

REVISTA

Linguagem *em pauta*

ISSN: 2764-9288



Vol. 4 | N. 1 | 2024

Linguagem em pauta

ISSN: 2764-9288

Ano 4, Vol.4., Num.1., 2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Reitora

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

Vice-Reitor

Francisco Carvalho de Arruda Coelho

Pró-Reitora de Planejamento e Administração

Kaliny Kélvia Pessoa Siqueira Lima

Pró-Reitora de Graduação

Jônia Tércia Parente Jardim Albuquerque

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Antônio Glaudenir Brasil Maia

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Rebeca Sales Viana

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

Ana Íris Tomás Vasconcelos

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Betânia Moreira de Moraes

Diretora do Centro de Filosofia, Letras e Educação

Maria Elisalene Alves dos Santos

Coordenadora do Curso de Letras

Franciclé Fortaleza Bento

Editora-chefe

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Editores-adjuntos

Franciclé Fortaleza Bento

Jessé de Sousa Mourão

João Paulo Eufrazio de Lima

Jorge Luiz Adeodato Júnior

Revisor

Francisco Sérgio Fernandes Carneiro

Capa

Jessé de Sousa Mourão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
--------------------	----

ARTIGOS ACADÊMICOS

O DUOLINGO E O ESTUDANTE DE LINGUAGENS: UM ESTUDO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	06
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Pedro Augusto Carneiro Ferreira e Paula Cristina Bullio

GRAMÁTICA E PROFESSOR: CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
----------------------------------------------------------------------------	-----------

Camila Maria dos Santos Sá e Maria das Doris Moreira de Araújo

DO JORNAL À SALA DE AULA ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO E GESTÃO DE PONTO DE VISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Evandro de Melo Catelão, Amanda Bueno de Oliveira e Mayara Ferreira de Oliveira

OS EFEITOS DE SENTIDO DAS IMAGENS VISUAIS E O LIVRO INFANTOJUVENIL NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	62
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Maria Nayara Bastos de Freitas e Margarida Pontes Timbó

RELATO DE EXPERIÊNCIA

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA	82
------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Bárbara da Franca Alencar e Suelene Silva Oliveira

APRESENTAÇÃO

A Revista Linguagem em pauta, periódico científico vinculado ao curso de Letras – habilitações em língua inglesa e língua portuguesa – da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) está em sua sexta edição. Esta publicação temática é composta por quatro artigos acadêmicos e um relato de experiência sob o escopo “Formação docente de língua materna ou estrangeira – inglês” com contribuições sobre a formação docente no viés da área da Linguística e da Literatura, proposições teóricas e aplicações por meio dos estudos da Linguística Aplicada.

A edição conta com a colaboração de professores-pesquisadores doutores, mestrandos, especialistas, graduandos e graduados de universidades e faculdades de algumas regiões do Brasil: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Faculdade SESI-SP de Educação.

O primeiro artigo desta edição é intitulado “O Duolingo e o estudante de linguagens: um estudo no contexto universitário de formação de professores”, produzido por Pedro Augusto Carneiro Ferreira, graduando em Linguagens pela Faculdade SESI-SP de Educação, e Paula Cristina Bullio, doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Em seu artigo, os autores investigam se o aplicativo Duolingo é retratado pelos entrevistados da pesquisa como atividades repetitivas e descontextualizadas conforme a percepção relatada por estudiosos da área. Apesar de o aplicativo apresentar limitações, há aspectos retratados pelos autores de motivação dos usuários dessa ferramenta.

O segundo artigo de Camila Maria dos Santos Sá, graduada em Letras Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e Maria das Doris Moreira de Araújo, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) é intitulado “Gramática e professor: crenças no ensino de língua portuguesa”. Nesse trabalho, as autoras analisam as crenças de professores de língua portuguesa sobre a gramática e o seu papel no ensino de língua materna. As crenças pautam-se no ensino tradicional e podem ser desconstruídas de acordo com um estudo efetivo da língua que visem a conhecimentos linguísticos e comunicativos dos alunos.

O terceiro artigo é uma discussão sobre o emprego do gerenciamento enunciativo em textos jornalísticos como ferramenta de gêneros do discurso de natureza argumentativa na Educação Básica. A pesquisa é intitulada “Do jornal à sala de aula: ensino de argumentação e gestão de ponto de vista na Educação Básica”, de autoria de Evandro de Melo Catelão, doutor em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Amanda Bueno de Oliveira e Mayara Ferreira de Oliveira, ambas mestrandas em Estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Segundo os autores, a análise apontou usos argumentativos diferenciados após as aplicações didáticas e debates das manchetes jornalísticas em sala de aula.

O quarto artigo intitulado “Os efeitos de sentido das imagens visuais e o livro infantojuvenil na contação de história” é de autoria de Maria Nayara Bastos de Freitas, especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e de Margarida Pontes Timbó, doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). O trabalho mostra os efeitos de sentido entre o livro infantojuvenil e as suas imagens visuais para a contação de história. As autoras demonstram que o livro infantojuvenil e suas imagens visuais auxiliam na atividade do contador de história como também na compreensão das narrativas pelos ouvintes/leitores.

O quinto trabalho de Bárbara de Franca Alencar, graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e Suelene Silva Oliveira, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é um relato de experiência intitulado de “Formação e atuação docentes: relato de uma experiência transformadora”. Esse trabalho é uma experiência de Iniciação à Docência com o objetivo de relatar momentos de estudo e atividades preparatórias para realização de concursos públicos, em nível médio, para alunas da Associação Lua Rosa, entidade de apoio a mulheres com diagnóstico de câncer de mama. O relato ressalta a importância do fazer docente de maneira mais humanizada com conteúdos de língua portuguesa numa abordagem crítica, reflexiva e contextualizada do ensino.

Agradecemos aos professores que se disponibilizaram em avaliar os artigos com seriedade e diligência. Também agradecemos as contribuições de nossos colaboradores e desejamos que as investigações, aqui elencadas, sirvam como fonte para novas pesquisas, propiciem debates e colaborem com os estudos no escopo da formação docente com pressupostos teóricos da Linguística e da Literatura.

Flávia Cristina Candido de Oliveira

O DUOLINGO E O ESTUDANTE DE LINGUAGENS: UM ESTUDO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DUOLINGO AND THE LANGUAGES LEARNER: A STUDY IN THE UNIVERSITY CONTEXT OF TEACHER EDUCATION

Pedro Augusto Carneiro Ferreira¹
Paula Cristina Bullio²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo reconhecer as motivações e justificativas associadas ao uso do aplicativo de ensino de idiomas Duolingo em graduandos inseridos no contexto do primeiro período de licenciatura em Linguagens pela Faculdade SESI de Educação. Busca-se investigar se as percepções relatadas estão de acordo com os estudos de Leffa (2014), Sataka e Rozenfeld (2021), Bohn e Cruz (2022), entre outros, em que o Duolingo é retratado como um aplicativo dotado de exercícios descontextualizados e repetitivos. Para tanto, adotou-se um estudo de campo, de abordagem qualitativa, no qual o instrumento de pesquisa utilizado foi o de entrevista semiestruturada. Através da intersecção dos dados obtidos com a revisão teórica, chegou-se a conclusão de que a maior motivação encontrada para a utilização do Duolingo está em seu caráter gratuito, prático e popular. Contudo, o aplicativo apresenta limitações que dificultam a estabilidade da motivação em longo prazo.

Palavras-chave: Duolingo; aplicativos de idiomas; formação de professores; inglês como língua estrangeira (EFL).

Abstract: The purpose of this article is to recognize the reasons and motivations associated with the use of Duolingo language teaching app by undergraduates in the context of the first term of a degree in Languages at SESI Education College. The study aims to investigate whether the perceptions reported are in line with the studies conducted by Leffa (2014), Sataka and Rozenfeld (2021), Bohn and Cruz (2022), and others, in which Duolingo is portrayed as an application with decontextualized and repetitive exercises. To this end, a qualitative field study was employed, utilizing semi-structured interviews as the primary research tool. The intersection of the data obtained with the theoretical review led to the conclusion that the main motivation for using Duolingo is its free, practical and popular nature. However, the application has limitations that make it difficult to maintain motivation in the long term.

Keywords: Duolingo; language apps; teacher development; English as a foreign language (EFL).

1 Graduando em Linguagens pela Faculdade SESI de Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4230536161472235>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2495-0203>. E-mail: pedro.ferreira72@faculdadesesi.edu.br

2 Doutora em Linguística pela UNESP, graduada em Letras (inglês/português) pela UFSCAR e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Coordenadora e Docente do curso de Linguagens da Faculdade SESI de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8569486628937999>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-7423>. E-mail: paula.bullio@sesisp.org.br

Introdução

Ainda nas páginas iniciais de seu compêndio voltado à instrução de professores e entusiastas no ensino de línguas estrangeiras, *The Practice of English Language Teaching*, Jeremy Harmer (2007), professor e teórico britânico, compara a ascensão da língua inglesa dentro do mundo globalizado contemporâneo com o grau de importância e influência exercido pelo latim nos primeiros anos da Idade Média ou no auge do Império Romano.

De fato, a concepção do inglês como língua franca, ou seja, um idioma que adquire um caráter excepcional e excede fronteiras, “largamente utilizado entre pessoas que não compartilham a primeira (ou até mesmo a segunda) língua” (Harmer, 2007, p.13, tradução própria) vem sendo cada vez mais concretizada através do crescimento contínuo e exponencial do número de falantes principalmente de natureza não nativa. A proporção, segundo assinalado por Crystal (2003) apud Harmer (2007), é de que há apenas um quarto de falantes oriundos de países anglófonos, em contraste com os demais fluentes mundo afora. Algo que, segundo Rajagopalan (2009) torna o inglês uma Língua do Mundo³. Isto é, uma língua que já não mais pertence a um país ou nação específica, e sim a todos os quais a usam com o fim de empreender a própria comunicação.

É diante desse cenário que não somente a língua inglesa alcança uma posição de destaque, mas, conseqüentemente, seu respectivo ensino e aprendizagem. Dentro das esferas educacionais em que se oferece esse tipo de atividade e, sobretudo no interior daquelas onde esses contextos e processos são analisados, debatidos e pesquisados, o inglês como segunda língua (ESL), o inglês como língua estrangeira (EFL), o inglês para falantes de outras línguas (ESOL) e ainda o inglês como língua franca (ELF) tornam-se objetos constantes de estudo e reflexão.

Do mesmo modo, também as últimas décadas têm levado a sociedade a estudar e observar um desenvolvimento poderoso na área da tecnologia e ciências da informação. A inovação tecnológica impulsionada pela miniaturização dos dispositivos, o progresso da conexão sem fio e a popularização dos *smartphones* redefiniu o panorama social

³ Nas palavras de Rajagopalan (2009), “World English”.

global, de maneira completamente sem precedentes (World Bank, 2016; Kukulska-Hulme, 2009).

Dentre os numerosos conceitos derivados deste horizonte de transformações, emerge da flexibilidade alcançada na palma da mão, a ideia de *mobile-learning*, também conhecido como *m-learning*, ou ainda, em português, aprendizagem-móvel. Devido à facilidade de acesso, adaptabilidade, capacidade de personalização, entre outros atrativos, as ferramentas, que qualificam o processo de ensino e aprendizagem gerido por dispositivos como *smartphones*, *tablets* e outros portáteis, em geral, conquistaram facilmente o gosto do público (Machado, 2021; Kukulska-Hulme; Shield, 2008), especialmente no âmbito do ensino de idiomas, por razões que convergem com a intensificação da notoriedade da língua inglesa evidenciada anteriormente (Garzón; Lampropoulos; Burgos, 2023).

Quando voltado a este campo, o *m-learning* passa a ser intitulado por *mobile-assisted language learning*, ou MALL, e, em teoria, “[...] permite aos alunos construir ativamente o conhecimento utilizando múltiplos meios, de maneiras dificilmente alcançáveis por outras alternativas pedagógicas” (Garzón; Lampropoulos; Burgos, 2023, p. 2, tradução própria). Um juízo que incontestavelmente atrai muitos usuários. Basta uma breve incursão através das principais lojas de aplicativos para dispositivos móveis, para reconhecer a presença contundente das ferramentas MALL entre os softwares mais instalados e disseminados.

Somente no Brasil, o número de downloads do Duolingo, aplicativo MALL mais popular na *Google Play*, a loja de aplicativos padrão dos dispositivos de sistema operacional *Android*, ultrapassa a marca de 30 milhões. No exterior, o contingente contabiliza mais de 500 milhões, segundo Pedro Zanatta, através da CNN Brasil (2022), constatando a previsão de Facer (2004) apud Kukulska-Hulme e Shield (2008) de que a tecnologia MALL desempenharia uma influência cada vez mais inerente às vidas e comportamentos da geração contemporânea.

A despeito desta popularidade, contudo, de maneira cada vez mais intensa propagam-se na literatura acadêmica trabalhos que rejeitam ou questionam as propriedades pedagógicas contidas nos aplicativos de aprendizagem de idiomas. Pesquisas direcionadas de modo particular ao Duolingo realizadas por Leffa (2014),

Finardi, Leão e Amorim (2016), Sataka e Rozenfeld (2021), Bohn e Cruz (2022) e Perez-Paredes e Zhang (2022) apontam deficiências metodológicas de naturezas diversas.

O presente artigo é derivado dos resultados parciais obtidos durante trabalho de pesquisa em andamento através do Programa de Iniciação Científica da Faculdade SESI de Educação, em que se propõe examinar, à luz da literatura, o modo no qual os aplicativos de idiomas envolvem-se no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas de aprendizes de inglês como língua estrangeira (EFL) inseridos no contexto universitário de formação docente. Busca-se, por meio do preconizado estudo investigar se o uso extensivo destas ferramentas, sob a denominação de Aprendizagem Assistida por Dispositivos Móveis (MALL), exerce influência relevante sobre o aprendizado de inglês, e, para tal, considerou-se de extrema pertinência que a princípio fossem reconhecidas as motivações e as circunstâncias vinculadas à sua utilização.

Desse modo, o trabalho a seguir divide-se em cinco seções, salvo a introdução e as referências, nas quais respectivamente: 1) tece-se um panorama geral de operação do aplicativo Duolingo, cuja distinção para análise justifica-se *a posteriori*; 2) compõe-se o aporte teórico a partir da literatura correspondente de maior relevância 3) descrevem-se os procedimentos metodológicos, campo e amostra onde foi executada a pesquisa; 4) examina-se os dados obtidos a partir do referencial anteposto; e, por fim 5) pondera-se, em conformidade com os argumentos colocados, as considerações finais.

A investigação almeja oferecer recursos importantes para o aprimoramento de tecnologias e formação docente associadas ao ensino de língua inglesa.

O Duolingo

Uma ferramenta grátis, divertida e eficaz de aprender um novo idioma: é assim que o Duolingo, aplicativo criado em 2012 pelo guatemalteco Luis Von Ahn é imediatamente descrito na versão móvel e para a Web de sua página inicial (Figura 1). Com a missão de "trazer educação de alta qualidade para todos no planeta, aproveitando o poder da tecnologia" (Freeman *et al.*, 2023, p.1, tradução própria), o aplicativo, disponível para instalação na grande maioria de sistemas operacionais, busca atrair seus usuários por intermédio da promessa de um ensino personalizado e rápido, onde "fica

fácil criar o hábito de aprender idiomas com recursos que parecem de jogo, desafios divertidos e lembretes do [...] mascote simpático, a coruja Duo” (Duolingo, 2024).

Figura 1: Página inicial do Duolingo



Fonte: Duolingo (2024).

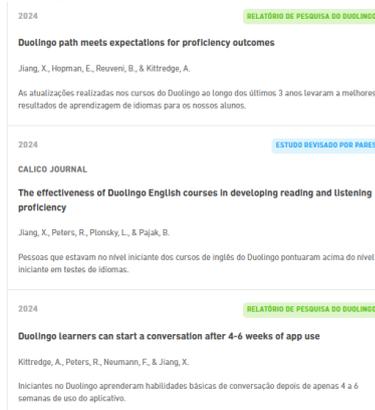
Segundo o Duolingo, o aplicativo segue um método baseado em estudos cientificamente fundamentados, em que são destacados cinco princípios básicos para o ensino de idiomas (Figura 2). Esses princípios têm eficácia defendida pela própria plataforma através de resultados que computam, por exemplo, o aumento de confiança de nove em cada dez pessoas após o Duolingo, e a aprovação de outros nove em cada dez professores quanto às propriedades pedagógicas do *software* (Duolingo, 2024). Na tentativa de fundamentar e credibilizar esses dados, diversos trabalhos acadêmicos são disponibilizados numa aba específica do *site* (Figura 3), em que se oferta o acesso aos usuários. Todavia, apenas pesquisas que enquadram resultados positivos são oportunizadas. Não há reflexões conflitantes para comparação e muitas são financiados pelo próprio Duolingo, como é o caso em Kittredge *et al.* (2024) e Jiang *et al.* (2020).

Figura 2: O método Duolingo

- 1 **Aprender com a prática**
Lições interativas com base na ciência da aprendizagem que ajudam o seu cérebro a aprender.
- 2 **Personalizar o conteúdo**
Lições que se adaptam às suas necessidades individuais para você aprender mais rápido.
- 3 **Focar no que importa**
Currículo alinhado a padrões americanos e internacionais para você aprender o mais importante.
- 4 **Manter a motivação**
Lições curtinhas e uma dinâmica de jogo ajudam a criar o hábito de aprender.
- 5 **Aprender com alegria**
Momentos divertidos que alegrem e ajudam a aumentar a sua autoconfiança.

Fonte: Duolingo (2024).

Figura 3: Estudos sobre eficácia



Fonte: Duolingo (2024).

Após instalar o aplicativo, os novos usuários não precisam realizar qualquer cadastro. Ao invés disso, são conduzidos pela mascote Duo a um breve questionário, contendo seis perguntas de múltipla escolha, onde se escolhe o idioma para estudo, se responde como o aplicativo foi encontrado, o grau de proficiência na língua selecionada, as motivações e expectativas para o aprendizado (Figura 4), se estabelece uma meta diária de aprendizado, até que enfim são oferecidas duas opções para o início das atividades, começar do zero, ou de um ponto de partida diferente (Figura 5). Destacam-se durante esta etapa que, entre as perguntas, são intercaladas afirmações que explicitam resultados e conversam com os índices de eficácia disponíveis na versão para a web do Duolingo, já mencionados ainda há pouco, vide Figura 6.

Figura 4: Objetivos pessoais



Fonte: Duolingo (2024).

Figura 5: Ponto de partida



Fonte: Duolingo (2024).

Figura 6: Resultados previstos



Fonte: Duolingo (2024).

Caso o usuário sinalize não possuir conhecimentos prévios com o aprendizado de língua inglesa, ele é dirigido para a primeira unidade da primeira seção, intitulada “Primeiros Passos”, para “aprender expressões essenciais e conceitos simples de gramática” (Duolingo, 2024). Segundo o aplicativo, essa seção engloba o nível A1 Introductório do CEFR, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁴. No Duolingo as três primeiras seções são dedicadas ao nível A1, sendo a primeira, já mencionada, prosseguida por A1 Iniciante e A1 Avançado, respectivamente. Caso o usuário opte por partir da segunda opção evidenciada na Figura 5, ele será conduzido à

⁴ O CEFR divide em seis níveis, que vão do A1 (básico) ao C2 (proficiente), as competências linguísticas dos aprendizes de língua inglesa. É um instrumento internacionalmente reconhecido e amplamente utilizado no mapeamento de índices de proficiência.

terceira seção, onde é proposto conhecer mais expressões e conceitos fundamentais para conversas simples (Duolingo, 2024).

As seções alcançam até o nível B2 de proficiência, antes de partir para a última, designada “Prova de Fogo”, onde as unidades, pequenos conjuntos de exercícios divididos em blocos (Figura 7), são formadas mediante dificuldades e particularidades demonstradas pelo usuário nas seções anteriores. Em cada seção, é possível encontrar uma aba destinada a conceitos gramaticais (Figura 8), apresentados de maneira sucinta, com explicação na língua materna e por volta de dois exemplos para cada tópico trabalhado (Figura 9).

Figura 7: Unidades



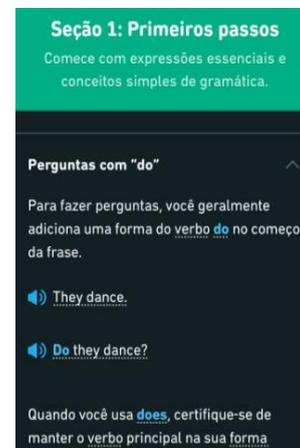
Fonte: Duolingo (2024).

Figura 8: Ver detalhes



Fonte: Duolingo (2024).

Figura 9: Conceitos



Fonte: Duolingo (2024).

Havendo o desejo, o usuário pode ainda antecipar as seções subsequentes através de um teste com exercícios de caráter parecido com os ofertados através das unidades. Quanto aos exercícios que compõem as unidades, são substancialmente semelhantes, independente da seção observada, possuindo alteração somente quanto ao conteúdo abordado. Por meio da análise conduzida, e com o arrimo de Bohn e Cruz (2022) e Sataka e Rozenfeld (2021), pode-se caracterizá-los a partir de oito atributos principais: 1) presença e influência constantes da língua materna nas orientações e explicações (Figura 10); 2) tradução para a língua materna e para a língua-alvo como ferramenta metodológica (Figura 10); 3) repetição oral promovida de modo recorrente (Figura 11); 4) compreensão oral associada à atividade de múltipla escolha; 5) preenchimento de lacunas (Figura 12); 6) gramática indutiva; 7) acertos reforçados positivamente; e 8) erros apontados e retificados;

Figura 10: Exercício padrão



Fonte: Duolingo (2024).

Figura 11: Repetição oral



Fonte: Duolingo (2024).

Figura 12: Lacunas



Fonte: Duolingo (2024).

Por fim, é importante destacar o forte incentivo da plataforma para que o usuário se mantenha engajado e acesse diariamente seus recursos, preservando constância na utilização do aplicativo. Este incentivo é ilustrado através das “Ofensivas”, expediente adotado pelo Duolingo para recompensar o usuário em função dos dias consecutivos em que ele consegue alcançar sua meta de acesso. Um intervalo na sequência desses dias implica retornar ao início e perder todo o progresso alcançado até o momento. As metas baseiam-se nos “Pontos de Experiência” (XP) obtidos durante determinados períodos de utilização sugeridos, como cinco, dez, quinze e vinte minutos (Bohn; Cruz, 2022).

Perspectivas teóricas

Pormenorizado o objeto de estudo, torna-se crucial analisá-lo à luz da literatura sobre o tema. Ao percorrê-la a partir de Leffa (2014), compreende-se o Duolingo como um exemplo exitoso de software *gamificado*, porém dotado de limitações metodológicas significativas. De acordo com o autor, o aplicativo é caracterizado mediante o emprego fragmentado da língua-alvo e da reprodução do mesmo corpus para todos os idiomas abordados. A tradução como principal recurso utilizado retrocede o ensino de línguas aos seus primórdios, de modo que “a língua que deveria ser instrumento de comunicação passa a ser objeto de estudo e contemplação” (Leffa, 2014, p. 5).

Da mesma forma, Bohn e Cruz (2022, p. 163) reconhecem o Duolingo como “o antigo com uma roupagem nova”. Através de sua operação baseada, sobretudo, nos métodos Gramática-Tradução e Audiolingual, destaca-se no aplicativo, respectivamente,

a tradução de textos, uma vez que o arcabouço gramatical é praticamente nulo, e a compreensão e reprodução oral de frases e palavras (Bohn; Cruz, 2022). Para as autoras,

vale lembrar que [...] na história do ensino de LE, o primeiro método adotado por instituições de ensino foi o Método de Tradução e Gramática, método que não contava com nenhum respaldo teórico-metodológico e não pretendia o aprendizado de línguas com fins de interação social (Bohn; Cruz, 2022, p. 163).

Nesse sentido, a abordagem do Duolingo é muito insuficiente em questões de interatividade, pois não facilita a troca comunicativa na língua-alvo entre os usuários, acarretando um processo enferrujado e ultrapassado, que negligencia os aspectos sociais e culturais intrínsecos ao aprendizado de idiomas (Bohn Cruz, 2022). Finardi, Leão e Amorim (2016) acrescentam que apesar de oferecer potencial apoio no ambiente de ensino-aprendizagem, o aplicativo caracterizado pela presença abundante de frases desconexas, tem capacidade na melhor das hipóteses de estimular a dimensão gramatical e estrutural da língua, sem, entretanto, substanciar sua utilização de modo concreto.

Nesse ínterim, ainda Sataka e Rozenfeld (2021) e Perez-Paredes e Zhang (2022) descrevem o Duolingo como uma ferramenta interessante, lúdica e organizada, mas empobrecida e reduzida linguisticamente pela falta de contexto e coerência de suas propostas. Para Sataka e Rozenfeld (2021), assim como para Bohn e Cruz (2022), o Duolingo é evidenciado como um recurso que combina o método Gramática-Tradução e o método Audiolingual. Contudo, isso acontece através de parâmetros sociais, culturais e psicocognitivos particulares ao contexto de uma ferramenta MALL, como a presença de um sistema de algoritmos e a ausência da figura do professor. Esses parâmetros tornam-se especialmente relevantes ao considerar o Duolingo dentro das circunstâncias específicas do ensino de inglês no Brasil, dado que a acessibilidade oferecida por um aplicativo é distinta daquela encontrada no ensino formal.

Leffa (2007), embora não relacione diretamente o tema ao Duolingo, sublinha o caráter não democratizado do ensino de inglês na realidade brasileira. Segundo o autor, o domínio da língua estrangeira pode ser comparado a bens de luxo, como relógios, vinhos e automóveis, em que a classe dominante tem um interesse explícito na manutenção das desigualdades (Leffa, 2007). Uma preocupação fundamentada no princípio de que “se todos os alunos sássem da escola falando uma língua estrangeira, aqueles que hoje a falam perderiam muito de seu status social” (Leffa, 2007, p. 8).

Compreender e relacionar todos os supracitados fatores evidenciam-se como o percurso mais indicado para atingir os objetivos desta pesquisa.

Metodologia

Como mencionado durante a introdução, o estudo em questão foi conduzido dentro do âmbito universitário de formação de professores. Mais especificamente, naquele respectivo aos licenciandos do primeiro período (semestre) do curso de Linguagens⁵, inseridos no programa de nivelamento em língua Inglesa, promovido pelo Centro de Línguas da Faculdade SESI de Educação.

O programa de nivelamento foi concebido em razão da demanda dentro do curso de Linguagens, e recorrente entre os cursos na área de letras de modo geral, que exige a busca de recursos dispostos a garantir que estudantes sem o nível de proficiência desejável a uma licenciatura em língua estrangeira não tenham sua formação limitada por essa lacuna (Neves, 2009). Neste programa, aulas de inglês são semanalmente oferecidas no período da tarde, levando em consideração que, apesar da escala noturna das aulas da graduação, o curso possui em sua grade atividades de natureza integral desde o primeiro período. Estas aulas têm duração de três horas e são ministradas por um tutor, licenciando do mesmo curso e selecionado via edital, amparado por professor especialista contratado.

Frequentam o primeiro período do curso de licenciatura em Linguagens por volta de quarenta alunos, de idades variadas, submetidos a um estágio preliminar da pesquisa, de caráter quantitativo, que buscou mapear, através de questionário veiculado pela plataforma *Microsoft Forms*, um horizonte inicial das relações individuais, tanto com o inglês, quanto as ferramentas MALL. Por meio deste levantamento, tornou-se conhecido que, embora a maioria dos estudantes já houvesse utilizado aplicativos de idiomas, apenas uma minoria permanecia a fazê-lo, conforme o Quadro 1.

⁵ A Faculdade SESI-SP é uma instituição de ensino superior que oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão na área de educação, com foco na formação de professores para a educação básica mediante áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Essa abordagem tem como objetivo proporcionar maior integração entre procedimentos didáticos e promover a interdisciplinaridade. A licenciatura em Linguagens apresenta em sua grade curricular a habilitação para docência em Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Quadro 1: Qual sua relação com aplicativos de aprendizagem de idiomas?

Categoria	Nunca fiz uso de nenhum.	Já utilizei. Atualmente, não mais.	Utilizo atualmente.
Respostas	11	11	3

Fonte: Elaboração própria (2024).

Todos os dados foram acolhidos pela totalidade da pesquisa. No entanto, no caso deste artigo, optou-se pelo direcionamento de um enfoque mais aprofundado em uma amostra menor, tendo em vista atingir o objetivo de compreender os fins e circunstâncias associados à utilização de aplicativos de idiomas de maneira mais significativa. Optou-se, portanto, pela condução de uma entrevista semiestruturada com um membro de cada um dos dois últimos grupos apresentados acima, egressos e utilizadores destes aplicativos. O critério utilizado para distingui-los do restante tange à outra resposta obtida pelo questionário, ligada à satisfação com o grau de evolução atingido por intermédio das ferramentas MALL utilizadas. Aqui, os questionados podiam classificar em sete níveis diferentes o progresso em sete habilidades de compreensão e comunicação. Foi selecionado dentre os ex-usuários aquele em que esta evolução foi indicada como nula em todas as categorias, doravante Vitor⁶, e entre os usuários aquela em que a evolução foi apontada, em média, como razoável, doravante Ema⁴ (Tabela 1).

Tabela 1: Em qual grau que os aplicativos melhoraram suas habilidades de...

	Leitura	Escuta	Fala	Escrita	Gramática	Vocabulário	Interpretação
Vitor	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo	Nulo
Ema	Bom	Muito bom	Bom	Baixo	Baixo	Razoável	Razoável

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os perfis dos entrevistados correspondem à descrição presente na Tabela 2. Note-se que a duração em minutos obtida pela entrevista de cada um também está disposta junto das demais informações, sob a abreviação DE.

⁶ Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes revelados são fictícios.

Tabela 2: Características dos entrevistados

	Idade	Gênero	Escolaridade	DE
Vitor	31	Masculino	Cursando a segunda graduação	25:33
Em	18	Feminino	Cursando a primeira graduação	12:46

Fonte: Elaboração Própria (2024).

A modalidade de entrevista semiestruturada foi escolhida em razão de sua natureza organizada, mas ainda assim flexível e favorável às particularidades das respostas (Will, 2012). Para a elaboração de um roteiro claro e proveitoso, as perguntas foram reunidas em três ordens (Quadro 2), sendo a primeira em que o objetivo principal procedeu-se em traçar um perfil do entrevistado em relação à própria trajetória com o inglês de maneira mais detalhada; a segunda em que se buscou discriminar o papel que os aplicativos de idiomas desempenharam ou desempenham para a respectiva aprendizagem; e a última em que se procurou obter uma ponderação concentrada particularmente ao aplicativo de maior destaque para cada um dos entrevistados. Este estudo direcionou-se de modo específico ao Duolingo, pois em ambos os casos o aplicativo revelou-se como o mais, ou único empregado.

Quadro 2: Roteiro de entrevista

Primeira ordem: a experiência com a língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> a) O que falar inglês representa para você hoje, e o que já representou? b) Como a língua inglesa está presente no que você consome? c) Quando e onde foi o seu primeiro contato com o aprendizado de inglês? d) Como seu aprendizado de inglês prosseguiu após esta experiência? e) Como era/é o acesso a cursos de idiomas para você? f) Você consegue destacar nas experiências que mencionou o que você considera que mais funcionou? E o que menos funcionou? g) Quais foram/são suas maiores dificuldades no aprendizado de inglês? h) Quais foram/são suas maiores facilidades no aprendizado de inglês? i) Você consegue manter a motivação para aprender inglês ao longo do tempo? j) Como você percebe a sua evolução no aprendizado do inglês?
-----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Segunda ordem: os aplicativos de idiomas</p>	<p>k) O que te levou a buscar um aplicativo de aprendizagem de idiomas? l) Quando foi o seu primeiro contato com este tipo de ferramenta? m) Qual era e como você efetuou a sua escolha acerca do primeiro aplicativo que passou a utilizar? n) Como você percebe o papel dos aplicativos de idiomas no contexto do ensino de inglês, como complemento ou substituto? o) Como você percebe o papel dos aplicativos de idiomas na democratização do acesso ao aprendizado de idiomas? p) Você acredita que os aplicativos de idiomas são mais adequados para certos tipos de aprendizes ou situações de aprendizado? Se sim, quais? q) Você já teve alguma experiência de intercâmbio cultural ou conversação com falantes nativos facilitada por meio de aplicativos de idiomas? Como isso influenciou seu aprendizado?</p>
<p>Terceira ordem: o aplicativo mais usado</p>	<p>r) Qual o nome do aplicativo? s) Há quanto tempo você utiliza, ou por quanto tempo o utilizou? t) O que te levou a utilizá-lo? u) Quais são os recursos do aplicativo que você mais acredita que funcionam? Quais são os recursos que você menos acredita que funcionam? v) Com qual frequência você costumava/costuma utilizá-lo? w) O aplicativo atendeu/atende às suas expectativas? x) O aplicativo é utilizado por você apenas para aprendizado individual ou também para interação com outros usuários? y) O aplicativo possibilita a interação? z) O aplicativo é divertido? Esse é um fator que você considera importante para o aprendizado de inglês? aa) Como você avalia a eficácia do sistema de <i>gamificação</i> (como pontos, níveis, desafios, etc.) do aplicativo no seu aprendizado? bb) Você costuma acompanhar o progresso de outros usuários do aplicativo? Como isso afeta sua motivação e experiência de aprendizado? cc) Como você percebe a sua evolução no inglês através do aplicativo? dd) Você pretende continuar utilizando ou voltar a utilizá-lo? ee) Como você avalia o aplicativo, em geral? O que você sente falta ou mudaria?</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

As entrevistas foram conduzidas no prédio da própria faculdade, com um entrevistado por vez e registradas em gravador de voz, para serem posteriormente transcritas. A transcrição das respostas obedeceu ao caráter literal, em que repetições, interjeições e marcas de oralidade foram mantidas, com exceção de grunhidos (hã...) e risadas. Silêncios longos são indicados por reticências (...) e silêncios curtos foram descartados. A plataforma TurboScribe foi utilizada como ferramenta para assistir as transcrições, entretanto o papel do autor em corrigir e editar potenciais equívocos não foi descartado. Em razão da extensão das entrevistas, serão dispostos no artigo somente os trechos de maior relevância para a argumentação. Os discursos diretos serão indicados em destaque entre o texto após as iniciais do entrevistado, e os discursos indiretos serão referenciados através de notas de rodapé.

As entrevistas: resultados e discussão

Partindo do princípio introduzido previamente de que “a escola reproduz o que a sociedade deseja; e a sociedade não deseja uma boa educação” (Leffa, 2007, p. 16), convém admitir a relação existente entre a oposição de alunos a esse sistema e a procura por suporte fora do ensino regular. De fato, de acordo com os dados coletados, quando perguntados a respeito do primeiro contato com a aprendizagem de inglês⁷, ambos os entrevistados descreveram a escola como um lugar onde a relação com a língua inglesa não percorreu grandes avanços. Para Vitor, advindo da escola pública, o ensino:

V: era muito arcaico, [...] muito gramatical. Realmente, era isso: o verbo to be... e eu não lembro de nada em todo o ensino... Ah, talvez no ensino médio... eu lembro de uma aula apenas, que era pra gente trazer uma música em inglês. Foi, tipo assim, a coisa mais diferente, sabe? Mas, tipo assim, quando eu lembro do ensino fundamental, por exemplo, eu não consigo lembrar de uma aula dinâmica. Uma aula de conversação, por exemplo.

Para Ema, mesmo advinda de instituição privada, a escola também não foi suficiente. Ela relata ter conseguido adquirir pouco ou nenhum conhecimento através do ensino básico, o que agiu como principal motivador para a procura de um suplemento externo⁸. Em seu caso, este suplemento aconteceu primeiro através de uma plataforma de cursos *online*⁹, onde a agitação do período pré-vestibular fez com que não houvesse aprofundamento suficiente. O Duolingo surge depois, como uma opção prática e gratuita em que o aprendizado diário e a facilidade de acesso foram os principais atrativos.

A: eu queria que você me falasse o quê que te levou a buscar um aplicativo de aprendizagem de idiomas.

E: Eu acho que é prático, né? Porque é um aplicativo que a gente está mexendo todo dia. E aí, tipo, foi uma maneira que eu encontrei de deixar fresquinho na memória, sempre. Porque, às vezes, a gente faz aula de inglês, o quê? Uma vez na semana. Aí, na semana seguinte, você já não lembra, sabe? E aí, o aplicativo que você faz todos os dias, e você faz em qualquer lugar também... é muito prático. Acho que foi isso que me interessou mais.

⁷ No caso de Vitor, cuja resposta dispõe-se primeiro, a pergunta partiu de: “Então primeiro falando sobre o inglês... queria que você me falasse o que falar inglês representa pra você hoje. Tipo, por que falar inglês? Como que o inglês tá presente no que você consome, nas músicas que você ouve? Enfim, no geral, em filmes, nesses conteúdos... E conta também um pouquinho do seu histórico com aprendizado de inglês. Tipo, quando foi a primeira experiência? Depois, onde foi a segunda experiência? Enfim, até chegar aqui na faculdade” (Autor).

⁸ “Eu, pelo menos, não sei nada. Agora, você coloca na visão de uma outra pessoa que veio de escola pública, é pior ainda. Não é democratizado, é só na teoria, assim” (Ema).

⁹ “Eu cheguei... Ah, eu esqueci o nome. Acho que é Cavity. Tem uma plataforma que tem cursos *online* de graça. E eu fiz umas duas semanas de um de inglês, só que aí comecei a estudar pra vestibular as coisas e não tive tempo” (Ema).

A entrevistada justifica a vontade de aprender inglês vinculando-a com a graduação em Linguagens e um senso de necessidade associado à ciência de que se debruçaria sobre o idioma durante o curso¹⁰. Ser gratuito, nas palavras de Ema, foi um fator decisivo uma vez que, segundo ela, o que a impede de fazer um curso de idiomas numa instituição formal, por exemplo, é a quantia que exige ser investida.

A: Ser gratuito é uma característica importante pra você na relação de aplicativos de aprendizagem de idiomas?

E: Por enquanto sim, porque o que me impede de poder praticar idiomas é justamente o preço. Porque se eu pudesse, eu faria um curso já há muito tempo.

A mesma percepção é narrada por Vitor, ao ser questionado sobre cursos de línguas. Ele descreve que, embora tenha aderido ao curso de uma grande e conhecida escola de idiomas, o custo dos materiais era alto¹¹, e a falta de arcabouço cultural na estrutura dos cursos o fez desanimar.

A: Tá, então ainda falando sobre cursos de idiomas... esse que você falou... Por que você acha que esse curso... por que você acha que ele não funcionou pra você?

V: Acho que eu tinha colocado uma expectativa muito alta. Porque era... Numa época que os cursos de inglês estavam muito em alta, sabe? [...] E hoje eu não faria uma escola de idiomas, porque [...] eu, como aluno, eu gosto além de aprender o verbo to be, de saber como é a experiência cultural, sabe? Eu acho que isso termina enriquecendo, na aula mesmo, para ficar dinâmico...

O Duolingo, pelo entrevistado, passou a ser utilizado em 2018, guiado pelo estímulo de um colega usuário, cuja ofensiva ultrapassava 600 dias. Segundo ele, seu principal incentivo para aprender e se interessar pela língua inglesa explica-se em razão da maior parte de seus interesses associarem-se ao idioma.

V: Porque quando você fala assim, porque do inglês¹², tipo assim, eu sempre gostei, tipo, de música pop, de cultura pop. Tipo... É... O que eu mais gosto... na minha pré-adolescência mesmo, o que eu mais gostava, mais do que filme e tudo, era assistir os vídeos na época das divas pop, quando era Britney Spears, Rihanna, Beyoncé, Christina Aguilera... Então, eu era aquela pessoa que ficava assistindo os cliques. [...] E normalmente era música americana mesmo, ou da Inglaterra, ou canadense.

¹⁰ "E aí, quando eu passei, tipo, eu sabia que ia ter o inglês aqui, aí eu falei, nossa, eu preciso praticar pra... Aí foi o que me levou mesmo a baixar. E isso foi mais ou menos no final do ano passado, em época de vestibular também..." (Ema).

¹¹ "Aí eu fiz na Wizard. Caríssimo o material, caríssimo. Mas eu tenho até hoje" (Vitor).

¹² O entrevistado retoma a pergunta reproduzida na nota de rodapé n°7.

Contudo, o aplicativo não satisfaz as suas aspirações. Pelo contrário, como expresso ainda no primeiro questionário (Tabela 1), o entrevistado alega que o Duolingo repercutiu resultados insignificantes em seu aprendizado. De forma geral, a ferramenta em estudo foi descrita como artificial e fora de contexto¹³. Os exemplos trazidos nos exercícios, não correspondiam a um cenário real de utilização, tornando-se difícil enxergar sentido¹⁴. Esta dificuldade levava à falta de motivação por parte do usuário, que apresentou dificuldade em descrever por quanto tempo utilizou a plataforma, uma vez que recorrentemente desistia, por fadiga, do processo¹⁵. Para Vitor, as cobranças apresentadas através das notificações do Duolingo, e os reforços positivos eram insuficientes para evitar esta chateação, corroborando a previsão dessa espécie sinalizada no trabalho de Bohn e Cruz (2022).

A: Mas, então, você acredita que o Duolingo é um aplicativo divertido? Tipo... legal, atrativo...? Essa gamificação, esses pontos, esses níveis, são suficientes pra poder te motivar a continuar... fazendo, mesmo, sabe?

V: Eu não sei. Parece que falta alma, sei lá, contexto, vivência. É como eu te falei, por exemplo, se eu assistir um vídeo no YouTube, falando sobre Nova York, é uma coisa real. Ah, eu gostaria de conhecer essa cidade e tal... Existe um contexto. O Duolingo não tem contexto, são frases mecânicas prontas pra você repetir e decorar.

Em contrapartida, Ema, a segunda entrevistada, elogia as atividades de escuta e compreensão desenvolvidas pelo aplicativo¹⁶. Em sua opinião, este aspecto em particular é essencialmente relevante para a avaliação positiva inserida no questionário inicial (Tabela 1) e para sua motivação particular em persistir aprendendo. Ela argumenta que, ao contrário de Vitor, encontra dificuldades em lidar com conteúdos autênticos¹⁷, por esse motivo prefere lições em que se faz possível repetir o mesmo áudio uma quantidade ilimitada de vezes, de forma mais lenta, quando necessário, como possibilitado pelo Duolingo. Ema, no momento da entrevista se orgulhava de

¹³ “Aí, a minha história com Duolingo foi assim, eu instalava, desinstalava, instalava, desinstalava. Então, às vezes, eu ia com uma frequência, porque um lado positivo é que ele, tipo, te cobra, que você vai todo dia fazer só 5 minutos e aí, se você não quiser, você perde. Às vezes, eu fazia. Ah, não posso perder, né? Aí, eu ia lá e fazia. Mas, o que eu não gosto é que, tipo assim, eram umas coisas meio artificial, fora de contexto...” (VITOR).

¹⁴ “Por exemplo, tipo assim, ‘I eat bread’. ‘I like green apple’. Então, tipo, são umas coisas que você não... Raramente você vai usar essa frase. ‘I like green apple’. Sabe? Umas coisas assim. Então, eu achava muito mecânico. Se hoje existe a IA como artificial, eu acho que a o Duolingo já era assim desde o início” (Vitor).

¹⁵ “Não era uma coisa constante. Era constante quando eu estava com o aplicativo. Depois eu me chateava e desinstalava” (Vitor).

¹⁶ “Eu acho que o *listening*, de ouvir, né? Porque tudo que está escrito no aplicativo, todas as liçõezinhas, ele coloca você pra ouvir. E tem como você colocar devagarzinho a voz da mulher e mais rápido. Eu acho que é o que diferencia muito, porque você consegue escutar e repetir aquela mesma frase várias vezes. Devagar, no seu jeito. E você vai criando essa facilidade pra identificar o que eles estão falando. Eu acho que é o diferencial que eu gosto dele, do Duolingo” (Ema).

¹⁷ “É um pouco mais difícil, né? Porque lá não tem a função de fazer você entender um idioma diferente. Eles estão falando naturalmente, então é mais rápido” (Ema).

impressionantes 125 dias de ofensiva. Contudo, embora teça ainda reconhecimentos positivos ao sistema de *gamificação* e conexões processadas através de lembretes e incentivos para amigos¹⁸, reconhece que este sistema acaba se tornando maçante com o passar do tempo.

A: Ok. E falando desse sistema de gamificação, você considera que ele é divertido? Você acha que ele, assim, é benéfico? Tipo, te incentiva o sistema de recompensas, por exemplo? De ofensivas e disso...? Você acha que é alguma coisa que te motiva? Ou é algo que não faz muita diferença pra você?

E: Às vezes motiva sim... mas às vezes também fica muito maçante, porque não muda. Sabe, é sempre a mesma coisa. Eu quase perdi uma ofensiva esses dias porque eu tava cansada e aí tava difícil! E é tudo tão igual que, tipo, não vai ter algo pra te manter ali. Aí você mantém uma semaninha, duas semaninhas, você se mantém motivado. Mas depois, tipo, você para de ganhar as coisas... Assim, fica maçante.

A entrevistada, quando questionada a respeito dos pontos negativos e ressalvas que mantém com o Duolingo¹⁹, destaca, assim como Vitor, as atividades descontextualizadas e superficiais²⁰, observando, além disso, as imprecisões do *app* na correção e assistência de exercícios orais²¹. Há ainda equívocos e lapsos nas atividades de tradução, conforme evidenciado através da resposta a seguir:

A: E você acredita, por exemplo, que as atividades elas... Você reconhece uma presença da tradução nas atividades do Duolingo?

E: Nossa, sim. Tem coisas que, tipo, eram... Eu não sei explicar. Aconteceu um exemplo essa semana que foi meio traduzido superficial, assim, sabe? Aquela tradução literal. E aí a frase que ele queria que eu traduzisse não fazia sentido no português. E eu tinha que justamente pegar do inglês pro português. E aí as opções de palavrinhas que ele me deu estavam erradas. E aí, tipo, eu consegui resolver colocando o que era mais perto. Mas foi uma tradução muito literal, muito torta do que o sentido da frase era, entende?

Ema menciona que sente falta de uma orientação mais aprofundada durante as atividades promovidas pelo aplicativo²². Segundo ela:

E: Seria muito legal se tivesse, tipo, umas videoaulazinhas, sabe? Por exemplo, eles não explicam...

¹⁸ “O Duolingo tem um negócio muito legal que você, tipo, vai incentivando todo dia um amigo seu. Vocês conectam e, tipo, você fica mandando lembretes pra ele. É muito legal. Tem um *ranking* com seus amigos e tal” (Ema).

¹⁹ “E quais são os recursos do aplicativo que você acredita que menos funcionam? O que você tem a criticar do aplicativo?” (Autor).

²⁰ “Eu acho que é muito genérico. Você não aprende sobre verbos, sobre nada. Você só meio que vai decorando palavrinhas” (Ema).

²¹ “O que eu não gosto é da gente falar. Porque é uma IA. Ele não corrige exatamente o que eu tô falando, a minha pronúncia. É diferente se fosse uma pessoa real. O que eu não gosto da IA do Duolingo que escuta a gente falar, é que ela corrige super superficialmente, sabe? Se você falar qualquer coisa, ele vai lá e coloca um verdinho que tá certo” (Ema).

²² Para obter-se a respectiva resposta, a pergunta realizada foi: “Mas o que você sente falta ou mudaria, por exemplo, incluiria, adicionaria, tiraria...?” (Autor).

A: Você sente falta da gramática?

E: Sim! Isso eles não explicam, tipo... Às vezes ele te dá um exercício. Essa semana ele passou aqui, tipo, de “You Are” juntos. O “You’re”, né? Você gruda assim... e ele não explicou. E aí, tipo, eu só fui chutando porque eu imaginei que fosse. Mas ele não dá aquela explicação gramatical, tipo, isso é uma palavra com isso. E aí fica assim. É meio intuitivo, você vai chutando até acertar.

Vitor também cita videoaulas e orientações mais direcionadas como preferências para o aprendizado de inglês²³. Ambos concordam quanto à presença de interação no aplicativo, que, caso fosse promovida de maneira mais contundente, relacionando usuários e incentivando atividades em grupo, a avaliação poderia ser mais positiva²⁴. Apesar disso, é possível retomar a discussão introduzida no início da seção, baseada em Leffa (2007), através da resposta de Ema, quando questionada se o Duolingo e os aplicativos de idiomas, em geral, exercem um papel importante para a democratização do ensino de inglês e demais línguas estrangeiras. Sobre esta questão, a entrevistada enfatiza:

E: Com certeza. Até porque, por exemplo, o único acesso que eu tive ao curso de inglês foi o Duolingo, porque ele é gratuito e eu posso baixar no meu celular, no tablet, onde eu quiser. Eu acho que isso é pra muitas pessoas também.

Por fim, a usuária acrescenta que o Duolingo não é ruim. Longe disso, é um aplicativo muito bom naquilo que se compromete a fazer e suas limitações são, em suma, provocadas pelas deficiências que qualquer outro aplicativo projetado para uma aprendizagem autônoma poderia ter. Para Ema, certas coisas carecem da presença de um instrutor, mas isso não desqualifica o potencial didático presente²⁵.

Para Vitor, o Duolingo é um complemento²⁶.

V: Só um complemento. É algo pra você ir, escrever, depois dá aula de inglês e você vai revendo, pra você ir sempre, não memorizando, como que eu posso...

A: Exercitando?

²³ “[...] E daí, por isso que eu falo que hoje eu prefiro vídeos no YouTube. Porque aí, no YouTube, você tem vários tipos de professores, com vários tipos de dinâmica. Eu acho que eu sou mais visual, e daí, eu consigo assistir e, às vezes, se eu quero ver um professor, eu posso ver. Principalmente, tipo, parte de fonética, como se pronuncia” (Vitor).

²⁴ “Você acredita que se o aplicativo tivesse, por exemplo, possibilidade de interação com outras pessoas, você acha que melhoraria?” (Autor).

“Sim... melhoraria. Tem um aplicativo que eu esqueci o nome, que é tipo assim, que são pessoas que estão aprendendo uma língua, e aí elas conversam... eu acho legal” (Vitor).

²⁵ “Tem um *ranking* com seus amigos e tal. Mas eu acho que podia ter uma atividade em grupos mesmo, sabe? Em duplas, assim” (Ema).

²⁶ “E como você avalia, assim, o Duolingo no geral?” (Autor).

“Eu acho que o Duolingo é muito bom no que ele se compromete a fazer. Tem coisas que não dá pra fazer mesmo, até porque é um aplicativo. Tem certas coisas que a gente precisa de uma pessoa humana te ensinando, né? Mas eu acho que na proposta dele, ele é muito... Ele incentiva muito bem. Tipo, numa nota de um a cinco, seria um quatro, ali...” (Ema).

²⁶ Em resposta a pergunta: “Como você percebe, então, o papel dos aplicativos de idiomas, especialmente do Duolingo? Você acha que ele é um complemento ou ele pode substituir, por exemplo, uma aula de inglês...?” (Autor).

V: Exercitando! Isso! É um exercício. Mas não um que tipo assim, 'ah, eu não vou fazer nenhuma aula de inglês e vou ficar fluente usando Duolingo'. Não. Se você conseguir, você é um autodidata, mas isso não quer dizer que todo mundo seja.

Considerações finais

Os questionamentos que nortearam este artigo constituíram-se por meio da necessidade de investigar a crescente popularidade dos aplicativos de idiomas, de modo especial o Duolingo, *software* de maior destaque dentre os de sua espécie. Apurou-se, através de relatos de dois graduandos do curso de licenciatura em Linguagens, que os principais atrativo para a utilização do Duolingo estão presentes em: 1) sua natureza gratuita, uma vez que o ensino de língua inglesa não é de acesso democratizado e acessível financeiramente para todos, vide Leffa (2007); 2) sua praticidade, pronunciada através da portabilidade dos dispositivos móveis e da perspectiva facilitada de acesso a exercícios diários e práticos; 3) a abordagem paciente e o ambiente acolhedor, direcionados aos usuários cuja autoconfiança em relação a materiais autênticos é reduzida; e 4) sua popularidade, na medida em que testemunhar o progresso de outros usuários é um fator significativo para encorajar novos acessos. Destaca-se, contudo, que estes atributos são permeados por reservas encontradas, tanto por meio da descrição conduzida pelos entrevistados, tanto por meio do exame empreendido pelo autor.

Como em Leffa (2014), Sataka e Rozenfeld (2021) e Bohn e Cruz (2022), constatou-se que o Duolingo é caracterizado por um sistema de atividades pautado, sobretudo, na tradução e repetição de frases descontextualizadas, atividades maçantes e preenchimento de lacunas com o amparo onipresente da língua materna. Que, embora, o aplicativo promova a interação a partir do contato com outros usuários, esta interação está relacionada somente aos recursos de *gamificação*, e não privilegia o exercício da língua-alvo. E ainda, que a motivação dos usuários tende a diminuir ao longo do tempo em função da falta de variedade nos procedimentos metodológicos, ausência de aporte teórico aprofundado e desprezo por particularidades e parâmetros culturais da linguagem.

Referências

- BOHN, Gabriela Pigatto; CRUZ, Roseane da Silva. Avanço tecnológico e o retrocesso metodológico no ensino de língua estrangeira online. **Leopoldianum**, Santos, Universidade Católica de Santos, v. 49, n. 138, p. 141–164, 1 set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/1424/1192>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- DUOLINGO, INC. **Duolingo**. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- FINARDI, Kyria Rebeca; LEÃO, Roberta Gomes; AMORIM, Gabriel Brito. Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, Macrothink Institute, v. 2, n. 2, p. 48, 11 set. 2016. Disponível em: <https://www.macrothink.org/journal/index.php/elr/article/view/9842/8125>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- FREEMAN, Cassie. *et al.* The Duolingo Method for App-based Teaching and Learning. **Duolingo Research Report**. [S. l.], 11 jan. 2023.
- GARZÓN, Juan; LAMPROPOULOS, Georgios; BURGOS, Daniel. Effects of Mobile Learning in English Language Learning: A Meta-Analysis and Research Synthesis. **Electronics**, [S. l.], v. 12, n. 7, p. 1595, 29 mar. 2023.
- HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. Harlow: Pearson, 2007.
- JIANG, Xiangying. *et al.* Finishing A2 on Duolingo comparable to four university semesters in reading and listening. **Duolingo Research Report**. [S. l.], 14 ago. 2020. Disponível em: https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/Duolingo_whitepaper_language_read_listen_2020.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.
- KITTREDGE, Audrey. *et al.* Duolingo learners can start a conversation after 4-6 weeks of app use. **Duolingo Research Report**. [S. l.], 17 jan. 2024. Disponível em: https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/Duolingo_whitepaper_language_conversation_2024.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.
- KUKULSKA-HULME, Agnes. Will mobile learning change language learning? **ReCALL**, Milton Keynes, The Open University, v. 21, n. 2, p. 157–165, 2009.
- KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, Milton Keynes, The Open University, v. 20, n. 3, p. 271–289, 21 ago. 2008.
- LEFFA, Vilson José. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *In*: Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Anais. Buenos Aires, 2014, p. 1-12. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.
- LEFFA, Vilson José. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em:

https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

MACHADO, Luís Eduardo Wexell. Mobile Learning: atitude de estudantes universitários na aprendizagem de língua estrangeira com uso do celular/ Mobile Learning: attitude of university students in foreign language learning with the use of mobile phones. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 34363–34379, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27597>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NEVES, Maralice de Souza. O processo identificatório na prática de assistência ao aluno com dificuldades de inglês como LE no curso de Letras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 563-582, 2009.

PÉREZ-PAREDES, Pacual; ZHANG, Danyang. Mobile assisted language learning. **Porta Linguarum**, [S. l.], v. IV, p. 11–25, 22 jan. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. The identity of “world english”. In: Gonçalves, G. R. et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**, Faculdade de Letras, UFMG, 2009, p. 97-107.

SATAKA, Mayara Mayumi; ROZENFELD, Cibele Cecília de Faria. As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo Duolingo. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, 11 jun. 2021.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Metodologia da pesquisa científica**. Livro digital. 2. ed. Palhoça. Unisul Virtual, 2012.

WORLD BANK GROUP. **World Development Report 2016**. [S. l.], World Bank Publications, 2016.

ZANATTA, Pedro. **Com redesenho e novo app de matemática, Duolingo mira novos usuários e engajamento**. CNN Brasil. Business. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/com-redesenho-e-novo-app-de-matematica-duolingo-mira-novos-usuarios-e-engajamento/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

Submetido em 23 de abril de 2024.

Aceito em 27 de junho de 2024.

GRAMÁTICA E PROFESSOR: CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



GRAMÁTICA Y PROFESOR: CREENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA

Camila Maria dos Santos Sá¹
Maria das Doris Moreira de Araújo²

Resumo: Este artigo objetiva analisar as crenças de professores de Língua Portuguesa sobre a gramática e o seu papel no ensino de língua materna, possibilitando uma discussão sobre a formação docente e o ensino. Para a análise dessa temática, foram utilizados como aporte teórico Antunes (2003, 2007, 2014), Neves (2003), Possenti (1996), Perini (2005), Travaglia (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Posto isso, foi realizada uma pesquisa de campo com cinco professores de Língua Portuguesa da cidade de Sobral-CE, por meio de um questionário no “Google Forms”, com o intuito de investigar suas crenças sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo assim, concluiu-se que as crenças enraizadas provêm de um ensino arcaico e tradicional que ainda perpetua, hodiernamente, na educação, sendo que no ensino de gramática, há a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa está pautado no estudo da gramática normativa, por meio da memorização de regras e termos, porém, é necessário que tais crenças sejam desconstruídas, a fim de que haja um estudo efetivo da língua, a qual é viva e diversificada, sendo importante o conhecimento de outras gramáticas além da tradicional, ampliando o conhecimento linguístico e comunicativo dos alunos.

Palavras-chave: crenças; ensino; gramática; língua portuguesa.

Resumen: Este artículo pretende analizar las creencias de los profesores de lengua portuguesa sobre la gramática y su papel en la enseñanza de la lengua materna, haciendo posible una discusión acerca de la formación y la enseñanza docente. Para analizar este tema fue utilizado como soporte teórico Antunes (2003, 2007, 2014), Neves (2003), Possenti (1996), Perini (2005), Travaglia (2008) y la Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2018). Dicho esto, se realizó una encuesta con cinco profesores que trabajan con la asignatura de lengua portuguesa en la ciudad de Sobral-CE. Ellos contestaron a un cuestionario en “Google Forms”, con el objetivo de investigar sus creencias con respecto a la enseñanza de la gramática en las clases de lengua portuguesa. Por lo tanto, se concluyó que las creencias arraigadas provienen de una enseñanza arcaica y tradicional que aún perpetúa, hoy en día, en la educación y en la enseñanza de la gramática, existe la idea de que la enseñanza de la lengua

¹ Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4265007454960723>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6908-9402>, E-mail: camylasa15@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Assistente do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará - Campus Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (UECE/FECLESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9674206846550255>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3863-4869>, E-mail: mdorisaraujo@yahoo.com.br

portuguesa es basado en el estudio de la gramática normativa a través de la memorización de reglas y términos, sin embargo, es necesario deconstruir estas creencias, para que haya un estudio efectivo de la lengua, que es viva y diversa, con conocimiento de otras gramáticas además de la tradicional, así que es importante ampliar los conocimientos lingüísticos y comunicativos de los estudiantes.

Palabras Clave: creencias; enseñanza; gramática; lengua portuguesa.

Introdução

A gramática é alvo de discussões ao tratar sobre seu ensino nas aulas de português, pois influenciado por raízes arcaicas, o ensino de Língua Portuguesa ainda acontece de maneira tradicional, por meio do estudo mecânico da gramática, memorizando regras e termos da norma-padrão. Além disso, muitas crenças dos professores de português colaboram para que essas práticas tradicionais perpetuem, pois embora se tenha o conhecimento teórico de que tais práticas são ultrapassadas e limitadas, as crenças existentes barram a ação efetiva de um ensino mais produtivo.

O presente estudo objetiva analisar as crenças dos professores de português sobre a gramática e o seu papel no ensino de Língua Portuguesa, possibilitando uma discussão sobre a formação docente e o ensino, por meio de uma pesquisa de campo realizada com cinco professores de português do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, de escolas públicas e privadas da cidade de Sobral/CE, a fim de investigar suas crenças sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa apresenta como suporte teórico: Antunes (2003; 2007; 2014) sobre o ensino de gramática, Neves (2003) em relação ao ensino de Língua Portuguesa, Possenti (1996) ao discutir sobre as concepções de gramática, Perini (2005) sobre a gramática e a heterogeneidade da língua, Travaglia (2008) em relação ao trabalho com a gramática, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Além disso, a organização deste trabalho se deu em três seções. Na primeira “concepções de gramática”, aborda-se uma reflexão crítica-histórica sobre as crenças existentes em relação a gramática, retratando algumas concepções que vão além da gramática normativa. Na segunda seção “gramática e língua portuguesa”, apresenta-se uma análise crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com a gramática. E, na última seção, “metodologia”, trata-se sobre o método utilizado para essa pesquisa, contendo na subseção, “Resultados e

discussão”, a análise das crenças dos professores de português sobre o ensino de gramática nas aulas de português.

Portanto, acredita-se que esse estudo possa contribuir nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois se faz necessário analisar as problemáticas presentes na educação, com o intuito de desconstruir as práticas já existentes e que poderão prosseguir perpetuando um ensino mecânico e tradicional da língua, o que envolve desde a educação básica escolar até a formação docente.

Sendo assim, é um conhecimento relevante para os professores de português que já atuam e os que estão em formação, visto que é essencial compreender suas crenças e (re)pensar sobre as práticas mecânicas utilizadas no estudo da gramática, buscando ampliar seus conhecimentos sobre o ensino da língua e sua diversidade, não se limitando às crenças arcaicas e tradicionais.

Crenças e ensino da língua

A análise sobre as crenças são de fundamental importância para melhor se compreender o porquê de tais pensamentos e ações, entendendo os seus fundamentos, que podem ser, muitas vezes, frutos de achismos que são compreendidos e repassados como verdade, como um conhecimento científico, isto é, algo fundamentado em pesquisas e estudos que comprovam tal fato. Sendo assim, segundo Madeira (2005, p. 19):

Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.

E esse estudo é relevante para melhor compreender o trabalho com a gramática nas aulas de Língua Portuguesa, pois as crenças influenciam a prática docente e o aprendizado do discente, visto que a depender do que o professor crer como certo sobre o estudo da língua e sua gramática é que será apoiado o seu fazer pedagógico, trazendo consequências no processo de aprendizado e aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos, o que se verifica, muitas vezes, em resultados negativos, já que o aluno não adquire conhecimentos linguísticos para além de uma prova.

Logo, pode-se observar que muitos professores possuem, desde a educação básica, um ensino mecânico da língua e em sua formação docente, essa metodologia acaba sendo perpetuada seja pela falta de discussão sobre o assunto ou pela visão extremista de que não se deve ensinar gramática. Então, muitos docentes acabam levando essas crenças enraizadas para a sua prática em sala de aula, perpetuando metodologias arcaicas e insatisfatórias para um aprendizado efetivo. Em vista disso, Antunes (2003, p. 40) ressalta esse impasse na formação docente:

Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática.

Portanto, embora se tenha consciência de que tais práticas são falhas, o comodismo consequente das crenças acaba sendo uma barreira que dificulta a busca por conhecimento da parte do professor, para que renove suas práticas. Logo, percebe-se que não basta apenas ofertar meios que ampliem o conhecimento desses profissionais da educação, mas que se tenha um olhar voltado para suas crenças, a fim de desconstruí-las, para que o conhecimento realmente seja obtido e posto em prática no ensino.

Concepções de gramática

Esta seção apresenta uma reflexão crítica-histórica sobre as crenças existentes em relação à gramática, retratando algumas concepções que vão além da gramática normativa. O termo gramática apresenta diversas crenças, isto é, “achismos” que são considerados como verdade, devido às raízes profundas que acabam impedindo ampliar a visão sobre o assunto, não havendo um conhecimento fundamentado sobre o presente termo.

Nesse sentido, para melhor compreender as concepções de gramática, é necessário fazer uma breve contextualização, tendo um olhar crítico-reflexivo sobre o passado e a origem da educação brasileira. A educação no Brasil se iniciou com os jesuítas, no período colonial, a fim de catequizar os indígenas, utilizando o sistema educacional chamado “Ratio Studiorum”, o qual era um modelo bastante tradicional e

rígido, em que o professor é considerado o único detentor de conhecimento e os alunos devem apenas ouvir e reproduzir, não permitindo a criticidade e autonomia dos discentes.

Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, houve uma ruptura na educação, causando um retardo, o qual tem consequências até os dias atuais, pois os desafios enfrentados na educação, desde o atraso no ensino às práticas pedagógicas arcaicas, são raízes de um ensino tradicional, que ainda se pode observar presente em muitas escolas.

Todo esse contexto histórico influencia as crenças existentes sobre a gramática, já que desde o início da educação brasileira se trabalhou somente com a norma culta, a língua padrão, pois muitos acreditam que só existe uma única gramática que é a normativa. No entanto, a gramática vai além da tradicional, sendo preciso ampliar as formas de analisar a língua, a qual é viva e heterogênea.

A partir disso, sabe-se que gramática é um manual que apresenta o conjunto de regras da língua, contudo, surgem novas concepções de gramática. Segundo retrata Possenti (1996, p. 62), há três formas de analisar a gramática: “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina”.

A primeira se refere à gramática normativa ou tradicional, bastante conhecida (quicá, a única) nas escolas, que prescreve regras e termos da Língua Portuguesa, conservando-a no seu uso mais formal, norteando uma escrita e fala correta, conforme a norma-padrão da língua, sendo o seu estudo de grande importância, porém, não o único, pois a língua apresenta variações e todas elas são regidas por uma gramática, como critica Antunes (2007, p. 27), “mas existe a ideia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática. As outras normas funcionam sem gramática. Movem-se à deriva. Ora, toda língua - em qualquer condição de uso - é regulada por uma gramática”.

A segunda é a gramática descritiva, que analisa a linguagem coloquial, fora da norma-padrão, mas que é perfeitamente comunicativa, pois sabe-se que no cotidiano, muitas pessoas não utilizam a língua formal, como prescreve a gramática normativa, especialmente na sociedade atual com a expansão dos meios digitais que trazem uma linguagem diferente, com abreviações e neologismos a depender da rede social, que vai

de encontro com a gramática tradicional. Sendo assim, a gramática descritiva estuda o uso da língua, isto é, tem o papel de “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (Possenti, 1996, p. 65), não estabelecendo “certo e errado”, mas considera a língua no seu uso real, na interação entre falantes.

A terceira se refere à gramática internalizada que é o conhecimento natural que toda pessoa possui em relação a sua língua materna, como explica Possenti (1996, p. 69), “refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”, ou seja, é o conhecimento inato que permite que qualquer indivíduo, mesmo nunca tendo sido escolarizado, saiba que a frase “quebrou mesa a” é agramatical, pois não promove comunicação.

Com isso, percebe-se que a gramática é complexa e apresenta outras concepções além da normativa, cuja visão está apoiada em crenças que são deixadas como “heranças” de um passado que precisa evoluir, visto que a língua está sempre mudando e seu estudo requer uma visão ampla sobre diferentes contextos, pois como relata Travaglia (2008, p. 174), “é muito pobre e redutor fazer um ensino de gramática que se atenha só à questão da classificação dos elementos da língua através de uma nomenclatura, esquecendo-se da dimensão do uso [...]”. Logo, mais do que transmitir conhecimento teórico para os professores, é necessário desconstruir as crenças existentes que acabam cristalizando as práticas e dificultando suas mudanças.

Gramática e Língua Portuguesa

Esta seção apresenta uma análise crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com a gramática. Ao tratar sobre o ensino de Língua Portuguesa, observa-se que há a crença de que aprender português significa aprender (o que pode ser designado muito mais em decorar) regras e termos gramaticais, visto que o foco está no estudo da gramática normativa, de modo mecânico e descontextualizado. E essa metodologia acaba impedindo que o ensino da língua aconteça efetivamente, causando resistência e desinteresse por parte dos alunos ao aprender sobre a sua língua materna.

Com o intuito de promover novas práticas para a educação, foram elaborados documentos para orientar o ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta habilidades e competências as quais devem ser desenvolvidas em cada ano escolar, a fim de promover um ensino efetivo e produtivo. Em relação à Língua Portuguesa, a BNCC propõe um estudo que envolve leitura, escrita, oralidade e análise linguística, promovendo o protagonismo e criticidade dos alunos, como é presente no documento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

E o ensino de gramática não é deixado de lado, porém deve ser baseado em textos, a fim de contextualizar e promover sentido sobre o que é estudado, como declara a BNCC (Brasil, 2018, p. 67):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Nesse sentido, o texto é peça fundamental no ensino de Língua Portuguesa, principalmente, quando se trata do estudo da gramática, já que saber que “e” é uma conjunção aditiva não é o suficiente, pois necessita-se compreender o seu sentido, importância e efeito dentro de um contexto, desconstruindo a dicotomia entre as aulas gramaticais e textuais, conforme expressa Travaglia (2008, p. 235), “[...] não é possível produzir ou entender qualquer texto [...] sem que se saiba gramática, sem que se use a gramática de uma língua”. Além disso, não se deve limitar a um estudo apenas da gramática normativa, mas também considerando as variações linguísticas, proporcionando um ensino amplo da língua, pois como expõe Travaglia (2008, p. 235), “[...] a gramática é na verdade o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido”.

Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas, pois ainda é bastante presente o ensino tradicional e mecânico da Língua Portuguesa, priorizando unicamente

o estudo da gramática normativa, por meio de frases soltas e inventadas, como critica Neves (2003, p. 115), “mais uma vez insisto no fato de que a escola, em todos os seus níveis, descuida de assentar o tratamento da gramática na reflexão sobre o funcionamento da linguagem [...]”.

E quando se busca utilizar o texto nos estudos gramaticais, ele funciona como “pretexto”, ou seja, serve apenas para retirar palavras ou frases que serão analisadas isoladamente, não promovendo sentido, interpretação e contexto, como critica Antunes (2014, p. 24), “são atividades ocas, porque destituídas do que a linguagem tem de essencial: sua natureza interacional na produção e na circulação de sentidos e de intenções reciprocamente partilhados”.

Por isso, é importante repensar o ensino de gramática, visto que muitas metodologias trabalhadas não colaboram para um aprendizado efetivo que leva a um conhecimento linguístico e comunicativo, sendo necessário desconstruir a crença de que aprender português se resume a aprender/decorar as regras gramaticais, pois como ressalta Possenti (1996, p. 16):

Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

Logo, compreende-se que o estudo de gramática vai além de decorar termos e classificações, mas ter um aprendizado significativo sobre a língua e suas variações em diferentes contextos, levando o aluno a ter um conhecimento amplo sobre como utilizar a língua adequando ao contexto de uso, pois como afirma Perini (2005, p. 25), “não existe, simplesmente, uma variedade ‘certa’. Cada situação de comunicação [...] impõe uma variedade própria, que é a ‘certa’ naquela situação”, ratificando a heterogeneidade da língua e a importância de se trabalhar todas as suas variações, a fim de ampliar o leque de conhecimento dos alunos.

Vale ressaltar que muito dessa maneira de se compreender o ensino de gramática advém da formação docente, visto que muitos professores possuem uma formação arcaica que perpetua um ensino mecânico da língua, fazendo com que essa maneira de ensino seja passada de “geração em geração”, formando um ciclo vicioso que dificulta a busca por inovar e melhorar essa metodologia, como apresenta Travaglia (2008, p. 106):

A imagem que a sociedade tem do ensino de língua materna e de como deve ser o professor leva cada professor a repetir um modelo recebido, buscando mais legitimar o seu papel [...] do que fazer algo que represente um ensino significativo para a vida de seus alunos.

Em vista disso, compreende-se a necessidade de discutir sobre a formação de professores, para que haja uma busca efetiva de mudanças, a fim de que os docentes tenham um olhar crítico sobre o ensino e a sua prática pedagógica, especialmente ao trabalhar com o estudo da língua e sua gramática, indo além de boas notas que possam “provar” que o papel docente foi cumprido, mas sim levar o aluno a aprender de maneira ativa e efetiva sobre sua língua materna e suas possibilidades em diferentes contextos de comunicação.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve ser apoiado no texto, relacionando o estudo da norma-padrão da língua, como também as suas variações, possibilitando aos alunos um estudo diversificado, contextualizado, que promove sentido e aponta aos discentes a importância de conhecer a Língua Portuguesa e sua gramática para além da sala de aula, preparando-os para saberem utilizar a língua em diferentes contextos de uso.

Metodologia

Esta seção apresenta os pressupostos teóricos utilizados para o desenvolvimento desse trabalho. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, de caráter descritivo-explicativo com abordagem qualitativa e método indutivo. Foi apresentado um questionário *on-line* via “Google Forms” com cinco professores de Língua Portuguesa da educação básica do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, de escolas públicas e privadas da cidade de Sobral/CE.

O questionário foi organizado por quatro questões que buscam analisar as crenças desses professores de português sobre a gramática e o seu papel no ensino de Língua Portuguesa. A saber, as perguntas foram, respectivamente: Para você, o que é gramática?; Para você, qual a finalidade ou importância do ensino de gramática nas aulas de Português?; Como você costuma ensinar gramática para seus alunos?; Como professor(a) de Língua Portuguesa, você acredita que o ensino de gramática nas escolas precisa ser revisto e melhorado? Justifique!

A fim de preservar a identidade dos docentes, foi utilizado as seguintes siglas para a identificação dos professores: P1, P2, P3, P4 e P5. Os professores que participaram voluntariamente da pesquisa possuem as seguintes experiências de atuação na área: P1 e P2 - 1 a 3 anos em escola particular e pública (ensino fundamental anos finais e ensino médio); P3 e P4 - mais de 5 anos, respectivamente, em escola particular (ensino fundamental anos finais) e escola pública (ensino fundamental anos finais e ensino médio), e P5 - menos de 1 ano em escola pública (ensino fundamental anos finais).

Desse modo, acredita-se que a análise das respostas dos professores é uma forma efetiva de se verificar as crenças dos docentes que possuem uma certa bagagem de experiência sobre o ensino e o contexto escolar, adequando suas práticas e metodologias conforme suas visões enraizadas sobre a gramática e o ensino de Língua Portuguesa, pois “toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor têm seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas” (Antunes, 2014, p. 16).

Resultados e discussão

A primeira pergunta, “Para você, o que é gramática?”, busca investigar o que os professores pensam sobre o conceito de gramática e observa-se que há um pensamento em comum ao relatarem que gramática é um conjunto de normas e regras:

P1: Gramática são as normas, as compilações que nos ensinam a entender a essência e a estrutura de nossa idioma, a Língua Portuguesa. Ela não só nos mostra o correto uso da Língua, mas também oferece subsídios para uma comunicação.

P2: Gramática ao meu ver vai além de um conjunto de regras, acredito que ela é a identidade de uma língua.

P3: É tentar conscientizar os alunos da importância de conhecer as normas da nossa própria língua.

P4: É um conjunto de regras utilizadas na norma padrão

P5: É a parte que estuda a estrutura sintática e as convenções da língua como sistema estrutural. É muito importante para o estudo da Língua Portuguesa em sua completude.

A resposta do P2 apresenta um olhar que vai além do habitual, pois ele traz à tona uma reflexão relevante de que a gramática “é a identidade de uma língua”, visto que ela é importante para o estudo da língua, a qual possui uma gramática que a especifica e regula, em qualquer contexto de uso.

Além disso, P1 também acrescenta que a gramática é um suporte relevante para “entender a essência do nosso idioma”, além de ser importante para a comunicação, já que a língua e, portanto, a gramática, só acontece em um contexto de interação, pois “toda a nossa atividade com linguagem é irremediavelmente contextualizada” (Antunes, 2014, p. 109). Com isso, percebe-se que embora ainda seja presente a crença de que gramática é somente um conjunto de regras que prescrevem a norma culta, ou seja, a gramática normativa, há alguns professores que apresentam uma visão que ultrapassa essa crença.

Vale destacar que muito desse pensamento limitado sobre o conceito de gramática é fruto de uma formação precária que não leva ao conhecimento dos futuros professores sobre discussões em relação aos tipos de gramática e sua diversidade, até mesmo trabalhando com autores que dedicaram pesquisas sobre a temática, tais como Irlandé Antunes, Maria Helena de Moura Neves, Luiz Carlos Travaglia, entre outros linguistas, os quais pouco são estudados na formação docente em Letras-Português, como ressalta Antunes (2003, p. 40):

Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática.

A segunda indagação, “Para você, qual a finalidade ou importância do ensino de gramática nas aulas de Português?”, trata sobre a importância do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, em que os professores relataram:

P1: A Gramática deve (deveria) não só nos apresentar o correto articular da Língua, mas também aguçar nossa percepção lógica em outros sentidos, tal qual a função da gramática na Língua Latina, por exemplo.

P2: A linguagem tem primeiramente a função de organizar o nosso pensamento. Nesse sentido, o ensino de gramática é essencial para que tenhamos acesso aos códigos necessários para entender a língua concretamente.

P3: É necessário tentar equilibrar fala e escrita, tendo em vista que essa é a maior dificuldade dos falantes da nossa língua. A informalidade é muito usada na oralidade, mas na hora de escrever é a linguagem formal que deve prevalecer.

P4: Orientar o uso da linguagem adequada a cada situação de comunicação

P5: É importante para que os alunos possam compreender as partes da língua portuguesa e suas funções na comunicação. No ensino de gramática auxilia na escrita e oralidade, uma vez que os alunos aprendem a escrever e falar de forma adequada.

Compreende-se que o P1 afirma que a gramática não se baseia apenas na visão tradicional de “certo x errado” como finalidade ímpar do seu estudo, mas também “aguçar outros sentidos”, comparando com a gramática da Língua Latina. Vale destacar a reflexão apresentada pelo P3 ao retratar sobre fala e escrita, e a contraposição entre a linguagem informal e formal, apontando a crença de que a oralidade não segue uma gramática e vai em desacordo com o “correto”, isto é, a norma-padrão, e essa ideia leva os alunos questionarem “para que eu vou usar todas as regras da gramática?”, já que não faz sentido o estudo em sua realidade.

Por isso, é importante apresentar aos discentes como a língua deve ser utilizada adequadamente a cada contexto, como retrata P4 e P5 ao utilizarem o termo “adequada”, desconstruindo a dicotomia “certo x errado” da Língua Portuguesa, embora seja uma crença enraizada, mas que vem perdendo força com o passar do tempo e com o conhecimento que vai se expandido sobre a língua.

A terceira questão, “Como você costuma ensinar gramática para seus alunos?”, busca compreender como os professores trabalham a gramática nas aulas de português, obtendo-se:

P1: A partir da lógica. Se um aluno sabe entende a diferença entre: “O gato comeu o rato” e “O rato comeu o gato”, então ele sabe diferenciar sujeito de objeto direto. São termos que não têm funções diferentes. A lógica também ajuda a eliminar a “decoreba” das conjunções, tão incentivada, infelizmente, por muitos professores. Se mandarmos um aluno decorar as conjunções subordinativas temporais, ele se deparará com o “Quando”; mas, em certos contextos, essa conjunção assume valor concessivo ou condicional. Então a decoreba não ajudou em nada esse aluno! Por isso, o ensino de gramática deve ser feito sempre a partir da percepção lógica.

P2: Infelizmente seguimos um currículo escolar que de certo modo nos amarra à uma prática de decorar regras.

P3: Apresento as regras com exemplos da própria gramática, mas sempre vou citando exemplos da TV, redes sociais e relatos do cotidiano.

P4: Trabalhar o texto e, em seguida, explicar alguns casos de gramática relevante para a boa comunicação

P5: A partir do trabalho com textos. Introduzo a gramática e ensino a partir do trabalho com a leitura e escrita em sala.

A partir dessa questão, percebe-se que alguns docentes buscam trabalhar a gramática contextualizada, a fim de promover sentido, como retrata P1, P4 e P5, pois estes relatam ensinar gramática por meio do texto, com leitura e escrita, com o intuito de fugir da simples memorização de termos e classificações, mas buscando que o aluno compreenda significativamente o conteúdo. Esse pensamento é muito válido para o

ensino e é interessante observar que alguns professores possuem essa consciência e tentam trazer isso em sua prática em sala de aula, embora em alguns casos, haja empecilhos do próprio sistema educacional.

E a resposta de P1 ressalta a importância de promover sentido, já que aprender gramática não se resume a memorizar regras, mas sim uma questão de lógica, sendo importante que o aluno entenda o porquê de tal regra e como ela funciona na prática, na interação real, não em frases soltas e inventadas aleatoriamente, pois como salienta Antunes (2007, p. 81), “ao explorar questões de gramática, nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra”.

Por outro lado, P2 e P3 apresentam algumas problemáticas do ensino, pois P2 critica o currículo escolar que acaba limitando o trabalho do professor, no caso do ensino de gramática, a um estudo mecânico em decorar regras, sendo uma prática também relatada por P3, embora ele busque relacionar com exemplos da realidade dos alunos, tais como “TV, redes sociais e relatos do cotidiano”, o que aproxima o conteúdo ao cotidiano dos discentes, mas ainda é insuficiente trabalhar apenas os exemplos da gramática, visto que, muitas vezes, são frases sem um contexto.

Por fim, o último questionamento, “Como professor(a) de Língua Portuguesa, você acredita que o ensino de gramática nas escolas precisa ser revisto e melhorado? Justifique!”, deu-se como uma motivação a uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, solicitando dos professores sua opinião em relação a necessidade do ensino de gramática ser revisto e melhorado, obtendo-se:

P1: Sim, exclusivamente, se passarmos a trabalhar mais o porquê de estudarmos a gramática; qual a função, quais os benefícios que ela pode nos trazer.

P2: Claro.

P3: Já existem formas mais dinâmicas para se ensinar gramática. No entanto, às vezes, o professor precisa do apoio da gestão para executar tais atividades. Mas o que me preocupa mesmo é o fato do ensino de gramática ser praticamente esquecido nas escolas públicas.

P4: Sim. Pois hoje é importante haver comunicação e o uso adequado da língua para cada situação.

P5: Com certeza. O ensino atualmente é contextualizado e coloca o aluno como protagonista. Dessa forma, o ensino de gramática deve ser repensado a fim de que esteja relacionado com a realidade do aluno.

As reflexões apresentadas por cada docente são interessantes e pode-se observar que todos têm a consciência de que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser

melhorado, como aponta P1 ao criticar o ensino tradicional da gramática, sendo relevante trabalhá-la por meio do texto, com o intuito de compreender o sentido e a função dos conteúdos gramaticais. P4 e P5 apresentam a necessidade de repensar o ensino de gramática, pois deve-se desconstruir a ideia de “certo x errado”, mas sim a linguagem adequada a cada contexto, como ressalta P4, além da necessidade de relacionar o estudo da gramática com a realidade dos alunos, como acrescenta P5.

Vale destacar o comentário de P3 que traz uma crítica e reflexão sobre a falta de apoio da gestão ou do próprio sistema escolar para que práticas mais produtivas sejam desenvolvidas, além da crítica pertinente ao ensino de gramática nas escolas públicas, que é praticamente anulado, não tendo um espaço devido, sendo um conhecimento necessário para os alunos, visto que

O papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais "elaborada" (Possenti, 1996, p. 84).

Em vista disso, a partir das respostas obtidas dos professores compreende-se que o ensino de gramática precisa ser repensado devido à crença enraizada de que ensinar português é apenas aprender/decorar todas as regras gramaticais, sabendo identificar e classificar frases/palavras soltas ou retiradas de um texto.

Além disso, observa-se que os professores possuem o conhecimento de que essa prática mecânica e tradicional não promove um ensino efetivo, contudo, tal conhecimento acaba ficando apenas na teoria, já que alguns obstáculos impedem que se concretize na prática, seja devido o sistema escolar que acaba limitando o trabalho do docente ou as crenças que acabam funcionando como uma barreira para que se busque inovar e sair do cômodo. Contudo, compreende-se a importância do docente buscar maneiras de reverter essa situação presente nas aulas de português, pois como afirma Antunes (2003, p. 44):

Tenho em mente um professor de português que é, além de educador, lingüista e pesquisador [...], alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los.

Portanto, entende-se a necessidade de um olhar mais crítico sobre a formação docente, buscando ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a língua, a gramática e o ensino, a fim de que os futuros professores de português desenvolvam uma prática pedagógica significativa, especialmente ao tratar sobre o estudo da língua, buscando driblar os obstáculos que possam surgir na realidade educacional.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de analisar as crenças dos professores de português sobre a gramática e o seu papel no ensino de Língua Portuguesa, possibilitando uma discussão sobre a formação docente e o ensino, por meio de uma pesquisa de campo realizada com cinco professores de português do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, de escolas públicas e privadas da cidade de Sobral/CE, a fim de investigar suas crenças sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme esse estudo, compreende-se que as crenças existentes sobre o ensino de gramática apresentam raízes de uma educação arcaica, que ainda se perpetua nos dias atuais, por meio do ensino tradicional e mecânico, no caso do estudo da gramática, fundado na memorização de regras e termos que são trabalhados isoladamente, utilizando frases e palavras soltas ou retiradas de um texto, o qual não passa de “figurante” no ensino.

Além disso, apoiado na pesquisa realizada com os professores de português, percebe-se que a crença existente sobre o ensino de Língua Portuguesa ser pautado apenas no ensino das regras gramaticais, acaba dificultando o estudo da língua. Embora os professores tenham consciência de que tal pensamento é limitado, há barreiras que impedem a prática de um ensino mais produtivo, devido às crenças enraizadas tanto nos professores, como na gestão e no sistema escolar.

Mediante as reflexões e análises apresentadas em todo este artigo, conclui-se que é fundamental compreender as crenças enraizadas dos professores de português sobre a gramática, pois isto influencia diretamente em suas práticas no ensino, sendo necessário que tais crenças sejam desconstruídas, repensando a formação docente e suas limitações em relação ao conhecimento teórico e prático desses futuros professores de português, devendo-se ampliar as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que

haja um estudo efetivo da língua, a qual é viva e diversificada, sendo importante o conhecimento de outras concepções de gramática além da tradicional.

Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir com outras pesquisas direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com a gramática, com o intuito de conscientizar cada vez mais os professores de português atuantes ou em formação, sobre a importância de um ensino efetivo da língua, por meio de práticas significativas que buscam promover um conhecimento linguístico e comunicativo aos alunos, não se limitando a crenças arcaicas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26/01/2024.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15613/9800>. Acesso em: 26/06/2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**. São Paulo: Contexto, p. 110-152, 2003. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e5excn0>. Acesso em: 26/01/2024.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Submetido em 07 de fevereiro de 2024.

Aceito em 26 de junho de 2024.

DO JORNAL À SALA DE AULA: ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO E GESTÃO DE PONTO DE VISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FROM NEWSPAPER TO CLASSROOM: TEACHING ARGUMENTATION AND VIEWPOINT MANAGEMENT IN BASIC EDUCATION

Evandro de Melo Catelão¹
Amanda Bueno de Oliveira²
Mayara Ferreira de Oliveira³

Resumo: Pensando em uma perspectiva educacional e tecnológica, este estudo propõe discutir o emprego do gerenciamento enunciativo em textos jornalísticos como ferramenta no ensino de gêneros do discurso de base argumentativa no ensino básico. Teoricamente, ele se ampara em estudos da Linguística Textual (Adam, 2020; Cavalcante *et al.*, 2022) e enunciativos (Rabatel, 2017; Monte, 2023), bem como em propostas educacionais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), de modo a repensar o uso de estratégias linguístico-discursivas e multissemióticas voltadas ao ensino da argumentação. O estudo, de caráter descritivo e interpretativo, problematiza o ensino de elementos enunciativos e argumentativos como proposta de reflexão sobre temas de interesse social, a partir de sua materialização em textos produzidos no Ensino Médio. A análise dos textos coletados para a pesquisa indicou usos argumentativos diferenciados após as aplicações didáticas e debates das manchetes jornalísticas sobre o “veto dos absorventes” em sala de aula. Essa problematização, como conclusão, ao ser aplicada em sala de aula, sinalizou como produto o uso diversificado e reflexivo nas práticas argumentativas e do gerenciamento do ponto de vista pelos alunos, particularmente no que se refere à compreensão das posturas enunciativas tanto na leitura quanto na análise dos textos produzidos.

Palavras-chave: argumentação; ponto de vista; responsabilidade enunciativa; ensino.

Abstract: Thinking from an educational and technological perspective, this study aims to discuss the use of enunciative management in journalistic texts as a tool for teaching genres of argumentative discourse in basic education. Theoretically, it draws on studies in Textual Linguistics (Adam, 2020; Cavalcante *et al.*, 2022) and enunciative theory (Rabatel, 2017; Monte, 2023), as well as educational

¹ Doutor em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6514720362657123>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3006-5051>. E-mail: evandrocatelao@utfpr.edu.br

² Mestranda em Estudos de Linguagem, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5417945583652714>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2668-9267>. E-mail: amanda.buo@gmail.com

³ Mestranda em Estudos de Linguagem, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0260438336175572>. ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-2014-2934>. E-mail: mayara.oliveira17@escola.pr.gov.br

proposals from the National Common Curricular Base (Brasil, 2018), to rethink the use of linguistic-discursive and multisemiotic strategies aimed at teaching argumentation. This descriptive and interpretative study problematizes the teaching of enunciative and argumentative elements as a proposal for reflecting on social issues, based on their materialization in texts produced in high school. The analysis of the texts collected for the research indicated differentiated argumentative uses after didactic applications and debates on journalistic headlines regarding the "absorbent veto" in the classroom. As a conclusion, this problematization, when applied in the classroom, signaled a diversified and reflective use in argumentative practices and viewpoint management by students, particularly concerning the comprehension of enunciative stances in both reading and analysis of produced texts.

Keywords: argumentation; point of view; enunciative responsibility; teaching.

Introdução

A educação e, particularmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vêm sendo orientados pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018). O documento estabelece diretrizes para garantir a formação integral dos estudantes e propõe um currículo que valoriza a competência leitora, escritora e oral dos alunos, enfatizando a importância do desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos em diversos gêneros de discurso e modalidades de interação. Nesse sentido, percebemos um enfoque na preparação dos estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma educação inclusiva que considera as diversidades culturais e linguísticas do país. Além disso, a BNCC destaca a necessidade de integrar as tecnologias da informação e comunicação no processo educativo, incentivando o uso de mídias digitais como ferramentas pedagógicas que potencializam a aprendizagem e a interação crítica com os conteúdos. Dessa forma, o campo do ensino se torna mais dinâmico, não apenas abarcando o domínio linguístico, mas também a capacidade de argumentação e análise crítica, especialmente na geração de sentidos pela observação das multissemiões, possibilitando aos estudantes formas de participação mais ativa na sociedade.

Essa contextualização nos leva a observar a necessidade de abordar situações de produção distintas nos processos educacionais. Para o ensino de língua materna, destacamos a análise de recursos multissemióticos presentes nos textos, o uso de recursos tecnológicos como a interação em ecossistemas digitais e os aspectos da argumentação que direcionam essas interações (Paveau, 2021). Pensando nesses

aspectos, este estudo propõe um exame de manchetes jornalísticas publicadas em ambientes digitais a respeito de um tema de interesse social, o chamado “Veto dos Absorventes” e sua aplicação em debates e produções textuais entre alunos do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, Modalidade Normal, em nível médio. O veto refere-se à interdição, pelo então presidente Jair Bolsonaro (JB), de cinco artigos do Projeto de Lei 4.968/2019, proposto pela então deputada Marília Arraes (PT-PE) e convertido na Lei 14.214/2021, que determinava a implementação do Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos (PFAH) nas escolas.

Propomos, assim, a análise dos usos enunciativos realizados por um veículo de comunicação, apresentando um exame do gerenciamento do ponto de vista (doravante PDV) em uma manchete e em produções de alunos do ensino básico (debate e texto dissertativo-argumentativo)⁴. Nesse contexto, problematizamos, sob a perspectiva do ensino da argumentação e segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 136), o “tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública”, pensando no campo dos gêneros jornalísticos e publicitários “com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. Essas observações expõem reflexos da compreensão das estratégias argumentativas e enunciativas pela forma de responsabilização enunciativa (RE), gerenciamento de PDV e uso de pressupostos, subentendidos e implícitos. Buscamos, assim, entender como os estudantes argumentam e trazer sua visão sobre o debate de temas sociais.

A pesquisa, de cunho qualitativo e documental, objetiva discutir o uso de textos jornalísticos como ferramenta no ensino de gêneros do discurso de base argumentativa no ensino básico. Em particular, analisaremos as estratégias e usos do gerenciamento da responsabilidade enunciativa e dos pontos de vista (PDV) em manchetes jornalísticas e textos dissertativo-argumentativos relacionados aos vetos à Lei 14.214/2021⁵,

⁴ Enfatizamos que os textos examinados na primeira situação compõem um *corpus* maior, que integra uma pesquisa anterior dos autores, financiada pelo CNPq, por meio de edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

⁵ BRASIL. Lei n.º 14214, de 6 de outubro de 2021. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual; e altera a Lei n.º 11.346, de 15 de setembro de 2006, para determinar que as cestas básicas entregues no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) deverão conter como item essencial o absorvente higiênico feminino. Brasília: Palácio do Planalto, 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 set. 2022.

sancionada após o ex-presidente vetar⁶ os artigos que previam as formas e recursos para distribuição gratuita de absorventes higiênicos a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a mulheres em situação de vulnerabilidade. Especificamente, o estudo busca: i) descrever as formas da responsabilização do dizer usadas nos dois grupos de textos (assunção/*prise en charge* ou imputação de PDV); ii) examinar o gerenciamento de vozes e de PDV nas produções dos estudantes, assim como o uso de pressupostos, subentendidos e implícitos; e iii) discutir implicações ao ensino da argumentação na escola, considerando a aplicação de um tema de cunho social e a análise de textos jornalísticos.

Para atingir esses objetivos, utilizamos como principais pressupostos discussões na área de Linguística Textual (Cavalcante *et al.*, 2022; Adam, 2011; 2020), destacando a noção de texto e pressupostos básicos de análise dos textos/gêneros de discurso. Discutimos também aspectos relativos à argumentação e às posturas enunciativas pela abordagem enunciativo/interacional de Alain Rabatel (2009; 2017), especialmente a noção de responsabilidade enunciativa e PDV. Em termos de ensino, nos amparamos particularmente em Marcuschi (2008), Roegiers (2010), Bacich e Moran (2018).

A justificativa do interesse pelos objetos de análise reside na possibilidade de contribuir ao ensino da argumentação, especificamente do gênero dissertativo-argumentativo no Ensino Médio. Além disso, acreditamos no caráter documental deste trabalho, que propõe análises sobre: a) manchetes que noticiam uma atitude de negligência de governantes em relação a temas de alcance nacional e de interesse público; b) produções textuais sobre a mesma temática, elaboradas por estudantes do nível médio; c) o enfoque da BNCC nas chamadas metodologias ativas, em que o conteúdo aplicado em sala seja significativo e motive os estudantes a participarem do processo de ensino-aprendizagem, além de subsidiar pontos de reflexão.

Acreditamos que essa abordagem é necessária para futuros professores, pois o ensino de língua envolve também o desenvolvimento de valores e habilidades nos estudantes. Dessa maneira, os alunos podem se tornar mais comprometidos e participativos em sua própria educação, sendo ativos no processo de ensino e

⁶ HAJE, L. Bolsonaro sanciona programa de promoção da saúde menstrual, mas veta distribuição gratuita de absorventes. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/814634-bolsonaro-sanciona-programa-de-promocao-da-saude-menstrual-mas-veta-distribuicao-gratuita-de-absorventes/>. Acesso em: 09 set. 2022.

aprendizagem. Para Moran (2018, p. 03), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”.

Ensino, argumentação e gerenciamento de ponto de vista

No ensino de forma geral, o tratamento dado à argumentação costuma obedecer critérios não necessariamente ligados a uma disciplina, uma vez que as práticas argumentativas se ligam às diferentes esferas de interação e aos espaços públicos. Ao concebermos que todo discurso é argumentativo (Amossy, 2018), compreendemos também que qualquer modalidade de interação realizada pela materialização do discurso em um dado texto também será argumentativa, seja como dimensão ou visada⁷. Assim, o ensino da argumentação, como define a BNCC (Brasil, 2018), seria fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Esse documento propõe que a argumentação seja trabalhada de maneira transversal e integrada às diversas áreas do conhecimento, enfatizando a importância de desenvolver habilidades para a construção de argumentos coerentes e fundamentados, o que estenderia também esse direcionamento às outras disciplinas.

Isso pode se traduzir, por exemplo, nas práticas de leitura e na produção de textos e, particularmente, os de visada argumentativa (artigos de opinião, texto dissertativo-argumentativo, carta do leitor, entre outros), pelos quais os estudantes são incentivados a identificar e avaliar argumentos, formular opiniões embasadas e expressá-las de forma clara no sentido de convencer ou persuadir. Cremos que a abordagem da BNCC busca valorizar a capacidade dos estudantes em analisar diferentes PDV, considerar evidências e construir discursos que dialoguem com os contextos sociais e culturais em que estão inseridos, isto é, que os alunos façam gerenciamento das vozes e assim sejam enunciativamente responsáveis por seus discursos/textos. Dessa forma, o ensino de argumentação mostra-se com vistas a preparar os alunos para

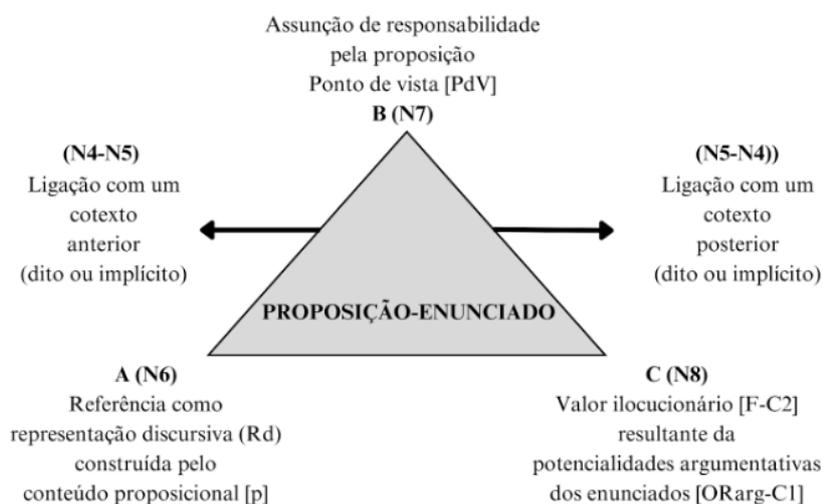
⁷ De forma sucinta, segundo Amossy (2018), os discursos de visada argumentativa equivalem, de certa forma, àqueles cuja intenção é produzir um impacto, ou seja, têm a função de convencer ou persuadir um dado público. Já os discursos de dimensão argumentativa, por outro lado, não possuem intencionalmente esse direcionamento, mas produzem ou mostram uma forma de ver ou sentir, projetando-se de forma sutil ao designar um topo de orientação involuntária. Cavalcante *et al.* (2022) também estendem essas noções aos textos, defendendo que todos os textos são argumentativos, justamente porque a argumentação pode ser percebida também por esses aspectos, não apenas pela forma composicional.

participar de maneira ativa e crítica na vida pública, capacitando-os a lidar com a diversidade de opiniões e a contribuir para o debate democrático (Roegiers, 2010).

No que se refere à produção de sentidos e à argumentação, Adam (2011; 2020, p. 45), em seus estudos do texto, aponta que “uma unidade linguística (frase ou proposição) só torna-se unidade de discurso (enunciado) se ligarmos esse enunciado a outros”. Assim, para que uma frase ou proposição possa ser compreendida como um enunciado, deve estar relacionada a um campo de outros discursos, um “espaço colateral”. Nesse sentido, para o autor, uma frase é “uma unidade de segmentação (tipo)gráfica pertinente, mas sua estrutura sintática não apresenta uma estabilidade suficiente” (Adam, 2020, p. 104). É por isso que o teórico propõe uma unidade textual mínima de sentido: a proposição-enunciado, definida como o produto da enunciação (Adam, 2020, p. 109).

Em termos analíticos, o autor conecta essa unidade aos níveis ou planos da análise do discurso, e os níveis ou planos da análise de texto se dão por meio dos gêneros discursivos. Não é nosso objetivo aqui trazer todas as correspondências, mas um plano de produção dos sentidos, assim nos deteremos à descrição das unidades de sentido e sua delimitação segundo uma análise argumentativa, como propomos fazer com o nosso *corpus* e na descrição de uma possibilidade analítica e didático-metodológica de ensino. Para situarmos a proposta, apresentamos o esquema da proposição-enunciado conforme Adam (2020, p. 103):

Figura 1 – Proposição enunciado



Fonte: tradução livre do esquema do autor.

Como pode ser observado na Figura 1, a proposição-enunciado está perpassada por três dimensões: em B o aspecto enunciativo, que diz respeito a *prise en charge* enunciativa ou **assunção de responsabilidade enunciativa pela proposição** e ao **PDV** expresso; em A a referência como **representação discursiva** (expressão de uma posição de mundo em relação a um objeto, ou seja, uma predicação) decorrente da verbalização de um conteúdo proposicional e; por fim, em C a força ou **valor ilocucionário** proveniente de uma orientação argumentativa, isto é, a(s) potencialidade(s) argumentativa(s) da proposição-enunciado. A observação de uso de todas essas unidades garantiriam efeitos de produção de sentido por uma perspectiva textual e discursiva. A argumentação perpassa todos esses elementos, uma vez que a intenção de agir sobre um interlocutor mobiliza tanto uma posição enunciativa quanto a escolha de formas dessa mobilização pelo conteúdo proposicional e pelas potencialidades argumentativas dos enunciados.

Seria nesses limites que propomos neste estudo a inserção de teorias do texto e da enunciação ou discurso para a apresentação de uma proposta analítica e metodológica para um trabalho de ensino da argumentação em sala de aula. Partimos dessas propostas interacionistas, pois elas coadunam com a visão de texto como um evento comunicativo, uma unidade de sentido em contexto que carrega consigo uma atitude responsiva ativa e tem certa intencionalidade, assim como definem Cavalcante *et al.* (2022). Para Cavalcante *et al.* (2019, p. 28), “o texto acontece cada vez que se enuncia, de maneira única e irrepetível, em um contexto sócio-histórico”, o que faz do texto um evento singular a cada enunciação, dependente das variáveis determinadas no/pelo discurso e no/pelo enunciador, capaz de evocar inclusive outros enunciadores. A argumentação é assim parte do texto, uma vez que todo enunciado – ou proposição-enunciado, para Adam (2020) – apresenta um PDV. Por Rabatel, segundo Cortez e Catelão (2022), o PDV é assim definido:

Eu defino [o PDV] brevemente como uma predicação, que faz compreender o PDV do enunciador sobre o objeto de discurso referido [assunto], pela escolha das palavras, sua ordenação, independentemente da presença explícita de um julgamento (Rabatel 2008a): em outras palavras, há PDV quando a referenciação revela os objetos do discurso [a visão que temos dos assuntos e das coisas, a maneira como valoramos também constituída pelas formações discursivas] indicando o ponto de vista do enunciador sobre estes mesmos objetos (Rabatel, 2018, p. 128 apud Cortez e Catelão, 2022, p. 120).

Como apontam os autores, a noção de PDV é importante, pois com frequência aparece na Linguística Textual brasileira, e na própria área de ensino, como sinônimo de termos como “posição”, “posicionamento”, “opinião”, sem preocupação com uma definição teórica própria. Cortez e Catelão (2022) esclarecem que Rabatel defende, com base na distinção entre dimensão argumentativa e visada argumentativa proposta por Amossy (2018, p. 273), uma argumentação que estaria mais relacionada à dimensão argumentativa do discurso, portanto, uma “orientação involuntária ou subrepticamente impressa no discurso, a fim de projetar certa luz sobre aquilo de que ele trata”. Conforme os autores, Rabatel (2017) diferencia, nesse sentido, argumentação direta de argumentação indireta: a primeira se daria linguisticamente “por meio de argumentos, conectores” (p. 4); a segunda, por sua vez, por meio de “inferências a partir da construção dos objetos de discurso” (Rabatel, 2017, apud Cortez e Catelão, 2022), daí a aproximação com a dimensão argumentativa de Amossy.

A noção de PDV, conforme aparece no trabalho de Rabatel (2017), apresenta complementaridade com nossa compreensão de unidade mínima de sentido e de texto, que tomamos de Adam (2011; 2020) e Cavalcante *et al.* (2022). Para a elaboração de um quadro de análise e de aplicação em sala de aula, levamos em conta que uma análise textual dos discursos busca compreender a emergência de uma orientação argumentativa, isto é, objetivos que são alcançados no decorrer de uma dada interação social, assim como modos de referenciar o discurso, sua representação discursiva e a forma como assumimos o PDV. Ainda para fins analíticos, assumimos para definir as formas de gerenciar os PDV o que discute Rabatel (2009) sobre as instâncias de locução. Para o autor, em toda situação de interação, existe um locutor-enunciador primeiro (L1/E1), que pode assumir um PDV sobre o enunciado ou imputá-lo (mostrando concordância ou discordância com esse PDV) a um enunciador segundo de forma explícita e indicando sua voz por meio de marcas linguísticas (l2/e2) ou de forma indireta (e2), sem que lhe sejam apresentadas suas palavras de forma exata. Contudo, mesmo que impute o dizer a outro enunciador ou locutor-enunciador, L1/E1 ainda é o responsável por essas escolhas e pelo gerenciamento de vozes em um dado

texto/discurso. Nesse sentido, assumimos neste estudo uma noção de responsabilidade enunciativa assim como apresenta Rabatel (2017), ligada à ética do dizer⁸.

Dessa forma, cada referência construída com base na materialidade de sentido seria gerenciada por um L1/E1 que assume responsabilidade enunciativa por esse conteúdo proposicional, unidade geradora de um PDV. Toda proposição (Figura 1) carrega assim uma orientação argumentativa potencial ou força que sugere, exige ou afirma algo, devido ao seu valor ilocucionário. É possível ainda perceber que essa unidade mínima, a proposição-enunciado, estabelece ligação com ditos ou implícitos anteriores ou posteriores, os chamados cotextos, isto é, aquilo que no texto materializado encontra-se imediatamente antes ou depois da proposição-enunciado de que se trata. Todo discurso remonta a um discurso anterior, mas sendo o texto um evento enunciativo, são sempre novas as situações de interação, os cotextos, as determinações impostas pelos gêneros, a orientação argumentativa. Assim, um texto se apresenta sempre de maneira inevitavelmente interligada a outros textos, ainda que não explicitamente. Na imputação, diante dos “heteroPDV”, L1/E1 pode manifestar sua concordância, discordância ou levar um PDV em consideração sem necessariamente se posicionar a respeito deles (Monte, 2023).

Rabatel (2017) mobiliza ainda as noções de pressuposto (ou pressuposição), subentendido e implícito, que apresentaremos com o intuito de elaborar parte do quadro analítico para o *corpus* da pesquisa. Grosso modo, apresentamos as noções segundo o autor: i) o **pressuposto** refere-se a informações que são tomadas como dadas ou verdadeiras no momento da enunciação. Assim, ele pode ser reconhecido com base em marcações linguísticas, como em “o professor cancelou sua aula”, em que há o pressuposto de que “haveria uma aula”; ii) o **subentendido**, depende, em contrapartida, segundo Rabatel (2017), do contexto situacional das proposições e muitas vezes do conhecimento prévio. Seria uma informação que aparece implícita na elocução e é deduzida do contexto. Assim, em “o professor nunca falta, mas hoje estava doente”, subentende-se que ele “vem sempre” ou é “comprometido com a presença em aula”; iii) por fim, o **implícito** é considerado pelo autor um termo mais abrangente e que engloba tanto o pressuposto, como o subentendido, pois se baseia em inferências que podem ser feitas e no contexto. Como exemplo, poderíamos citar “o professor se preparou muito,

⁸ Um problema de responsabilidade enunciativa seria, por exemplo, o texto de desinformação, notícias falsas veiculadas com interesses particulares e que fogem completamente a um compromisso ético com a verdade ou mesmo com o outro, isto é, os efeitos negativos do que é dito.

teremos uma boa aula”, pois fica implícito nessa proposição que se o professor não prepara sua aula, ela implicitamente não será boa. Desses exemplos podemos perceber a condução de PDV com base em contratos que quase sempre dependem, além do cotexto, do contexto situacional dos enunciados. Assim, para o autor, seria importante fazer uma análise global do texto, que também considera a diagramação do artigo, bem como a foto escolhida para ilustrá-lo, a fim de identificar seu significado e possíveis valores implícitos, o que poderíamos interligar com o que discutimos como PDV. Conforme Rabatel (2017, p. 261),

A discordância entre o que é afirmado, pressuposto e subentendido levanta questionamentos. Da mesma forma, questionam-se os modos de escrita dos artigos que reduzem o discurso primário ao mínimo. As práticas jornalísticas merecem ser avaliadas para além do respeito à deontologia, levando em conta preocupações éticas e políticas. [...] O implícito relacionado às pressuposições não faz parte apenas do princípio de economia do discurso, na medida em que se inserem muitos subentendidos, que seguem outras lógicas, compatíveis com a boa ou má fé⁹ (tradução livre dos autores).

Sem se prender a possíveis diferenças entre as formas que classifica como pressuposto, subentendido e implícito, Rabatel (2017) vai além das análises que consideram primordialmente o papel do jornalista enquanto responsável por comunicar a verdade, apontando também para a necessidade de uma atuação profissional ética e politicamente comprometida com o que informa, operando de maneira enunciativamente responsável. Para o autor, a imprensa é capaz de sugerir sentidos e PDV de forma implícita às informações que veicula, agindo assim como orientadora de ideias que podem ou não condizer com a verdade. Tal conduta, em particular no que diz respeito à ética e ao compromisso com a responsabilidade pelo que se diz, pode e deve ser estendida à sala de aula. Isso é especialmente relevante porque, muitas vezes, estamos imersos em ambientes como as redes sociais em nossa vida privada, onde esses compromissos nem sempre são observados. A escola deve, portanto, propor reflexões sobre o assunto.

⁹ La discordance entre ce qui est posé, présupposé, sous-entendu interroge. Tout comme interrogent les modes d'écriture des articles qui réduisent le discours primaire au minimum. Les pratiques journalistiques méritent d'être évaluées en allant au-delà du respect de la déontologie et en prenant en compte des préoccupations éthiques et politiques. [...] L'implicite lié aux présuppositions ne fait pas seulement partie du principe d'économie du discours, dans la mesure où se greffe sur elles bien des sous-entendus, qui relèvent d'autres logiques, compatibles avec la bonne ou la mauvaise foi.

Material e métodos

Neste estudo descritivo e interpretativo, de caráter documental, exploramos e investigamos a argumentação em uma aplicação didática em sala de aula, vista em uma perspectiva textual e discursiva. Mobilizamos a inclusão de noções e metodologias nem sempre exploradas, como as de responsabilidade enunciativa (exposta como ética) e PDV em gêneros discursivos do cotidiano, como manchetes jornalísticas e debates, adaptadas ao ensino básico. Utilizamos textos que relatam a justificativa do ex-presidente JB sobre o veto de cinco artigos do Projeto de Lei 4.968/2019 – transformado em lei sob o número 14.214/2021 –, incluindo uma manchete jornalística e um texto dissertativo-argumentativo (TDA) produzido por uma estudante do terceiro ano do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais de um colégio estadual público no Paraná, Brasil. Salientamos que as produções textuais escolares analisadas foram elaboradas pelo público ao qual se destina a Lei 14.214/2021.

Como material de apoio para a produção do TDA, foram utilizados debates em sala remetendo ao contexto social (menção ao Projeto de Lei, às discussões sobre o assunto, ao universo social das assistidas pelo Projeto, às falas do então presidente, entre outros) do evento conhecido como “Veto dos Absorventes” e manchetes de notícias digitais que reportaram a justificativa do ex-presidente sobre as interdições. Para este estudo selecionamos um exemplar de cada grupo em razão do espaço de escrita.

Para disponibilização do material de apoio e produção dos textos, utilizamos a plataforma digital “Redação Paraná”, ambiente virtual de aprendizagem em uso nas escolas estaduais. Os alunos do Curso de Formação de Docentes utilizaram o laboratório de informática do colégio e foram orientados a ler os textos de apoio e acessar as hiperligações das notícias cujas manchetes foram apresentadas. Em seguida, os pesquisadores realizaram um debate sobre o assunto e discutiram questões argumentativas e enunciativas adaptadas ao contexto da turma. Foram prestados esclarecimentos acerca da temática da proposta, motivando reflexões, principalmente por se tratar de uma turma majoritariamente composta por meninas com idades entre 17 e 20 anos, diretamente afetadas pelo veto dos artigos da Lei 14.214/2021.

Parte das adaptações teóricas foi explorada com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. Utilizamos, por exemplo, a definição e a estrutura do texto, introduzindo aos alunos o conceito de texto, suas características e como diferentes gêneros de discurso se estruturam, conforme Cavalcante *et al.* (2022). Para a análise textual, os alunos foram instruídos a identificar e analisar os elementos constitutivos dos textos, como coesão, coerência e organização textual, conforme Adam (2011; 2020). Já em relação às posturas enunciativas, as análises discursivas incluíram a explicação da noção de responsabilidade enunciativa como um elemento deontológico e ético, mostrando como o autor se posiciona e assume responsabilidade pelo que é dito. Os estudantes foram incentivados a identificar o ponto de vista no texto e a analisar como ele é construído e como influencia a argumentação e a persuasão no texto, conforme Rabatel (2009; 2017).

Após isso, os participantes foram instruídos a produzir um texto a partir do enunciado: “Com base nos textos de apoio e no debate realizado em sala de aula, apresente um texto dissertativo-argumentativo que contemple os aspectos: a) apontar o tema central e os possíveis subtemas abordados; b) expor sua opinião (ponto de vista) com argumentos consistentes e com base nas discussões em sala de aula; c) respeitar as características estruturais do texto dissertativo-argumentativo”. Apresentamos na sequência deste artigo as análises segundo os pressupostos teóricos aplicados aos dois grupos de textos (manchete e TDA) e também usados na interpretação dos dados.

Proposta de análise e debate do texto jornalístico

Como apresentado entre os objetivos específicos anteriormente, seguiremos nas análises primeiramente com a descrição das formas da responsabilização do dizer usadas nos dois grupos de texto (análise do uso de assunção – *prise en charge* – ou imputação de PDV). A manchete será visualizada em um plano de gênero discursivo, delimitado em duas proposições-enunciado (Adam, 2020) como título e subtítulos, com base no cotexto de apresentação. O exemplar analisado aqui é a manchete do Brasil de Fato, na qual se sugere uma equiparação ou consequência entre ações (se X acontecer, automaticamente Y acontecerá):

Figura 2 – Manchete

INÍCIO > POLÍTICA
AMEAÇA

Bolsonaro: "Se o Congresso derrubar veto do absorvente, vou tirar dinheiro da saúde e educação"

Bolsonaro voltou a atacar projeto de lei que prevê distribuição gratuita de absorventes higiênicos

Redação | Rede Brasil Atual
| 11 de outubro de 2021 às 08:30

Fonte: disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/11/bolsonaro-se-o-congresso-derrubar-veto-do-absorvente-vou-tirar-dinheiro-da-saude-e-educacao>. Acesso em: 21/05/2024

Na manchete (Figura 2), L1/E1 se utiliza do discurso direto após dois pontos, o que marca o gerenciamento de PDV por imputação do dizer – “Bolsonaro sobre absorventes” – e a fala de l2/e2 (JB) indicada pelas aspas¹⁰. É possível perceber que a fala completa de l2/e2 exprime uma necessidade “vou precisar”, que ocorre antes de “tirar dinheiro da Saúde e Educação”. Quando considerado o discurso oral (íntegra) desse l2/e2, é possível constatar que o verbo precisar é proferido muito rapidamente (especificamente [p¹.s¹.’za], em transcrição fonética livre), sendo quase inaudível, o que poderia explicar a supressão, mas não a supressão do verbo ir, em “vou precisar”, explicitamente audível. L1/E1 constrói, dessa forma, uma espécie de equiparação entre o cumprimento da Lei 14.214/2021 e a retirada de recursos dos setores de Saúde e Educação, sugerindo que a derrubada do veto poderia levar automaticamente à perda de outros recursos pela população, o que cria uma falsa simetria que remete a um tom de ameaça.

Em função da marcação linguística do discurso direto, do uso de dois pontos e de aspas, compreendemos essa falsa equiparação como um pressuposto da proposição-enunciado e, por consequência, seu sentido como decorrente subentendido, o que deixa implícito o PDV do veículo: ao mesmo tempo em que imputa a JB o dizer entre aspas, compactua com a isenção da responsabilidade do então presidente sobre os vetos. Ainda nessa análise, demarcamos os seguintes pontos entre os que aparecem como pressuposto, subentendido e/ou implícito (Quadro 1).

¹⁰ Parte da entrevista de JB a jornalistas: “Não é a cegonha que vai levar o Modess pelo Brasil todo. Alguém tem que levar. Tem que ter uma logística para isso. O veto é em função [ininteligível] no passado a internet nas escolas. Daqui a pouco, vai 3 bilhões por ano. Dinheiro da onde? Agora, se o congresso derrubar o veto... do absorvente, eu vou precisar tirar dinheiro da saúde e da educação. Vai ter que tirar de algum lugar” (Bolsonaro, 2021 em entrevista a jornalistas).

Tabela 1 — Pressupostos, subentendidos e implícitos na manchete

Pressuposto	Subentendido	Implícito
A existência de um veto presidencial	Prioridade do governo: A declaração sugere que o governo tenta gerar uma suposta hierarquia de prioridades entre a saúde, a educação e a distribuição de absorventes.	Crítica ao Congresso: Há uma crítica implícita ao Congresso, sugerindo que derrubar o veto seria uma ação negativa que forçaria cortes em áreas essenciais.
Existência de um Projeto de Lei	Consequências financeiras: Derrubar o veto significaria, implicitamente, um impacto financeiro que exigiria remanejamento de verbas.	Postura de confronto: O uso do termo "voltar a atacar" no subtítulo implica uma postura contínua e confrontacional de Bolsonaro em relação ao projeto de lei.
Disponibilidade de recursos na saúde e educação	Opinião sobre o Projeto de Lei: Bolsonaro vê o Projeto de Lei de distribuição gratuita de absorventes como menos importante ou desnecessário em comparação com outras áreas.	Prioridade de políticas públicas: a proposição-enunciado implica uma visão hierárquica das políticas públicas, em que a distribuição de absorventes não é vista como prioritária.
Poder do Congresso: O Congresso tem a capacidade de derrubar vetos presidenciais	O enunciado sugere que o Congresso tem um poder significativo como contrapeso ao poder presidencial. Reflete aspectos sobre a dinâmica política, a estrutura de poder e a funcionalidade do sistema legislativo.	Reação pública esperada: O implícito também pode sugerir que Bolsonaro espera que o público (apoiadores, por exemplo) perceba o impacto negativo de derrubar o veto, associando isso a cortes em áreas sensíveis.

Fonte: os autores

De forma analítica, a maneira como L1/E1 gerencia seu enunciado carrega de sentidos o conteúdo da proposição, organizando o que é pressuposto, subentendido e implícito como fatos. O PDV, posição a partir da qual o locutor enuncia um discurso, é o de alguém que reconhece essas capacidades com base nas forças das vozes do então presidente (projetada em tom ameaçador – “Bolsonaro voltou a atacar”), do Congresso e o peso das áreas da Saúde e Educação. Além disso, a capacidade de derrubar vetos presidenciais sugere que os vetos presidenciais são uma realidade prática, mas contestável pela força presidencial. Para L1/E1 tudo isso parece ser uma fonte de conflito (ataque), sugerida pelo fato de se mencionar a capacidade de "derrubar" vetos presidenciais, desacordo entre o Congresso e o presidente, no qual o Congresso pode atuar contra as decisões do presidente. Pelo destaque da fala de JB se vê (destaca L1/E1) a capacidade de derrubar vetos como uma função legítima e importante do Congresso, reforçando a importância desse poder no processo legislativo.

Uma visão global desses elementos permite observar que mesmo em um fragmento de texto, isto é, apenas na manchete com título e subtítulo, a forma de gerenciar o PDV, mesmo que “tente” eximir-se da responsabilidade pelo dito pelo uso da voz de l2/e2, pela seleção de elementos do campo do léxico – como atacar –, ou mesmo pelos elementos pressupostos, subentendidos e implícitos apresenta-se como mobilizadora de outros PDV. Esse tipo de análise contribui, ao nosso ver, no processo de atribuição de sentidos e na utilização como modelo a ser apresentado em sala de aula.

Na sequência, tendo em vista a apresentação dessa leitura aos alunos do Ensino Médio, pediu-se um uso similar e/ou mais engajado na produção do TDA, conforme pode ser observado na análise a seguir.

Proposta de análise dos reflexos do debate na produção dos alunos

Dando sequência às análises, examinamos como reflexos da discussão realizada no debate dos usos argumentativos e enunciativos na manchete foram retomados pelos alunos em suas produções textuais. Para tanto, descreveremos os traços do gerenciamento de vozes e de PDV nos textos dos estudantes, assim como o uso de pressupostos, subentendidos e implícitos. O objetivo da análise é observar o uso das posturas enunciativas bem como formas de gerenciamento de PDV e as formas de tratamento da informação no sentido de polemizar ou responsabilizar o outro por um dizer, especialmente, após o debate desses usos em sala de aula¹¹.

Texto 1 – Produção de aluna sobre o tema

O direito à dignidade menstrual

Atualmente, está *de forma gradual deixando de ser tabu para a sociedade a questão menstrual*, que já é comentada, discutida e posta como pauta em relevantes fóruns sociais e políticos. Como tema quase sempre presente nessas discussões temos a questão da *pobreza menstrual, um problema duramente enfrentado por uma parcela considerável da população feminina*.

Em 2019, a deputada Marília Arraes apresentou o projeto 4968/19, que visava a criação de uma lei que garantisse o acesso à saúde menstrual para mulheres e meninas em situação de vulnerabilidade, lei essa que foi criada em 2021, mas que logo teve parte dela vetada, em 2022, pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro. Como justificativa, o ex-presidente usou a questão dos fundos usados para custear esse projeto, que seriam vindos da Fupen, para a parcela penitenciária, e do SUS. Em seu discurso, ele disse em *concretas palavras* que estes insumos não se enquadravam como prioritários, e nem iam de acordo com a função do SUS, por visar a necessidade de uma parcela social específica, *além de apelar para o falso argumento de que seria necessário tirar dos fundos educacionais*.

Segundo a ONU, a dignidade menstrual é uma questão de saúde pública e direitos humanos indispensável. Sendo assim, o governo tem a responsabilidade e o dever de garantir o exercício desse direito pela população, sem discriminação alguma. O programa se mostra mais do que necessário, não só no Brasil, mas em outros países também. A negligência do poder executivo no país não simplesmente vetou uma lei, mas também o acesso à saúde e dignidade da população feminina, que se sente abandonada em meio a elite política que prega o machismo, de forma intencionalmente velada, e usa da ignorância popular como benéfico para camuflar negligências aos direitos humanos básicos e essenciais, somos manipulados a partir de ameaças a nossa educação, a qual já se encontra precária. Recebemos do governo apenas mais e mais tentativas de calar a população e obrigá-la a aceitar ser privada de seus direitos.

Fonte: os autores, grifos nossos

No texto, desde o título o tema da dignidade menstrual aparece como PDV assumido por L1/E1 que, diferentemente do observado na manchete, não traz falas

¹¹ Na reprodução da redação, eventuais erros de digitação e/ou ortografia foram preservados, a fim de garantir a integralidade da produção.

explícitas dos enunciadores segundos apresentados. No primeiro parágrafo, L1/E1 assume a responsabilidade sobre o dizer, abordando a importância do reconhecimento da menstruação como um assunto relevante e a necessidade de garantir a dignidade menstrual como um direito humano básico e essencial. A imputação de PDV passa a acontecer a partir do segundo parágrafo, primeiro em concordância em que L1/E1 imputa a um e2 (Marília Arraes e outros defensores da lei da garantia da saúde menstrual das mulheres). Em discordância aparece o veto do então presidente, marcado como um e3, cujas falas aparecem representadas segundo a perspectiva de L1/E1. Ela contextualiza o tema e o refuta indicando como um “falso argumento” apresentado por e3 (JB) para justificar a falta de ação em relação ao problema da pobreza menstrual. O uso da expressão “concretas palavras” e do verbo “apelar”, em “apelar para o falso argumento”, deixam implícito o PDV de indignação em relação aos argumentos apresentados como sendo de e3.

Para concluir seu texto, em paralelo com o título da produção, L1/E1 reitera a importância de reconhecer a dignidade menstrual como um direito humano indispensável e sustenta sua argumentação com base na imputação a um e4, a Organização das Nações Unidas (ONU). L1/E1 volta na sequência a uma assunção do dizer mobilizando seu PDV revelado por expressões linguísticas que marcam inclusão e empatia com todas as mulheres, sem discriminação. O machismo é considerado por L1/E1 não só causa, mas também estratégia de negação à saúde das mulheres, indicando ainda que ignorância popular funciona como um fator benéfico para o não reconhecimento de direitos básicos e essenciais. Na sequência apresentamos um quadro com os pressupostos, subentendidos e implícitos observados:

Tabela 2 – Pressupostos, subentendidos e implícitos no TDA

Pressuposto	Subentendido	Implícito
Questão Menstrual como Tema Social: A questão menstrual está gradualmente deixando de ser tabu e está sendo discutida em fóruns sociais e políticos.	Necessidade de Políticas de Saúde Menstrual: A criação de leis que garantam o acesso à saúde menstrual é necessária para assegurar a dignidade das mulheres em situação de vulnerabilidade.	Dignidade Menstrual como Direito Básico: A dignidade menstrual é um direito humano fundamental que deve ser garantido pelo governo.
Existência da Pobreza Menstrual: A pobreza menstrual é um problema significativo enfrentado por uma parcela considerável da população feminina.	Crítica ao Governo Bolsonaro: O veto do ex-presidente Jair Bolsonaro à lei é visto como uma negligência e uma falta de prioridade para a saúde menstrual.	Impacto Negativo do Veto Presidencial: O veto do ex-presidente Bolsonaro não só impede a implementação da lei, mas também afeta negativamente a saúde e dignidade das mulheres.
Importância da Lei Proposta: O projeto de lei	Machismo na Política: O texto sugere que a elite	Responsabilidade do Poder Executivo: O poder

4968/19, proposto pela deputada Marília Arraes, visava garantir o acesso à saúde menstrual para mulheres e meninas em situação de vulnerabilidade.	política brasileira pratica o machismo de forma velada, impactando negativamente a implementação de políticas públicas para a saúde das mulheres.	executivo é responsável por assegurar a saúde e dignidade da população, e sua negligência é uma violação desses direitos.
Responsabilidade do Governo: O governo tem a responsabilidade de garantir a dignidade menstrual como uma questão de saúde pública e Direitos Humanos.	Manipulação da Ignorância Popular: A elite política utiliza a ignorância da população para camuflar suas negligências em relação aos Direitos Humanos.	Manipulação Governamental: O governo manipula a população através de ameaças e argumentos falaciosos para justificar suas ações, como o veto da lei.

Fonte: os autores

Em resumo, fica pressuposto no gerenciamento de fala de L1/E1 que a pobreza menstrual é um tema ainda carente de discussão. Está subentendido, por sua vez, o posicionamento de L1/E1 de que e2 age com negligência por meio de informações falsas e de forma a manipular a população no sentido de aceitar justificativas. Por fim, fica implícita a divergência ideológica de L1/E1 com e3.

Pela análise do TDA, mesmo que não possamos assegurar que somente o debate e apresentação dos usos enunciativos e argumentativos foram responsáveis pela boa produção do texto, é possível observar, de forma geral, uma explicitação de posturas enunciativas, assim como um bom tratamento da discussão realizada no texto. Assim, a atividade e uso dos pressupostos teóricos, como a responsabilidade ética, as posturas enunciativas, a emergência do PDV pelo gerenciamento enunciativo ou pelas formas de predicação, demonstram ser ferramentas importantes à análise e explicitação em sala de aula. Mesmo que ressignificados ou simplificados para o contexto da educação básica, esses pressupostos possibilitam uma observação mais reflexiva sobre esses gerenciamentos. Além disso, os mesmos pressupostos são uma ferramenta analítica significativa, particularmente na Linguística Textual, que, especialmente no Brasil, tem se definido cada vez mais pela interdisciplinaridade no processo de geração de sentidos.

Considerações finais

Segundo a proposta descritiva e exploratória, o estudo dos grupos de texto pelos pressupostos teóricos permitiu identificar formas diferenciadas de gerenciamento do PDV e das posturas enunciativas. Intencionalmente aplicada a uma turma composta majoritariamente por mulheres – diretamente atingidas pelo “Veto dos Absorventes” –, a discussão do tema pelos gêneros discursivos debate e TDA permitiu um estudo da argumentação em duas direções: por autores (L1/E1) profissionais e por aprendizes.

Isso mostrou que as formas de gerenciamento de PDV podem ser ancoradas e discutidas no quadro dos gêneros de discurso, ressaltando a importância de trabalhar temas sociais próximos da realidade dos estudantes, conforme apresentado na BNCC (Brasil, 2018).

A análise e a discussão dos usos dos posicionamentos argumentativos por veículos de comunicação se mostrou importante, tanto no papel de orientador na construção dos sentidos quanto como influenciador de opiniões, com base no que é informado e na maneira como essa informação é apresentada e organiza as posturas enunciativas. Esse tipo de discussão é pertinente no contexto do ensino da argumentação na escola, especialmente considerando que esses sujeitos têm tido contato crescente com textos de desinformação e tendenciosos. Em termos gerais, a indignação da locutora/enunciadora primeira diante do não cumprimento de uma lei que a atinge parece ter orientado a construção de seus argumentos na direção do desacordo e do seu próprio desenvolvimento argumentativo na escola.

Por fim, ao operar conjuntamente pressupostos, subentendidos e implícitos, observamos a criação, pela aluna e pelo veículo de comunicação, de uma rede complexa de significados que reforçam a argumentação do texto. Por essa rede, os textos não apenas informam sobre o veto e suas consequências, mas também criticam implicitamente a postura governamental e sugerem a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e responsável nas políticas públicas. Dessa forma, o texto da aluna demonstra certa compreensão dos mecanismos linguísticos e discursivos que sustentam uma argumentação eficaz. Outras implicações pedagógicas poderiam ser observadas quanto ao ensino da argumentação como potencialização de possíveis manifestações ideológicas, marcação de valores e crenças sob as perspectivas de pressupostos, subentendidos e implícitos, as quais pretendemos investigar em estudos futuros.

Referências

ADAM, Jean Michel. **La linguistique textuelle**. Paris: Armand Colin, 2020.

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: Introdução à Análise Textual dos Discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; *et al.* **Linguística Textual:** conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CORTEZ, Suzana Leite; CATELÃO, Evandro de Melo. Argumentação emocionada em uma carta e em uma postagem do Instagram. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. esp., e2422, p. 116-134, out.2022. DOI: 10.22168/2237-6321-2422. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2422>. Acesso em: maio.2024.

MONTE, Michèle. Entre auteur et locuteurs, l'énonciateur textuel : concept inutile ou figure-clé ?, **Argumentation et Analyse du Discours** [En ligne], v. 31, out.2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/aad>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aad/7800>. Acesso em 05 jun.2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital:** dicionário das formas e das práticas. Tradução de Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

RABATEL, Alain. **Pour une lecture linguistique et critique des médias:** empathie, éthique, point(s) de vue. Limoges: Lambert-Lucas, 2017.

RABATEL, Alain. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... **Langue Française**, Paris, Larousse, n. 162, p. 71-87, 2009.

ROEGIERS, Xavier. **La pédagogie de l'intégration:** des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2010.

Submetido em 06 de junho de 2024.

Aceito em 28 de junho de 2024.

OS EFEITOS DE SENTIDO DAS IMAGENS VISUAIS E O LIVRO INFANTOJUVENIL NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

THE MEANING EFFECTS OF VISUAL IMAGES AND THE CHILDREN'S BOOK IN STORY TELLING

Maria Nayara Bastos de Freitas¹
Margarida Pontes Timbó²

Resumo: Este artigo objetiva mostrar os efeitos de sentido entre o livro infantojuvenil e as suas imagens visuais para a contação de história. A discussão ressalta a forma como os elementos visuais ajudam leitores a compreender melhor as narrativas literárias. Por meio da palavra oral dos contadores e da narratividade das imagens, os ouvintes (que se constituem leitores) fazem uso da imaginação para recriar a história contada. A elaboração metodológica para este estudo foi feita a partir de pesquisa teórico-bibliográfica, baseada em autores como Bedran (2012), Dondis (1997), Nikolajeva e Scott (2011), Pereira (2008), dentre outros que se preocupam com o texto verbal e com o texto não-verbal. Também foi possível estabelecer interessante diálogo com as artistas Adriana Mendonça e Silvana Rando, que ilustraram os dois livros literários infantis *corpus* desta pesquisa. A seleção das narrativas literárias “Vê é uma caixa”, de Valéria Belém e “Príncipe Não”, de Angela Chaves decorreu da experiência como contadora de história, no Projeto Agente de Leitura Mais Educação do município de Sobral – CE. Concluiu-se então que o livro infantojuvenil e suas imagens visuais ajudam tanto na atividade do contador de histórias quanto na compreensão das narrativas pelos ouvintes/leitores.

Palavras-Chave: contação de histórias; imagens visuais; ouvintes/leitores; narrativa literária.

Abstract: This article aims to show the importance of the relation established between the children's book and its visual images for storytelling. The discussion highlights how visual elements help readers better understand literary narratives. By means of the oral word of the accountants and the narrativity of the images the listeners (who constitute readers) make use of the imagination to recreate the story told. The methodological elaboration for this study was based on theoretical-bibliographical research, based on authors such as Bedran (2012), Dondis (1997), Nikolajeva and Scott (2011), Pereira (2008), among others who are concerned with the text Verbal and non-verbal text. It was also possible to establish an interesting dialogue with the artists Adriana Mendonça and Silvana Rando, who illustrated the two children's literary books corpus of this research. The selection of the literary narratives “Vê é uma caixa”, by Valéria Belém and “Príncipe Não”, by Angela Chaves was based on the experience as a storyteller, in the Agent for Reading More Education project in the

¹ Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora da Prefeitura Municipal de Sobral – CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4876111197160255>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2344-0631>. E-mail: nayarar09@hotmail.com

² Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Temporária do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e professora do Curso de Direito da Faculdade Luciano Feijão – FLF. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9210567626251172>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2523-3164>. E-mail: margarida_timbo@uvanet.br / professoramargaridaff@gmail.com

municipality of Sobral - CE. It is concluded, then, that the book of children and their visuals aid both in the activity of the storyteller and in the understanding of the narratives by the hearers / readers.

Keywords: Storytelling; visual images; listeners / readers; literary narrative.

Introdução

Um professor pesquisador é incansável examinador de sua prática. Neste sentido, ele deve sempre revisitar conteúdos teóricos, a fim de ampliar o conhecimento de sua sala de aula.

Sendo assim, este trabalho parte de uma atividade de pesquisa professoral e objetiva mostrar os efeitos de sentido entre o livro infantojuvenil e as suas imagens visuais para a contação de história. Assim, o trabalho apresenta o desenvolvimento de nossas habilidades e competências como professor contador de histórias, que constantemente se avalia e redefine a sua participação na docência. O artigo objetiva ainda analisar essas práticas de contação de histórias, a fim de motivar o leitor a vivenciar essas mesmas experiências.

Diante disso, em nossa vivência particular como contadora de história desenvolvemos reflexões específicas, a partir de dois movimentos: 1) com livros da literatura infantojuvenil; 2) com a própria metodologia da contação de histórias. Percebemos que as imagens visuais de capa e ilustrações internas presentes no objeto livro infantil são expressivas e dignas de uma discussão mais aprofundada. Assim, este artigo procura problematizar essas questões.

Dividimos o trabalho em dois tópicos, com os seus respectivos subtópicos. No primeiro, apresentamos como se promove a contação de histórias com ou sem a utilização do objeto livro. Em seguida, discutimos o *corpus* de pesquisa, a saber: “Vê é uma caixa”, de Valéria Belém e “Príncipe Não”, de Angela Chaves, demonstrando suas peculiaridades. No segundo momento do trabalho, desenvolvemos a reflexão a partir da metodologia utilizada durante atividades culturais de contação de história realizadas entre os meses de abril e de março do ano de 2016, no Projeto Agente de Leitura Mais Educação do município de Sobral – CE. Em seguida, promovemos um debate acerca da relação entre o livro infantojuvenil e as suas imagens visuais, com base na perspectiva de estudiosos sobre o assunto e em depoimentos coletados com as ilustradoras das duas narrativas literárias estudadas. Assim, os dados da nossa experiência docente particular

e da entrevista informal com as ilustradoras do *corpus* literário apresentam neste trabalho caráter ilustrativo. Procuramos ainda levar em consideração o fato de que a narratividade das imagens presentes no livro auxilia na compreensão e na recriação da história por parte do ouvinte/leitor.

Com este trabalho, esperamos que os professores da Educação Básica, sobretudo aqueles que atuam como contadores de histórias percebam a importância da relação entre as imagens visuais com os livros infantojuvenis, enquanto recurso didático-metodológico e até pedagógico (bastante expressivo), capaz de despertar o interesse pela leitura e pela compreensão significativa de narrativas literárias.

Contação de histórias com e sem o uso do livro

A arte de contar histórias é inerente à vida humana. As primeiras narrativas foram transmitidas ao redor do fogo por meio de gestos e sons, bem como através de pinturas gravadas nas paredes das cavernas que tematizavam atividades do cotidiano. Neste sentido, como as narrativas estão presentes em nossa cultura há muito tempo, contar histórias tornou-se um recurso de comunicação e de expressão artística fundamental para as civilizações.

A contação de história conquistou espaço como construção de saberes, servindo de incentivo à leitura. Segundo Bedran (2012), a criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e, ao mesmo tempo, tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca. Isso ocorre porque as histórias são essenciais para o desenvolvimento e socialização, tanto para aprender a ouvir como para a expressão corporal e oral, além de contribuir para a capacidade da criança em opinar, argumentar e, conseqüentemente, escolher.

O principal papel do mestre, que assume o ofício de contador de histórias, consiste em “conquistar” os ouvintes pelo poder da palavra. Para que isso se efetive de fato, é preciso que este mesmo mestre goste de ler, sobretudo narrativas literárias, para haver a aproximação entre o contador de histórias e o ouvinte.

Ouvinte e narrador se fundem, tornam-se artesãos tecendo um mesmo tecido: enquanto um usa as mãos, o outro vê; enquanto um fala, o outro imagina, se distancia e sonha, voltando à fruição do momento imprimindo ao tecido da narrativa outras linhas e cores trazidas do seu inconsciente (Bedran, 2012, p. 88).

O contador de histórias é, antes de tudo, um educador que se utiliza da palavra oral para persuadir, argumentar e abrir as portas da imaginação do ouvinte/leitor através do objeto livro.

No ato de contar ou ler em voz alta uma história, o contador precisará buscar técnicas e estratégias variadas de narração para que o ouvinte se familiarize com o livro e com a narrativa em si. O uso de uma boa técnica narrativa poderá evitar longas descrições ou divagações, especialmente quando o educador trabalha com o texto literário, o qual requer conhecimento da linguagem artística e de suas especificidades tais como: as imagens visuais e os efeitos cromáticos.

Neste sentido, vale destacar que as formas de contar histórias para crianças e jovens acontecem costumeiramente com e sem o principal instrumento de trabalho, isto é, o livro infantojuvenil.

Quando se trata de contar história sem o auxílio do livro, o contador tem a liberdade de expressar melhor suas emoções e seu lado criativo através da narrativa. Ao utilizar-se da performance, de gestos e entonação vocal, o contador de histórias procura recursos corporais expressivos para chamar a atenção dos ouvintes. Até nos parece que ele recorre a essas estratégias com bastante naturalidade, tornando críveis os acontecimentos narrados, bem como as cenas descritas mais reais, em virtude do poder que a palavra oral estabelece com o ouvinte. Isso ocorre porque inconscientemente o contador cria com o ouvinte um pacto de relação importante.

Essa técnica de contar sem o livro faz com que os ouvintes passem a utilizar sua imaginação para construir as imagens e situações contidas no enredo da história, assim como afirma Zilberman (1990, p. 111): “o elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação de viva voz”. Esta comunicação de viva voz aproxima contador e ouvinte criando um pacto intransponível. A oralidade ajuda o contador de histórias, especialmente por dois motivos: a) se ele mesmo gostar de ler em voz alta; b) se ele conseguir se apropriar da narrativa que for contar para chegar ao objetivo que pretende, afinal cada história tem uma função específica para transmitir, e, assim, atingir o público-alvo. No entanto, qualquer barulho ou inquietação do público pode ocasionar a desconcentração do contador, neste caso, ele pode se esquecer e não saber como retomar a história. Contudo, este problema é perceptível em contadores

mais inexperientes, porquanto ainda não dominem as técnicas necessárias para oralizar histórias fictícias para crianças e adolescentes, com ou sem o uso do livro.

Neste sentido, é por meio da maneira de narrar do contador de histórias que o ouvinte usa sua imaginação para reconstruir a história, revelada pela voz daquele que conta a ficção.

[...] a arte de contar histórias se faz hoje mais do que nunca necessária exatamente porque quando ela se dá, seja num contexto pedagógico, numa roda informal de contos ou mesmo no que chamamos de indústria do espetáculo, o maravilhoso se instala (Bedran, 2012, p. 152).

É a partir da presença do maravilhoso, incutida pela voz daquele que narra, que haverá encantamento e novas conexões para o ouvinte, ou seja, durante esse momento este indivíduo realiza sua mais importante operação: ressignifica sua relação com o mundo, sua capacidade de enfrentar a difícil tarefa de viver e conviver com as mais variadas informações simbolizadas ou metaforizadas nas ações e enfrentamentos dos personagens das histórias. Logo, este mesmo ouvinte é capaz de se identificar com a narrativa literária contada. De acordo com Bedran (2012), os contos da tradição oral vieram, através dos tempos, instigando os sonhos, revelando e derrubando valores e compartilhando a aventura de viver. Dessa maneira, as crianças aprendem muito mais com o maravilhoso presente nos contos, representado artística e performaticamente pela voz do contador de histórias, que ora segura o livro, ora deixa-o de lado.

Na contação de história utilizando o livro, o contador sempre instiga as crianças sobre o que revela a história, primeiramente pela narratividade por meio da imagem visual da capa, somente depois ele começa a narrativa com a presença marcante do livro aberto, direcionado para as crianças e à altura de seus olhos, passando as páginas vagarosamente para que possam ver as ilustrações, as cores e dimensões das imagens; em seguida, conta a narrativa com suas palavras. Essa estratégia de contar com a utilização do livro faz com que o narrador não se esqueça da história porque as imagens, em virtude de sua narratividade, irão ajudá-lo a lembrar de todo o enredo, sem transparecer para os ouvintes que esqueceu alguma parte ou tornar-se artificial no seu ofício de contador.

Ao utilizar-se da contação de história por meio das imagens presentes no instrumento livro, o contador entende que a história é o elemento mais importante, transmitindo, com naturalidade e segurança, o que acontece nas cenas, representadas

nas imagens visuais, afinal “[...] um texto de livro ilustrado deve incluir necessariamente todos os detalhes que o escritor considera importantes, como o cenário, a aparência dos personagens [...]” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 31), que ajudam a compor a obra e naturalmente podem facilitar o trabalho do contador de histórias. Assim, cabe lembrar que a narratividade “[...] é o fenômeno de sucessão de estados e de transformações, inscrito no discurso e responsável pela produção de sentido” (Reis; Lopes, 2011, p.274). Logo, a narratividade da imagem produz inúmeros sentidos ao apreciador de um texto.

Diferentemente do trabalho do ator que centra sua atividade no ato da representação, da ação e da encenação usando elementos da linguagem cênica para fazer presentes ação e diálogo em cena, o contador que recorre ao auxílio do livro centra sua atividade na narração, ou seja, na comunicação direta com o ouvinte, fazendo uso do gesto e da voz para chamar o ouvinte à história que conta. Sendo assim, a presença do livro movimenta a sua capacidade oral.

Vale destacar ainda que as imagens coloridas e chamativas, principalmente aquelas verificadas nas capas dos livros, mexem com a percepção dos ouvintes, sobretudo daquelas crianças pequenas. Segundo Powers (2008, p. 07), “a capa, sem dúvida, cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo”.

Entretanto, o que realmente irá prender mais a atenção do público-alvo ou dos ouvintes será a maneira de persuadir através da linguagem oral que se baseia na história narrada, recontada aproximadamente ou lida literalmente nas páginas do livro. Além disso, alguns recursos sonoros, tais como, a sonoplastia, ajudam a conduzir a atmosfera da narrativa.

Portanto, as histórias sejam elas contadas de forma oral ou lidas através do livro, de suas imagens de capa ou ilustrações internas, além de resgatar a atenção para o ato ou efeito de ouvir, ajudam a refletir, relaxar, divertir e fazem o indivíduo crescer intelectual, espiritual e criticamente.

O *corpus* de pesquisa e suas particularidades

Para este estudo, selecionamos como *corpus* os livros da literatura infantojuvenil “Vê é uma caixa”, de Valéria Belém e “Príncipe Não”, de Angela Chaves.

O livro da escritora carioca Valéria Belém foi publicado em 2007, tem como público-alvo crianças e adolescentes. Tivemos o primeiro contato com essa narrativa através da contadora de história Lia Venturieri, que oferecia formação aos professores pelo Projeto Agente de Leitura, do município de Sobral – CE. A atividade de formação abarcava profissionais da região Norte do Estado do Ceará que atuavam como contadores nas escolas públicas. Sentimo-nos sensibilizados pela forma que estes profissionais da educação contavam as histórias, principalmente a narrativa escrita por Valéria Belém, vimos professores/contadores interessados pelo enredo e pelas imagens narrativas ilustradas no livro. Sendo assim, adquirimos o livro pela internet para que pudéssemos desenvolver pesquisas com este material enriquecedor e significativo. Além disso, como parcela da metodologia, entramos em contato por e-mail com as duas ilustradoras, a fim de entendermos melhor o processo de criação delas. Com o devido consentimento das artistas, reproduzimos parte dessa conversa no formato de citações diretas longas no corpo deste trabalho.

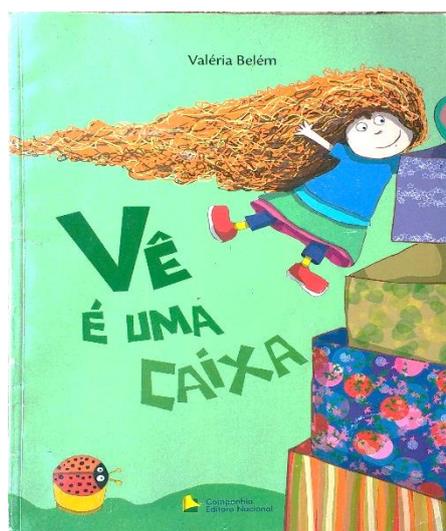
Em linhas gerais, o enredo da obra “Vê é uma caixa” mostra crianças que resolvem fazer uma brincadeira: comparar seus colegas e amigos com objetos mais variados, com a intenção de vislumbrar como reagiriam os colegas a serem comparados com coisas que simbolizavam, na verdade, suas características pessoais, como o próprio título sugere, a personagem “Vê” se assemelha a uma caixa. Podemos perceber essa comparação explícita neste trecho da narrativa: “Vê é uma caixa, Mauro é puro livro, pois está sempre cheio de histórias, e Diná é como um chiclete”. (Belém, 2007, p. 06). Sendo assim, o ouvinte/leitor vai percebendo a analogia dos personagens com os objetos e compreendendo as particularidades acerca de como cada personagem reagiu ao ser comparado com tal coisa: “Vê, passado o susto, decidiu assumir ‘seu jeitinho caixa de ser’. Foi além: começou a fazer caixas, para dá-las de presente” (Belém, 2007, p. 12).

Essa história permite-nos refletir a respeito de quantos sentimentos e emoções trancamos na nossa caixa interior, isto é, no nosso coração. Remete ainda para o quanto deixamos de dividir, perdendo a oportunidade de fazer novos amigos, seja na escola, na

vizinhança ou no trabalho. Percebemos assim que os livros também são caixas e que, ao serem abertos e lidos, nos presenteiam com aventuras, dramas, suspense, comédias, tragédias, dentre tantos outros aspectos reveladores das paixões humanas. Deste modo, livros são “caixinhas de surpresa” que abrem, não apenas nosso coração, mas também a nossa mente.

De tal modo, “caixinhas de surpresa” podem ser igualmente as pessoas, por isso essa narrativa literária provoca o ouvinte a deixar de lado sentimentos de egoísmo e de indiferença (tão comuns na infância), fazendo-lhe enxergar, sobretudo o lado positivo das coisas. Esta positividade manifesta-se na própria imagem da capa da narrativa literária de Valéria Belém. Na capa, podemos visualizar a feliz personagem “Vê” ao lado de muitas caixas, como reproduzimos a seguir:

Figura 1



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia da capa do livro “Vê é uma caixa”.

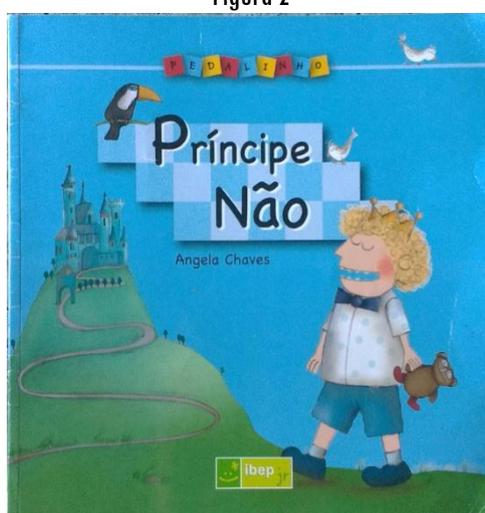
A segunda obra *corpus* “Príncipe Não”, da escritora carioca Angela Chaves, foi publicada em 2011, tem como público-alvo crianças de 8 a 11 anos de idade. O nosso contato com esta história se deu através da *internet*, quando pesquisávamos histórias para serem contadas para crianças, acabamos então surpreendidos por essa narrativa.

O enredo desse livro revela a história do príncipe Nicolau Azul, que acordou dizendo excessivamente “não”. Ao abusar do uso exagerado do advérbio de negação, o personagem desperta no ouvinte/leitor inúmeras curiosidades acerca da expressividade e poder deste vocábulo. Para o protagonista desta narrativa literária, a negativa se faz necessária muitas vezes para isso ou para aquilo; mas, dizer não para tudo, não para

nada, seria “nonada” ao modelo Guimarães Rosa? Tudo seria insignificante, um quase nada, por isso um “não” para todos é o pensamento do príncipe Azul.

Ao perceber que estava sozinho e assim triste, o personagem príncipe se sente excluído de todos da família, afinal muitos foram os seus “nãos”. No dia seguinte após o uso excessivo do advérbio não, o protagonista decide dizer “sim” para tudo, desta maneira conseguiria de volta a alegria de todos do reino. Interessante que na capa da narrativa, o próprio personagem parece retornar para o castelo, mas está com os olhos fechados. A seguir, também reproduzimos a imagem visual da capa do livro de Chaves:

Figura 2



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia da capa do livro “Príncipe Não”.

Essa história, simbolicamente, permite que as crianças sejam capazes de inferir que na vida devemos aceitar as afirmativas e as negativas, a fim de conseguir os melhores objetivos ou sonhos.

O contador de histórias, ao transmitir ou reproduzir os enredos das narrativas em discussão, pode utilizar-se tanto do livro (e das ilustrações de capa ou internas) quanto da transmissão oral para despertar o interesse dos seus ouvintes para a narrativa. Na contação de história sem o livro, o contador usa outros recursos como, por exemplo, adereços que fazem parte do enredo, construídos a partir de materiais recicláveis, tais como: papel crepom, jornais, borrachas flexíveis como o E.V.A., caixas de papel ou mesmo o uso de fantoches para o público sentir-se familiar com a história e ainda atentar para a criatividade dos personagens ou objetos construídos, muitas vezes, a partir das ilustrações que o contador tem acesso, mas resguarda de seu ouvinte.

Vale lembrar que os adereços são instrumentos importantes para aproximar os ouvintes da narrativa, porém se utilizados exageradamente podem vir a atrapalhar na hora da contação, pois as crianças se concentram mais no ouvir. Somente ao término da história contada deve-se mostrar o livro para que elas percebam de onde vieram as histórias, assim também para incutir o gosto pela leitura de novas narrativas.

Portanto, a contação de história é uma excelente estratégia para o professor colocar as crianças em contato com a leitura de literatura, além de proporcionar o primeiro contato com os livros, levando-as a lugares distantes através do imaginário.

As consequências da contação de história

Em tese, essa pesquisa nasceu da nossa experiência desenvolvida como contadora de história. Os livros *corpus* foram escolhidos em virtude de nossa vivência particular com eles e da reflexão surgida a partir da metodologia da própria contação de histórias. Percebemos que as imagens visuais de capa e ilustrações internas no objeto livro chamavam muito atenção dos ouvintes/leitores.

Durante as nossas atividades de contadora de histórias para crianças, fomos sentindo a necessidade de compreender melhor como a imagem visual auxilia no nosso trabalho, sendo capaz de incutir no leitor o interesse pela narrativa e, conseqüentemente, pela leitura.

Ademais, a mensagem dos textos ficcionais promovidas para as crianças foi outro recurso que nos motivou a entender este processo complexo e determinante da relação livro e ouvinte/leitor, pois a obra “Príncipe Não”, por exemplo, mostra que devemos aceitar tanto as afirmativas quanto as negativas em nossa vida; já “Vê é uma caixa” sugere que, às vezes, as pessoas perdem a oportunidade de fazer novas amizades devido à vergonha de conversar e de transmitir seus sentimentos umas às outras. Com base nestas breves conclusões que cada história sugere, constatamos que não só os enredos ficcionais foram relevantes para a nossa contação de história chegar ao público-alvo pretendido, mas também as imagens visuais assumiam um papel expressivo e fundamental neste processo.

Os enredos das duas obras ficcionais foram contados por nós, em virtude do Projeto Agente de leitura – Mais Educação do município de Sobral – CE, na Escola

Coronel Francisco Aguiar, do distrito de Aracatiaçu, para um público-alvo de 1º ao 5º ano, durante o turno matutino, no período entre março e agosto de 2016. As contações aconteciam no pátio ou na biblioteca da referida escola. Participaram 60 crianças, que estavam acompanhadas de suas professoras; o tempo de duração da atividade foi de aproximadamente 20 minutos para cada história.

Na execução dessa atividade de aprendizagem lúdica, pudemos entender que a hora da contação de histórias foi um momento no qual as crianças se encontravam nos personagens. Assim como a leitura sugere um tipo de compreensão, a contação possibilita a compreensão do próprio sujeito porque como afirma Bedran (2012, p. 106), “[...] o ouvinte, por sua vez, toma a narrativa como um fio condutor por onde sua memória trabalha e reconstrói a sua própria história”. Isso também acontece com a ajuda do contador que vai transmitir o enredo e o conteúdo reflexivo que a história passa para os ouvintes por meio da palavra oral, discutindo implicitamente a convivência no mundo social. As histórias contadas ou narradas oralmente permitem que os ouvintes olhem a vida pelos olhos do personagem.

Para um bom contador há sempre a preparação para as contações, então após a escolha do livro, ter conhecimento do enredo e intimidade com a narrativa é essencial.

O segundo ponto fundamental é saber para qual público irá se destinar à narrativa e quais os objetivos deverão ser alcançados com aquela contação. Em seguida, o contador precisará aprender a história e selecionar materiais que serão utilizados na contação, ou seja, o contador precisará ter muito bem delineado os seus procedimentos metodológicos, isto é, se irá narrar com ou sem o livro; se irão utilizar adereços para caracterizar a narrativa, dentre outras estratégias didático-metodológicas. Para finalizar o contador deve realizar preliminarmente uma experimentação, em outras palavras, deve fazer uma espécie de ensaio da história para não correr risco ao se apresentar para o público.

Numa contação de história é muito importante preparar o local onde acontecerá tal atividade porque se for um espaço barulhento, por exemplo, ao ar livre, os ouvintes não se concentrarão na narrativa. No entanto, o que deixará esse momento da arte de contar mais chamativo serão os adereços que o contador utilizará para mostrar que naquele momento haverá mistura de história com imaginação.

Uma das nossas estratégias didático-metodológicas mais exitosas no ato da contação de histórias é a utilização de adereços. Para contarmos “Vê é uma caixa” criamos uma boneca, em forma de caixa de papel, para representar a personagem “Vê”. A criação desta boneca facilitou as crianças a imaginarem a personagem principal da maneira que o enredo queria transmitir, uma criança fechada como uma caixa. A seguir, apresentamos uma figura ilustrativa para o leitor compreender melhor como foi criado tal recurso para a contação:

Figura 3



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia da contação de história na Escola Coronel Francisco Aguiar, abril de 2016.

Para a história da narrativa “Príncipe Não”, recorremos como instrumento metodológico o uso de um fantoche para representar o protagonista da narrativa. Além disso, ainda usamos uma coroa na cor azul e letras garrafais com os advérbios SIM e NÃO, feitas de borracha flexível de E.V.A.

Abaixo, apresentamos outra figura ilustrativa para o leitor também visualizar como foi este momento de contação:

Figura 4

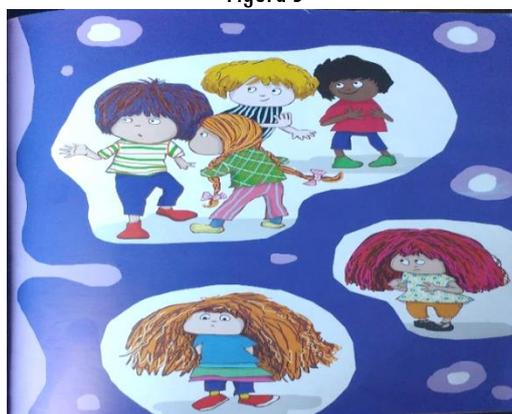


Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia da contação de história na Escola Coronel Francisco Aguiar, março de 2016.

Nessa contação reproduzida na figura 4, os ouvintes participaram da história junto com a contadora, pois os recursos utilizados possibilitaram que o público se concentrasse melhor na história contada e imaginassem os personagens. Entretanto, isso não seria de todo possível sem o poder da palavra do contador, incumbida em mostrar de forma indireta que as narrativas estão em nosso meio para produzir o prazer de ler e ouvir atentamente.

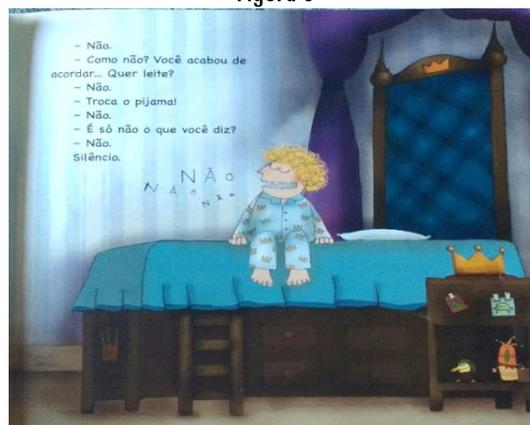
Por outro lado, quando utilizamos o objeto livro com imagens visuais na capa ou ilustrações internas, percebemos uma dialética diferente. Por isso nos sentimos motivados a pesquisar mais sobre a relação entre o livro e as suas imagens visuais para a atividade de contação de histórias para as crianças. Observemos, pois, as figuras que seguem:

Figura 5



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia de ilustração interna de Adriana Mendonça para o livro “Vê é uma caixa”.

Figura 6



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia de ilustração interna de Silvana Rando para o livro “Príncipe Não”.

Essas imagens são fundamentais para o contador de história, pois são capazes de auxiliá-lo a não esquecer ou se perder no enredo. A figura 5 elucida o momento em que as crianças ficam curiosas para saber com que objeto seriam comparadas, portanto, a curiosidade impera na imagem. Já a figura 6 resgata, pela imagem, o despertar do príncipe cheio de negativas e sem querer fazer nada.

O livro infantojuvenil e as imagens visuais na contação de história

Na realização de uma contação de histórias para crianças e adolescentes, o livro é um elemento importante tanto para o contador quanto para os ouvintes/leitores. O objeto livro consiste num dos instrumentos fundamentais para o ofício do contador de histórias, afinal com a presença dele, o contador é capaz de transmitir as histórias se aproximando mais do seu público ouvinte. Para este último, as imagens visuais ou ilustrações de capa ou internas ajudam a compreender a história contada ou narrada e, conseqüentemente, desenvolver melhor a imaginação criadora dos ouvintes. As figuras que acompanham os livros ilustrados correspondem a “signos icônicos complexos” (Meurer, 2010, p. 02), portanto, assim como as palavras, as imagens visuais apresentam narratividade, merecendo, como tal, uma leitura apurada, pois acabam convertendo-se numa outra linguagem da obra.

A composição visual de um livro parte dos elementos básicos: ponto, linha, forma, direção, textura, dimensão, escala e movimento, segundo Dondis (1997, p. 136), essa composição depende das técnicas visuais que os ilustradores usam para se chegar ao

efeito expressivo que pretende em cada narrativa que for ilustrar. Sendo assim, o conteúdo e a forma são componentes básicos da comunicação visual, onde o conteúdo (mensagem) nunca se separa da forma (*design*), pois ela é afetada pelo conteúdo e esse afetado pela forma. Isso tudo acontece porque a composição é o instrumento fundamental para as diversas interpretações do observador ao ver a mensagem visual, ou seja, as imagens que compõem os livros contam a narrativa de uma maneira particular, dependendo, portanto, da imaginação criadora de cada um.

Neste sentido, “[...] o ilustrador, como intérprete, não se posiciona apenas entre dois sistemas de signos de naturezas diferentes – verbal e visual – mas entre um texto poético e a criação de um elemento visual radicalmente novo” (Meurer, 2010, p. 02). É certo que os signos convencionais, isto é, as palavras do livro também apresentam sua complexidade. Logo, a função das figuras seria descrever, representar; já a função das palavras seria narrar. Por outro lado, os signos icônicos não oferecem um manual sobre como devemos realizar sua leitura. Então, qual o procedimento adequado para apreender a interação entre imagens e palavras?

O processo de ilustração se dá a partir do momento em que os ilustradores recebem o texto para ser ilustrado, a quantidade de páginas e o formato do livro. Assim, começam a criar as páginas e acrescentar detalhes que não estão no texto, fugindo do óbvio. O ilustrador, portanto, acaba se configurando como um novo intérprete da obra, uma espécie de contador por meio de imagens visuais.

Em conversa por e-mail que tivemos com a ilustradora Adriana Mendonça, que ilustrou o livro “Vê é uma caixa”, a artista afirmou que:

Geralmente tento conhecer bem o texto, entrar no clima da história. Para isso leio o texto, separo ideias que estão no texto que para mim parecem importantes para entender o todo. Costumo conversar um pouco com o autor. Muitas vezes, o autor chega com ideias de ilustrações prontas na cabeça, aí fica difícil capturá-las e trazê-las para o meu trabalho, porém, tento me aproximar dos pensamentos do autor sobre seu próprio texto. Criando assim uma intimidade com o clima do texto. Gosto de construir os personagens da história com características implícitas do texto, tento ser coerente com aspectos físicos e psicológicos através das pistas deixadas pela história.

Assim, podemos perceber que da mesma forma que o contador precisa se familiarizar ou gostar da história para aproximá-la a seu público, para chegar aos desenhos pretendidos, o ilustrador também precisa aproximar-se do texto para criar uma boa narrativa visual. Neste sentido, o ilustrador constitui-se como novo intérprete

da obra, por isso mesmo um contador não convencional. Ao criar uma ressignificação para a obra literária, a partir de um personagem ou de um episódio-chave de determinada narrativa, o ilustrador se coloca como novo intérprete, criando rostos, expressões e subjetividades para a personagem e para a história através da imagem.

O ilustrador busca mais do que inspirações para fazer seus desenhos. Como intérprete ou tradutor do tecido literário, acaba recriando a obra. Por outro lado, “o texto não é totalmente descrito em sua totalidade no meio visual, ou seja, o ilustrador o faz parcialmente, a partir de ‘recortes’, seleções e escolhas, conforme aquilo que acredita ser coerente ou passível de descrição visual” (Pereira, 2008, p. 13).

As técnicas visuais oferecem aos ilustradores uma grande variedade de meios para a expressão visual do conteúdo, afinal cada um tem sua técnica específica para traduzir a narrativa, composta por um objetivo: contar, expressar, explicar, dirigir, inspirar, afetar, e para se chegar a esse fim cada ilustrador escolhe através das quais se pretende intensificar e reforçar as intenções expressivas para o leitor.

Nos dois livros estudados por nós para essa pesquisa, constatamos que foram utilizadas técnicas visuais diferentes para a elaboração das personagens. Isso indica que cada ilustrador conta à sua maneira, técnica e subjetiva, a narrativa. Em conversa por e-mail, a ilustradora Silvana Rando relatou-nos que “Príncipe Não” foi ilustrado na fase inicial de sua carreira, no entanto, a técnica utilizada por ela atualmente permanece a mesma, a ilustradora asseverou: “desenho com lápis 6B no papel sulfite, digitalizo e uso o programa *photoshop* para colorir e finalizar”.

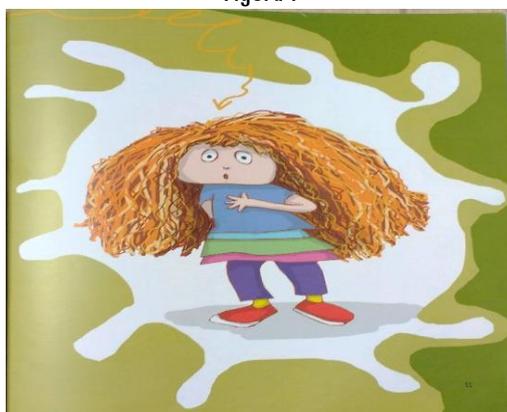
Na conversa por e-mail com a ilustradora Adriana Mendonça, esta afirmou que sofreu muito para chegar na caracterização dos personagens, pois conforme ela mesma apontou:

É complicado desenhar características psicológicas das crianças! Para mim essas características teriam que aparecer na expressão física dos personagens, e até mesmo nas roupas e objetos que os acompanhavam. Para Vê, pensei na ternura, no afeto, e quis desenhar uma garotinha que expressasse isso pelo olhar e pela expressão do corpo. Eu tentei trazer para as páginas do livro uma menina cuidadosa, amorosa, curiosa, e surpreendente dita pelo texto. Fiz muitos estudos, croquis para chegar aos personagens. Vi a importância de valorizar o processo de construção dos personagens, dando visibilidade à pesquisa de imagens do ilustrador. Pensei sobre como fazer caixas que exige recortes e dobras. Deixei explícita a geometria que se usa para chegar numa caixa quadrada por exemplo. Com a ideia dos recortes, ambientei as páginas com manchas parecidas com os recortes do artista modernista francês Henri Matisse, o qual criou séries de pinturas com recortes coloridos. Suas “pinturas com tesouras” me levaram a criar um caminho visual que simulasse recortes com papeis coloridos prontos para serem recortados e colados nas caixas de

Vê! Os desenhos foram elaborados com caneta de nanquim, e posteriormente coloridos no próprio computador. Usei o programa Adobe Photoshop para trabalhar as imagens e compor as páginas. Com as imagens digitalizadas tive a liberdade de ampliar, rotacionar, diminuir imagens e elaborar as páginas.

Diante disso, podemos notar a diversidade e dificuldade do processo de criação artística dos ilustradores. Se o contador de histórias necessita de tempo para preparar seu material didático-metodológico, a fim de realizar a atividade de contação com excelência, o ilustrador também necessita de tempo para refletir sobre a história, bem como depende de outros recursos técnicos que aparecem em definitivo na sua criação e, ainda, definem o êxito de sua produção artística. Vejamos a ilustração a seguir:

Figura 7



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia de ilustração interna de Adriana Mendonça do livro “Vê é uma caixa”.

Na figura 7 podemos notar a presença de cores tanto primárias quanto secundárias, sendo que as cores em uma imagem visual transmitem infinidade de emoções (DONDIS, 1997). A personagem “Vê” é uma menina calada, mas amorosa, quem sabe por isso na imagem predomine cores vivas e alegres. Essa ilustração está inserida no momento da narrativa em que a menina ficou assustada em descobrir seu apelido, quer dizer, ser comparada a uma caixa pareceu-lhe delicado. A cor verde à sua volta transmite para o leitor certo espanto e a curiosidade própria da infância, fortemente expressa pela cor elementar ou primitiva. A bolha em que Vê encontra-se, lembra as ideias de recortes do pintor modernista francês Henri Matisse, que inspirou a ilustradora Adriana Mendonça. Ademais, a imagem também comunica os vários tipos de recortes com papéis coloridos prontos para serem colados nas diversas caixas que Vê criava e presenteava aos amigos, certos conhecidos e até desconhecidos. Portanto, o uso da linguagem visual leva os ouvintes a imaginarem diversas possibilidades da história.

Nessa imagem, por exemplo, as crianças percebem que a personagem está assustada, inferem, portanto, o motivo dessa reação, ou seja, a comparação a uma caixa.

Diante disso, notamos a importância das cores para caracterizar e atribuir mais sentido e expressividade para a figuração das personagens de um livro. Analisemos a seguir esta outra figura:

Figura 8



Fonte: elaborada pelas autoras — fotografia de ilustração interna de Silvana Rando para o livro “Príncipe Não”.

Na figura 8, visualizamos a presença da cor azul, tanto no ambiente em que se passa a história quanto nas roupas dos personagens, por isso o tom simboliza a cor preferida do rei, pai do príncipe Nicolau Azul, transmitindo ainda alegria e suavidade.

Essa ilustração interna aparece na parte da narrativa, em que os membros da família real imitam os bichos do zoológico. Sendo assim, não prestam muita atenção ou se incomodam com as negativas do príncipe, deixando-o triste e sozinho. As pessoas do reino se divertem, conversam e lançam muitos sorrisos. O príncipe ao perceber que ninguém lhe dava atenção necessária começou a refletir sobre seu comportamento e ao dormir exausto de tanta recusa sonhou nada, mas por meio do sonho percebeu que poderia mudar seu comportamento e reconquistar a sua família, pois “[...] as estrelas sorriam. A lua gargalhava. E a noite era uma criança” (Chaves, 2011, p. 21).

As imagens visuais são relevantes para a narrativa literária, tornando o livro mais significativo ou não. Como vimos, isso depende das estratégias utilizadas pelo ilustrador. As imagens visuais tornam-se fundamentais ainda para o contador assimilar as imagens ao texto e aprender a narrativa. Afinal, usando ou não o livro para contar, o contador

pode por ventura recorrer às imagens, lembrando assim do texto. O texto não-verbal auxilia o contador de histórias a não esquecer do enredo, especialmente devido à proximidade que os ilustradores fazem entre a narrativa e os personagens. Logo, estes elementos visuais participam tanto da aprendizagem e da intimidade com a narrativa para realizar uma boa contação de história.

Os livros que contêm imagens junto com o texto param se contar a história tornam-se bastante expressivos, porquanto caracterizam, individualizam e particularizam a narrativa literária. Ademais, podem transmitir de uma forma mais lúdica o enredo, o efeito cromático de cores, formas, texturas ampliam a atenção do ouvinte/leitor.

Sabemos que por meio de ilustrações, sobretudo para as crianças que não sabem ler, a história atinge um efeito significativo, pois estes ouvintes mirins são capazes de contar para alguém a história, afinal, as imagens orientam-lhes, fazendo com que narrem a história na ordem cronológica da narrativa, além de manifestar o estímulo notório pela imaginação. Em suma, ao ler um livro que contém imagem visual, o leitor é responsável por modificar a história: de imagens para palavras, transformando a linguagem visual em linguagem verbal (Zilberman, 2005).

Considerações finais

Com essa pesquisa, pudemos nos certificar que há riquezas nos processos imaginativos para a visualidade da imagem no livro literário porque “‘faz chover’ em nossa mente tanto imagens visíveis a partir da palavra quanto a expressão verbal a partir de imagens visíveis” (Calvino 1990, p. 97 *apud* Bedran, 2012, p. 90).

Na circunstância da história contada, os ouvintes fazem uso da imaginação para criar a narrativa com ajuda das palavras do contador. Eles ainda podem recriar a história pela narratividade das imagens visuais do livro. Assim, percebemos que cada ouvinte tem uma maneira diferente de imaginar e recriar a história. Neste caso, as imagens visuais auxiliam neste processo de compreensão leitora e apreensão do saber.

A contação de história surge como uma forma de estímulo à leitura, sendo essencial no desenvolvimento do ouvir, da socialização e da capacidade de opinar, argumentar e escolher da criança, mas isso só poderá acontecer com reflexões

metodológicas e político-pedagógica dos contadores de histórias. Portanto, o livro infantojuvenil com imagens visuais tem um valor significativo nas contações, por meio dele os contadores aproximam as histórias de seus ouvintes/leitores, influenciando no desejo de ler imagens e de ler novas histórias.

Referências

- BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias**: narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BELÉM, Valéria. **Vê é uma caixa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- CHAVES, Angela. **Príncipe não**. São Paulo: IBEP, 2011.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MEURER, Clio. Miró, Magritte: sobre a ilustração literária como tradução intersemiótica. *In: Semiosis e Transdisciplinaridade em Revista*, São Paulo, set. 2010. Disponível em: <http://www.semeiosis.com.br/miro-magritte/>. Acesso em: 9 jun. 2015.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PEREIRA, Nilce Maria. **Traduzindo com imagens**: a imagem como reescritura, a ilustração como tradução. 2008. 165 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03092009-172824/pt-br.php>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. *In: ZILBERMAN, Regina. (org.). A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Submetido em 19 de maio de 2024.

Aceito em 17 de junho de 2024.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

TEACHER DEVELOPMENT AND PRACTICE: AN ACCOUNT OF A TRANSFORMATIVE EXPERIENCE

Bárbara da Franca Alencar¹
Suelene Silva Oliveira²

Resumo: O presente trabalho evidencia uma experiência de iniciação à docência, promovida pelo Laboratório Misto (Pesquisa, Extensão e Ensino) Linguagem e Cognição - LINC, projeto de extensão vinculado ao curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A prática docente, vivenciada por alunas-estagiárias advindas das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa, proporcionou momentos de estudos e atividades preparatórias para a realização de concursos públicos, especialmente de nível médio, a alunas pertencentes à Associação Lua Rosa, que se destaca por ações de apoio a mulheres diagnosticadas com câncer de mama e tem como um de seus principais projetos o “Eixo Forma Lua”, que busca empoderar as associadas por meio de formações e capacitações. As aulas aconteceram de forma virtual, no segundo semestre de 2023, orientadas e coordenadas por uma professora da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa. Tendo em vista que as aulas de estágio se resumem, muitas vezes, a cumprir uma carga horária determinada pelo curso, as experiências de formação e atuação docentes buscam sensibilizar os alunos para uma prática docente mais humanizada e produtiva, voltada ao social, e para além dos muros da universidade. Alicerçadas em pressupostos teóricos, com ênfase para Brandão (1981) e Freire (1999, 2000), que ressaltam sobre a importância do fazer docente se constituir sempre numa possibilidade de humanização, as atividades apresentaram conteúdos de língua portuguesa, baseadas em pressupostos da Linguística Textual, com destaque para Cavalcante *et al.*(2022), numa abordagem crítica, reflexiva e contextualizada.

Palavras-chave: iniciação docente; formação humanizada; aulas de português.

Abstract: This paper shows an experience of initiation into teaching, promoted by the Laboratório Misto (Pesquisa, Extensão e Ensino) Linguagem e Cognição - LINC, an extension project linked to the Languages course at the Universidade Estadual do Ceará (UECE). The teaching practice, carried out by student interns coming from the Obligatory Supervised Internship in Portuguese Language subjects, provided moments of study and preparatory activities for public examinations, especially at undergraduate level, for students belonging to the Lua Rosa Association, which promotes actions to

¹ Graduanda em Letras – Português/Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4700937096547625>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2740-885X>; E-mail: barbaradfranca@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8036160266181057>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-0613>; E-mail: sueleneoliveira@gmail.com

support women diagnosed with breast cancer and has as one of its core projects the "Eixo Forma Lua", which seeks to empower members through formative and training courses. The classes took place virtually in the second semester of 2023, guided and coordinated by a teacher from the Obligatory Supervised Internship in Portuguese Language subject. Considering that internship classes are often limited to fulfilling a workload determined by the university program, the experiences of teacher development and acting seeks to sensitize students towards a more humanized and productive teaching practice, focused on social issues and extending beyond the walls of the university. Based on theoretical assumptions, with emphasis on Brandão (1981) and Freire (1999, 2000), who stress the importance of teaching always being a possibility for humanization, the activities presented Portuguese language based on assumptions of Textual Linguistics, with emphasis on Cavalcante *et al* (2022), content in a critical, reflective and contextualized approach.

Keywords: teaching initiation; humanized training; portuguese lessons.

Introdução

Um dos papéis importantes da disciplina de estágio supervisionado é abordar, de forma reflexiva e sistemática, a atuação docente em vários aspectos: planejamento didático, metodologias inovadoras, elaboração de atividades, processo avaliativo, além de refletir sobre a identidade e o fazer docente, com intuito de que os alunos-estagiários aprendam a ser e a estar na profissão. Com propósitos semelhantes, foi criado o Laboratório Misto (Pesquisa, Extensão e Ensino) Linguagem e Cognição, doravante LINC, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão - Proex, da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Criado por meio da Resolução N°1118/2014 - CONSU de 01 de dezembro de 2014, por meio da Portaria N° 06/2015 de 16 de Janeiro de 2015 e coordenado pela professora doutora Suelene Silva Oliveira, o referido laboratório permite que os graduandos e futuros professores preparem-se para um melhor fazer docente e atuem diretamente com a realidade educacional brasileira.

O Laboratório surgiu com o propósito de salientar a importância da pesquisa, de projetos de extensão e de estudos linguísticos reflexivos por meio da produção e aplicação do conhecimento, atuando como articulador entre a universidade e os demais setores da sociedade, e promove, há mais de oito anos, acompanhamento pedagógico voltado à prática de ensino de língua portuguesa aos alunos da rede pública de Fortaleza. A partir de experiências docentes nas escolas, floresceu a iniciativa de estender a atuação do Laboratório para além da educação básica, direcionando-se a projetos sociais.

Concordando com Paulo Freire (1999), o qual considera que o professor aprende ensinando e ensina aprendendo, nossa reflexão inicia destacando a contribuição das

alunas-estagiárias de língua portuguesa do curso de Letras da UECE que desenvolveram um projeto social de formação com integrantes da Associação Lua Rosa, instituição que apoia mulheres com câncer: antes, durante e após o tratamento. Fundada em 2020, a referida associação está estruturada em diversos eixos, um deles, intitulado “Forma Lua”, tem como objetivo buscar parcerias de várias instituições, com intuito de capacitar essas mulheres que, em virtude da doença e de todo o tratamento oncológico afluente e, por vezes, demorado, ficam à margem do mundo do trabalho. Frente a essa necessidade, surgiu a parceria de formação promovida pelo LINC com a Associação Lua Rosa, cuja ação alinha-se ao princípio 4 da ONU Mulheres: “Promover a educação, a formação e o desenvolvimento profissional para as mulheres” (ONU Mulheres Brasil, 2017). A ONU Mulheres é uma organização das Nações Unidas dedicada à igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres.

Frente ao exposto, o presente trabalho se propõe a mostrar como se efetivou o processo de ensino e aprendizagem em aulas de língua portuguesa, com o objetivo de descrever e interpretar os fazeres pedagógicos das alunas-estagiárias em sua trajetória de iniciação à docência. Além disso, apresenta as contribuições desta ação para as alunas - mulheres da Associação Lua Rosa - conquistarem liberdade e protagonismo, buscando, assim, uma preparação para o mundo do trabalho.

De natureza aplicada, a presente pesquisa se caracteriza por sua abordagem qualitativa, por meio de uma análise reflexiva sobre a ação docente e os resultados compreendidos a partir dela. Conforme Bardin (2011), estudar a atividade dos professores implica considerar diferentes dimensões, as quais essa complexa atividade envolve. Entre estas dimensões está uma gama de ações, de modos de agir, de fazer, que esses educadores empregam em situação laboral e que são desencadeadas a partir de vivências e preocupações reais. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativo-descritiva, com base em Moita-Lopes (1996), que evidencia todo o processo de uma vivência em sala de aula virtual.

No que concerne à sua organização, o artigo está assim estruturado: Introdução, Objetivos, Material e Métodos, Resultados e Discussão e Conclusão. Por fim, há o registro, nas Referências, das obras que alicerçaram a pesquisa. Ao longo do texto, buscamos um diálogo constante entre as teorias abordadas na disciplina de estágio supervisionado e as ações desenvolvidas pelas professoras, com intuito de compreender

a dinamicidade que envolve o processo de ensinar e aprender.

Objetivos

Tendo em vista a natureza da abordagem da experiência relatada, que envolveu duas instituições, dividimos nossa construção das intenções de pesquisa em duas perspectivas: a primeira, sobre o processo de iniciação à docência promovido pelas professoras-estagiárias, através do LINC; a segunda, sobre as contribuições dos momentos de estudos para o desenvolvimento das mulheres, da Associação Lua Rosa, vítimas de câncer de mama.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a transformação dos gestos profissionais/didáticos de estagiárias de língua portuguesa, experienciados por alunas do Curso de Letras da UECE, bem como a contribuição das aulas de formação, para as mulheres vítimas de câncer de mama, com o intuito de prepará-las para as provas de concursos vigentes, buscando impulsionar o empoderamento feminino.

Como objetivos específicos, elencamos:

I) Promover às professoras-estagiárias uma postura crítico-reflexiva em relação ao seu fazer docente;

II) Compreender as condições de desenvolvimento da aprendizagem das alunas em relação à assimilação dos conteúdos abordados nas aulas;

III) Apresentar e analisar as transformações ocorridas, entre os sujeitos envolvidos, refletindo sobre a importância de uma ação docente mais produtiva e humanizada.

Material e métodos

Durante o período de fevereiro a abril de 2023, foram desenvolvidas atividades, de cunho teórico e prático, através do LINC. Com carga horária total de 36 horas/aula, divididas entre os campos de compreensão e produção textual e conhecimentos linguísticos, os encontros aconteceram remotamente (via *Google Meet*) nas manhãs de sábado, sempre acompanhados pela professora coordenadora do Laboratório.

O trabalho realizado no primeiro semestre de 2023 teve como foco a preparação

para a prova de seleção externa para Carreira Administrativa realizada pelo Banco do Brasil S.A, ocorrida no dia 23 de abril do corrente ano, sob a responsabilidade da Fundação Cesgranrio, por meio do Edital nº 1 - 2022/001 BB, de 22 de dezembro de 2022. Os conteúdos dispostos no edital foram: 1) Compreensão de textos; 2) Ortografia oficial; 3) Classe e emprego de palavras; 4) Emprego do acento indicativo de crase; 5) Sintaxe da oração e do período; 6) Emprego dos sinais de pontuação; 7) Concordância verbal e nominal; 8) Regência verbal e nominal e 9) Colocação dos pronomes oblíquos átonos (próclise, mesóclise e ênclise). A prova de redação, de caráter eliminatório, consistia na produção de um texto em prosa dissertativo-argumentativo. Para fins didáticos, os conteúdos foram divididos em três grandes áreas: Compreensão Leitora, Produção Textual e Conhecimentos Linguísticos, e distribuídos entre as quatro professoras-voluntárias de acordo com suas preferências e competências.

Semanalmente foram realizadas reuniões entre as professoras-estagiárias e a coordenadora do LINC, para alinhamento das metodologias, além do contato recorrente com as próprias alunas, que realizaram *feedbacks* a respeito dos conteúdos e das aulas.

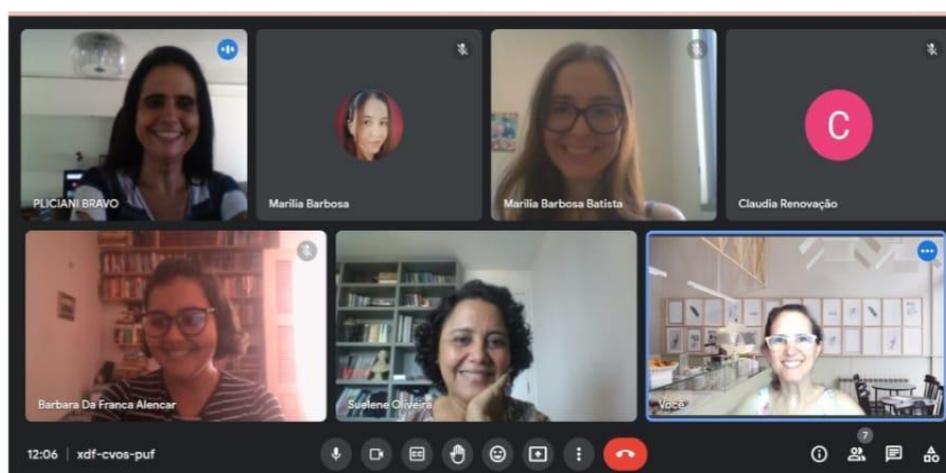
Cada professora-estagiária desenvolveu materiais didáticos específicos para suas áreas de aprendizagem, compostos por *slides* com os conteúdos, apostila de atividades e propostas para produções textuais, baseando-se nos pressupostos teóricos de Antunes (2003) - buscando perceber a língua enquanto atuação social, Cayser *et al* (2016) - tratando da elaboração e reelaboração de enunciados e seus propósitos comunicativos e Possenti (1996) - focando num grau de utilização efetiva da língua escrita, além de pesquisas realizadas a respeito de concursos anteriormente organizados pela mesma fundação, com o intuito de familiarizar as alunas com o estilo das questões propostas.

Ademais, seguimos as orientações encontradas no Componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Embora o curso não tenha sido voltado ao ensino de língua portuguesa na educação básica, tendo em vista sua proposta (preparatório para seleção pública), ter ciência das habilidades e competências apresentadas pela BNCC nos auxiliou a direcionar as práticas pedagógicas, possibilitando uma melhor participação e percepção crítica das alunas diante dos textos. Podemos citar como exemplo a competência específica de língua portuguesa número cinco, “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de

linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2018, p. 87), levando em conta seu caráter abrangente, que perpassa as três áreas de estudos propostas.

Foram utilizados planos de aula dialogados, objetivando não apenas a interdisciplinaridade, mas o compromisso em trabalhar os conteúdos de modo integrado, sempre atrelando os conhecimentos linguísticos à compreensão leitora e à produção textual, prezando pela flexibilidade das alunas que, passando pelo processo de tratamento e recuperação, por vezes estavam impossibilitadas de frequentar todas as aulas. Contamos, ainda, com materiais explicativos, complementares, elaborados a partir das dúvidas apontadas pelas alunas. Todos os materiais foram disponibilizados por meio de um grupo de *WhatsApp* criado para estreitar a comunicação entre coordenadora, professoras e alunas.

Figura 1. Registro de Aula (via *Google Meet*).



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2023.

Durante as aulas, que aconteceram de forma remota (ver Figura 1), a noção de língua adotada, assim como a de linguagem, foi além de uma visão da mesma como mero instrumento ou realidade externa aos seus falantes. Nesse sentido, em consonância com Marcuschi (2008) e Bakhtin (2002), concebemos a língua como um conjunto de práticas enunciativas, numa perspectiva sócio-interacional. Essa visão pressupõe, portanto, a língua como um fenômeno social. Além disso, recusamos também a noção de língua como faculdade mental inata e localizada apenas na mente do indivíduo, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social e compartilhado.

Dessa forma, apoiamo-nos na visão de Marcuschi (2008), para quem a língua é um fenômeno sociointerativo. Portanto, não faria sentido estudarmos ou pensarmos língua(gem) separadamente dos sujeitos ou dos contextos sociais em que a interação acontece. Língua é atividade; não apenas estrutura ou conjunto de regras gramaticais. Apreendemos, dessa visão, que o uso autêntico da língua se encontra nos textos, que são produzidos por sujeitos reais, histórico e socialmente situados, e em situações legítimas. Partindo dessas considerações, a seguir apresentaremos, de forma breve, como aconteceram as aulas, tendo em vista os principais aspectos abordados: compreensão leitora, produção textual e conhecimentos linguísticos, buscando, como foco principal, desenvolver nas alunas habilidades necessárias para a sua competência comunicativa, possibilitando, assim, utilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de comunicação.

Atribuindo sentido: a abordagem da compreensão leitora

A trajetória de desenvolvimento das atividades no campo de Compreensão Leitora, tendo em vista que questões cobradas em concursos anteriores tratavam a interpretação textual básica, foi voltada à atribuição de sentidos dos textos, de modo que as alunas pudessem se apropriar essencialmente do texto e de seus significados, trabalhando suas expectativas a respeito da textualidade à luz de Cavalcante *et al.* (2022) e tratando o texto como um enunciado completo que acontece em dada interação particular e contextualizado na situação sócio-histórica, da qual não se dissocia nunca, entendendo sua intencionalidade e seus contextos. Foram contempladas noções de compreensão e interpretação e estratégias de leitura, observando os aspectos gramaticais de forma contextualizada, como: conjunções, preposições, uso da pontuação, e figuras de linguagem. Ademais, foram elaboradas atividades que permitiram às alunas exercitarem sua capacidade de inferência e utilização das informações fornecidas para a resolução das questões. O exercício de predição, importante estratégia de leitura, permitiu que as alunas expressassem suas impressões e opiniões à medida que a leitura do texto acontecia, além de descobrirem e compreenderem os caminhos que as levavam às respostas corretas.

Com intuito de tornar a aula mais prazerosa, foram escolhidas temáticas

voltadas à realidade das alunas, abordadas em diferentes gêneros textuais, como artigo de opinião e crônica argumentativa, no sentido de ampliar o leque de possibilidades e situações sociais com as quais as alunas entram em contato no seu cotidiano (desenvolvimento sustentável, privacidade digital, educação no Brasil, novas modalidades de trabalho), com ênfase para as estratégias de argumentação, uma vez que a sequência textual solicitada no edital era dissertativo-argumentativa.

Organizando o pensamento: o processo da produção textual

As aulas relacionadas à Produção Textual tiveram como objetivo abordar os conteúdos em torno da sequência textual dissertativo-argumentativa, além de aspectos gramaticais, como: emprego dos sinais de pontuação, classe e emprego de palavras, acentuação. Sendo assim, a partir de uma avaliação diagnóstica realizada oralmente com as alunas do projeto, deu-se início às aulas de redação. Tais momentos ocorreram, de forma geral, em torno do estudo de cada parte que configura a estrutura geral da produção (introdução, desenvolvimento e conclusão) e dos critérios de correção apontados pelo edital do concurso.

Inicialmente, para se desenvolver a melhor compreensão acerca da sequência textual requerida pelo edital de seleção, fez-se a explicação sobre os aspectos funcionais dessa unidade linguística, destacando-se a sua função social e comunicativa, o tipo de composição textual e linguística que a caracteriza e os propósitos comunicativos a que pode atender. Posteriormente, expuseram-se as diferentes estratégias de escrita mediante o estudo de redações nota máxima. Segundo Marcuschi (2008, p. 67), “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”. Por meio desses exemplos, diferentes temáticas possíveis de serem abordadas pela banca do concurso foram debatidas, assim como as diversas possibilidades de desenvolver a argumentação. Além disso, eram repassadas sugestões de temas para produção individual e posterior correção/devolutiva.

Todas as aulas orientaram as alunas a produzir textos coesos e coerentes, comprometidos com o registro (formal ou informal), com o propósito comunicativo

(narrar, entreter, persuadir), a adequação vocabular, a organização das ideias e a riqueza argumentativa. Isso porque, conforme Oliveira e Oliveira (2019), escrever bem extrapola o domínio de conhecimentos apenas gramaticais e até de características ou do domínio da estrutura básica do texto. O escritor competente tem a capacidade de fazer-se compreender pelo texto, primando pela clareza, objetividade e progressão temática, considerando a situação comunicativa, sua intenção, as características textuais necessárias e o domínio das convenções do nosso sistema de representação.

Partindo dessa concepção, a escrita foi abordada de forma processual que concebe o texto como resultado de um processo profundo de reflexão, elaboração e reelaboração. Da preparação para escrever um texto até a sua versão final, apresentamos para as alunas as etapas a serem percorridas, durante as quais elas precisariam tomar decisões, fazer escolhas, disciplinar o raciocínio.

Conhecendo as regras do sistema linguístico

Este eixo teve como foco trabalhar os conteúdos gramaticais e as notações léxicas: regência verbal e nominal, sintaxe da oração e do período, ortografia oficial e emprego do acento indicativo de crase. Pode-se perceber, averiguando provas de concursos anteriores, que ainda há uma grande exigência do conhecimento e uso da gramática normativa nas provas de larga escala. Algumas professoras preferiram apresentar os conteúdos previamente, para depois haver a resolução de exercícios, enquanto outras apostaram na resolução de exercícios e explicação simultânea, conforme a apresentação de cada item.

Em ambos os casos, a fuga do ensino prescritivo da gramática mostrou-se quase impossível, tanto pelo curto tempo disponível, quanto pela exigência conteudística do edital. Ainda foi possível, brevemente, trabalhar a gramática de forma contextualizada nos eixos de ensino da Compreensão Leitora e da Produção Textual. Durante todo o processo de estudos, as professoras-voluntárias buscaram alinhar seus planejamentos individuais para que houvesse um melhor aproveitamento por parte das alunas, sendo possível remeter ao conteúdo ministrado pelas colegas de forma mais fluida.

As alunas, mulheres da Associação Lua Rosa, foram bem receptivas, apresentando suas dúvidas ao final das aulas, perguntando e dialogando sobre o

assunto que foi ensinado. Ressaltamos que além do domínio do conteúdo, por parte das professoras-estagiárias, a dedicação de cada integrante do projeto foi fundamental para que a aprendizagem acontecesse de forma satisfatória.

Resultados e discussão

Durante todo o planejamento do curso, desde a seleção de conteúdos, passando pela elaboração de materiais didáticos e por interações formais e informais com as alunas, até a execução das aulas - quando abordamos os aspectos conteudísticos sobre o ensino de língua portuguesa, pudemos refletir a respeito de nossa formação e de nosso fazer docente. Pensar sobre a melhor maneira de fazer com que as alunas da Associação Lua Rosa compreendessem os conteúdos nos trouxe novas percepções enquanto educadoras em construção, sobretudo por saber que muitas delas se encontravam ainda em tratamento oncológico, mergulhadas em incertezas e aflições. Durante toda a ação, buscamos ressaltar que os conteúdos trabalhados seriam utilizados além da preparação para o concurso e que os saberes compartilhados contribuem para uma comunicação eficaz em diversos contextos de interação, em consonância com Antunes (2010, p. 27) que afirma: “Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a tornem aptas a enfrentar inúmeras situações”.

As contribuições dessa ação puderam ser evidenciadas nos depoimentos das alunas, apresentados pelas iniciais de seus nomes:

Sou grata por ter tido a oportunidade de ter participado do grupo de estudos, adquirir conhecimentos, através de um projeto importante como esse. Pessoas nos doando seus conhecimentos voluntariamente. Um problema de saúde como este não pode nos parar. Temos que acreditar que podemos. (V.M.)

Foi gratificante pra mim e me trouxe vários esclarecimentos, aprendi muito com todos, mesmo sendo remoto, agradeço pela disponibilidade de cada professora, pelo carinho e pela atenção. Quando se estuda e tem um acompanhamento de perto, diminui a ansiedade do aluno, trabalha a questão da autoestima e potencializa a gente. (M.P.)

A elaboração das aulas aconteceu com muito zelo e dedicação, procurando sempre unir o conhecimento científico abordado na universidade com a boa convivência, tendo

como resultado manhãs ricas de saberes e de afetos. Nada disso seria possível sem a presença e o empenho de todas as envolvidas no projeto. Essa atmosfera de imenso compromisso foi relatada em outros depoimentos das alunas:

Foi muito gratificante ver tanta dedicação das alunas, da profa. Suelene, que viraram nossas mestras, abdicaram suas manhãs de sábado para nos ensinar e nos orientar para novas possibilidades no mercado de trabalho. (L.S.)

As professoras são atenciosas, acolhedoras, prestativas, estão ali para tirar nossas dúvidas, e os temas trazidos foram de extrema importância, realmente da atualidade. Eu me senti privilegiada por poder participar destes encontros. (M.P.)

Fazer parte do processo de formação das mulheres da Lua Rosa foi um trabalho gratificante. As mulheres guerreiras, que frequentaram as aulas, são uma inspiração para todas nós. Acompanhar a luta das alunas que, além de se desafiarem a vencer o câncer de mama, também procuram conquistar uma função em um cargo público, por meio de concurso, motiva qualquer professor, provando que a educação oferece oportunidades e esperança social. Conforme Freire (2000, p. 52), “[...] entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil mas é possível”. Nos furtamos a relatar os impactos a nível social, emocional e formativo de alunas e professoras devido à natureza qualitativa de nosso trabalho e à assiduidade das alunas - embora participando com empenho, muitas alunas estavam passando pelo delicado processo de recuperação, impedindo-as de participar de todos os momentos. A gratidão e o desejo de continuidade dos momentos de estudos também foram destacados pelas alunas:

Muito obrigada a cada uma de vocês que viabilizou esse curso para nós, pacientes oncológicas, que saímos devastadas desse tratamento, sem perspectivas de nada... Mas olhem pra mim, o impossível pra Deus não existe!!!! Gratidão eterna a todos vcs! (I. G.)

Sou extremamente grata e, se possível, gostaria de fazer um pedido. Continuem com esse projeto, ele muda a vida de muitas pessoas. (M. P.)

Dentre as participantes, obtivemos uma aprovação, o que trouxe ainda mais motivação a alunas e professoras, além de impulso para dar continuidade aos estudos e ao projeto. Ressaltamos que a experiência por nós relatada edificou ricos saberes e foi transformadora ao proporcionar a abertura de novos caminhos, a resolução de

problemas e o descobrimento de respostas ao longo de nosso processo formativo fora do “chão de sala de aula” tradicional que as disciplinas de estágio obrigatório nos oferecem, permitindo que o conhecimento fosse fertilizado além das fronteiras da universidade, corroborando com Pimenta (2002, p. 31), quando ressalta que: “A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Considerações finais

As alunas, mulheres vítimas de câncer de mama, tiveram a oportunidade de estudar diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa, à luz da Linguística Textual (Cavalcante *et al.*, 2022), da compreensão à produção textual, do conhecimento das regras gramaticais, além de praticar a escrita e a capacidade de argumentação, contando com a possibilidade de correção dos erros por meio das devolutivas. Vale ressaltar que, além dos conhecimentos pedagógicos, o estudo dessa área da linguagem possibilitou o exercício da confiança e do empoderamento, competências emocionais importantes para as alunas que passam por um momento delicado da vida, na medida em que o tipo de texto abordado exigia reflexão e posicionamento a respeito de diferentes temáticas.

Após análises das aulas e de todo o processo de ensino-aprendizagem, pudemos constatar que a responsabilidade individual e de grupo, aliada ao compromisso dos educadores, têm papel fundamental na construção dos saberes, resultando em benefícios valiosos para o desenvolvimento cognitivo das alunas. Ademais, ficou evidente que ensinar é uma via de mão dupla que, ao ser estabelecida, já preconiza uma aprendizagem para quem ensina e vice e versa. Professor e aluno estabelecem um pacto de confiança mútua, elementar para o sucesso de ambos, que ficou constatado nos depoimentos das participantes.

A experiência docente influenciou significativamente na nossa identidade de professoras em formação, envolvendo outras práticas e espaços sociais, compondo uma teia de significados (Geertz, 1989), que nos servirá de bagagem, de uma vida inteira, para analisar, interpretar, organizar e construir nossa prática profissional. Essa bagagem corrobora a aceção de Pimenta (2002, p. 76) de que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta”. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Portanto, incentivar a busca

pelo conhecimento também é salvar vidas.

Referências

- ANTUNES, C. Como **Desenvolver Competências em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. São Paulo: Pontes Editores, 2022.
- CAYSER, Elisane Regina; CRESTANI, Luciana Maria; DIEDRICH, Marlete Sandra. As Formas de Intervenção do Professor no Texto do Aluno e a Construção da Intersubjetividade. **Fórum Linguístico**, Florianópolis. v.13, n.3, p. 1415 – 1429, jul / set, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1415>. Acesso em 03 de maio de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'água, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 19-36.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, Aristene de Castro; OLIVEIRA, Suelene Silva. As etapas do processo de escrita e suas contribuições para o ensino de produção textual. Fortaleza: EdUece, 2019. *In*: GONÇALVES, João Batista B. C. *et al.* **Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa: perspectivas teóricas e metodológicas**. (p. 99-126).
- ONU Mulheres Brasil. **Princípios de empoderamento das mulheres**. Disponível em https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdf. Acesso em 03 de maio de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, Coleção Leituras do Brasil.

Submetido em 10 de maio de 2024.

Aceito em 08 de julho de 2024.