para esse aspecto.

Na construção do exercício, o grupo selecionou, adequadamente, o elemento gramatical a ser abordado (verbos no imperativo) demonstrando certo nível de CL (ANÇÃ; ALEGRE, 2003) acerca do funcionamento da língua. Esse tempo verbal é de fundamental importância para a construção de sentidos da canção *Cds e livros* que, como já mencionamos, retrata o fim de um relacionamento amoroso, no qual um dos parceiros impõe ações ao outro, usando verbos no imperativo.

Além disso, o grupo soube escolher, de forma proficiente, que aspecto do elemento gramatical abordar (DUARTE, 2011), neste caso, o processo de formação dos verbos no imperativo. Para isso, foi necessária a utilização de uma gramática em que constasse tal processo. Com a consulta à gramática, novas informações foram acrescentadas ao conhecimento que os participantes já tinham sobre a língua, possibilitando a ampliação de sua CL.

Após esses dois procedimentos, o grupo propôs o reconhecimento da pessoa do discurso nos trechos da canção *‘Pegue todos os cd’s’* e *‘Joga fora no lixo’*, solicitando apenas que os alunos identificassem, no quadro exposto, a pessoa do discurso dos verbos em destaque no modo imperativo (terceira e segunda do singular, respectivamente), como observamos no comando da questão *“Com base no quadro, a qual pessoa do discurso o verbo*

*está se referindo...?”. Os participantes, entretanto, não abordaram o aspecto reflexivo da questão metalinguística, não destacando, por exemplo, o porquê de o eu-lírico ora reportar-se à segunda, ora à terceira pessoa do singular. Inferimos que essa dificuldade ocorre devido ao fato de os participantes, normalmente, ao construírem atividades sobre aspectos gramaticais, não levarem em consideração os sentidos do texto, mas apenas se deterem em abordar o elemento gramatical de forma descontextualizada.*

Ademais, não foram criadas, na questão, oportunidades para que os estudantes pudessem refletir sobre o uso do modo imperativo e o seu papel no texto. Isso poderia ser propiciado, por exemplo, por meio da troca desse modo verbal por outros, permitindo a compreensão da mudança de sentido. A atividade também poderia possibilitar a utilização de verbos no modo imperativo em outros contextos.

Com isso, constatamos que, ao abordar as atividades metalinguísticas como proposto no roteiro, contemplamos o percurso metodológico de Bakhtin/Volochinov (1992), pois elas ocorrem ao final de todo o processo. Nesse sentido, retomamos Rojo (2005), ao transpor esse método para o ensino da língua, postulando que o trabalho parte “(...) da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas lingüísticas relevantes” (ROJO, 2005, p. 198).

Vale destacar que, em nossa proposta, as formas lingüísticas consideradas relevantes abrangem não somente aquelas referentes às características lingüísticas próprias de um gênero, mas também outros elementos lingüísticos que sejam importantes para a compreensão do texto e que não estejam, necessariamente, relacionados às características do gênero. Com relação a isso, ressaltamos o exemplo apresentado na seção 3 deste capítulo, sobre o trabalho com verbos no pretérito imperfeito e com os morfemas que indicam diminutivo em um texto do gênero de fadas.

## 5.5 Sistematização dos resultados

A análise sobre a forma como os cursistas atenderam os aspectos solicitados no roteiro permitiu-nos sintetizar os resultados, considerando a produção das atividades por grupos. Desse modo:

- a) Todos os grupos partiram do texto, utilizando-se de diferentes formas de referência. Isso demonstra que os grupos reconheceram a importância do texto como ponto de partida para a construção das atividades;
- b) Todos os grupos inseriram a teoria do elemento gramatical, ora considerando o conhecimento prévio, ora considerando a teoria presente em gramáticas, ampliando, assim, o nível de CL dos participantes;
- c) Seis grupos desenvolveram atividades de efeito de sentido (quatro sobre processo de formação de palavras, ortografia e classes gramaticais, um sobre pontuação e um sobre a ordem dos adjetivos na frase). A elaboração dessas atividades propiciou estabelecer um diálogo com o texto, relacionando o elemento gramatical escolhido com os sentidos dos textos em análise;
- d) Apenas o Grupo 3 procurou abordar o quarto aspecto do roteiro (estrutura e funcionamento do elemento gramatical), detendo-se no processo de formação do verbo no imperativo. O grupo escolheu adequadamente o elemento gramatical a ser estudado e o aspecto desse elemento a ser trabalhado, contudo, não contemplou o caráter reflexivo da questão metalinguística, não estabelecendo a relação entre o elemento gramatical e os sentidos do texto.

Como se pode notar, a maior dificuldade dos participantes concentra-se na elaboração de atividades metalinguísticas de forma reflexiva, já que esse tipo de atividade exige, para sua construção, não apenas o conhecimento teórico sobre a estrutura e o funcionamento da língua, mas a compreensão sobre como esse elemento coopera na construção de sentidos de um texto.

## 6. Conclusão

Após a análise dos resultados, pudemos perceber que os participantes, ao considerarem o roteiro proposto, não apresentaram dificuldades em elaborar atividades de AL a partir do texto em estudo, em inserir a teoria do elemento gramatical e nem em desenvolver questões que contemplem o efeito de sentido. Por outro lado, constatamos que tiveram dificuldade em abordar o aspecto reflexivo das atividades metalinguísticas, já que apenas um grupo elaborou uma questão especificamente metalinguística.

A dificuldade percebida parece estar vinculada ao fato de os cursistas, de maneira geral, estarem mais acostumados a atividades tradicionais para o ensino da língua, como as de classificar, conceituar, identificar. A partir do momento em que, além de compreender o sentido do elemento gramatical, o participante teria que fazer a relação entre esse sentido e a estrutura e o funcionamento desse elemento dentro do texto e fora dele, as dúvidas começaram a surgir.

Na construção das questões, os participantes do minicurso se depararam com a necessidade de não apenas entender o texto-enunciado (o que consideraram fácil), mas também de: a) identificar um elemento gramatical que auxiliasse na compreensão do texto; b) verificar qual o sentido daquele elemento no texto; c) observar como ele se relaciona com outros elementos no texto e também em outros contextos (estrutura e funcionamento). Para a elaboração de atividades que têm como base o item “c” - relacionado à estrutura e ao funcionamento do elemento gramatical - os cursistas deveriam ter domínio de aspectos morfológicos e sintáticos do elemento em estudo. De tal modo, seria necessário que soubessem, por exemplo, a sua classe gramatical e que funções sintáticas ele exercia no texto ou poderia exercer em outros contextos.

Destarte, o quarto aspecto do roteiro exigiu dos participantes conhecimentos que ultrapassavam os limites do texto que estavam abordando. Todos os grupos, sem exceção, sentiram a necessidade de uma gramática normativa para servir como base. Entretanto, embora tenhamos disponibilizado teorias a partir de gramáticas, a dificuldade de criar a questão persistiu, pois os grupos não conseguiram identificar que parte da teoria deveriam relacionar ao elemento em análise no texto em que ele estava inserido, nem como fazer essa relação de forma reflexiva.

As dificuldades sentidas pelos cursistas (sendo na sua maioria graduandos em Letras) nos fizeram perceber o quanto esses sujeitos têm problemas em estabelecer uma relação entre as teorias estudadas durante o Curso (em disciplinas específicas) e a prática de reflexão da língua. Essa dificuldade fez com que os participantes se detivessem majoritariamente nas questões epilinguísticas, o que incidiu diretamente nas possibilidades de reflexão a partir das questões elaboradas.

Com relação às questões epilinguísticas, constatamos que, na maioria das vezes, só possibilitaram a compreensão do texto em análise. Isso ocorre porque os sentidos do elemento estão intrinsecamente relacionados aos sentidos do texto. Assim, por exemplo, quando o Grupo 1 solicitou aos alunos que identificassem o sentido de “enluarada” e “enlameçada”, requereu, implicitamente, que os alunos entendessem os sentidos do enunciado. Só nessa relação entre o texto e as suas partes linguísticas constituintes é possível compreender adequadamente o significado do elemento gramatical em análise. Somente o Grupo 6, além de

propiciar reflexão do elemento gramatical para a compreensão do texto, contribuiu também para a reflexão acerca do funcionamento do elemento em análise.

A única questão relacionada ao quarto item do roteiro deteve-se apenas à formação do verbo no imperativo, sem, no entanto, explorar essa formação e a sua função de modo mais aprofundado. Isso demonstra a necessidade de se abordar, de forma reflexiva, a estrutura e o funcionamento da língua, levando em consideração sua utilização em situações reais e em contextos diversificados. Portanto, para que os docentes (em formação inicial e continuada) possam construir questões metalinguísticas de caráter reflexivo, é necessário o aprimoramento da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores.

## Referências

ANÇÃ, M. H.; ALEGRE, T. A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, Lisboa, 24, 31-39, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998

DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENDONÇA, M. Análise Lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

OHUSCHI, M. C. G. Diagnóstico do ensino de gramática em uma escola pública de Castanhal – PA. In: IX CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 1, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>>. Acesso em: 15 maio 2012.

\_\_\_\_\_; PAIVA, Z. L. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. In: III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM-PLE.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79 (Formação dos professores EAD 18).

RITTER, L. C. B. Análise linguística no ensino fundamental. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R.J. (orgs.). *Escrita e ensino*. Maringá: EDUEM, 2010, p. 87-112 (Coleção Formação de Professores EAD, n. 42)

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

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. 184-293

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

VAN LIER, L. The relationship between consciousness Interaction and language learning. *Language Awareness*, 7, 128-145, 1998.

## **Sobre os organizadores**

### **Márcia Cristina Greco Ohuschi**

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal-PA, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), em Belém-PA, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Suas pesquisas enfocam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e a formação docente. Coordena o Projeto de Pesquisa “Práticas de linguagem e formação docente” (UFPA-Castanhal).

### **Renilson José Menegassi**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Suas pesquisas envolvem o trabalho com leitura e escrita na formação inicial e continuada do professor de línguas. É líder do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)).