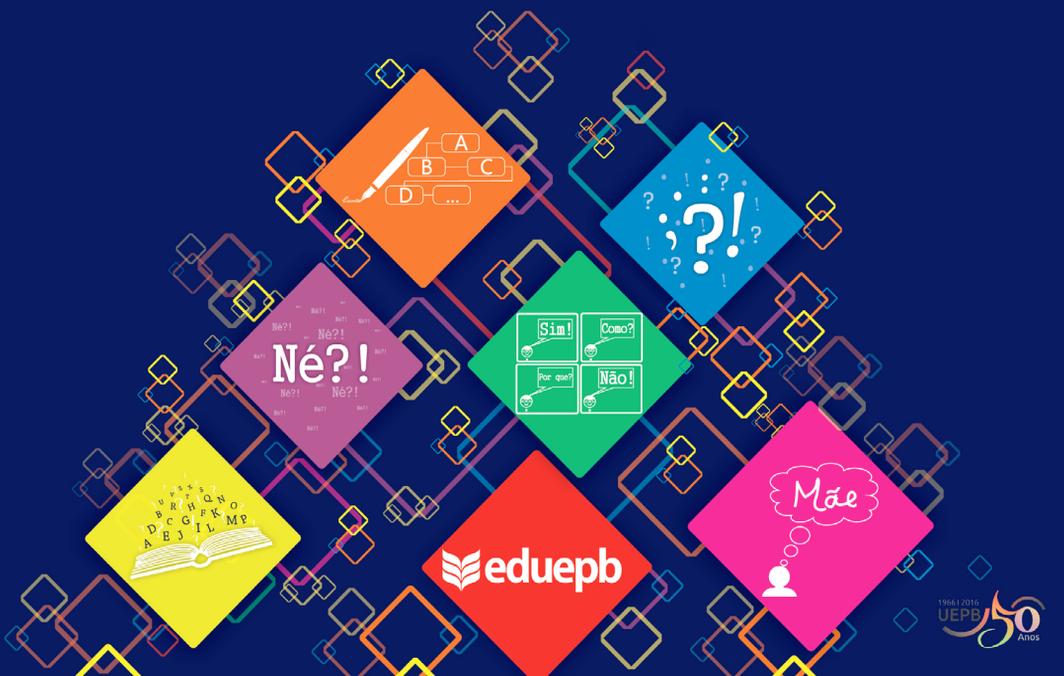


Múltiplos Olhares para a Formação de Professores

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (org.)





Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. José Etham de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidoval Moraes de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Organizadora)

**MÚLTIPLOS OLHARES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Campina Grande – PB
2016

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Lediane Costa

Leonardo Ramos Araujo

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

400
M961

Múltiplos olhares para a formação de professores./ Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (organizadora). - Campina Grande: EDUEPB, 2016. 5400kb. 163p.

ISBN 978-85-7879-319-7

1. Línguas. 2. Professores de línguas. 3. Formação de professores. 4. Gêneros digitais no ensino aprendizagem. I. Nóbrega, Daniela Gomes de Araújo. II. Título.

21. ed. CDD

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9
CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA E SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUAS	
<i>Daniela Gomes de Araújo Nóbrega</i>	14
OS GÊNEROS DIGITAIS FACEBOOK E BLOG NA INTERAÇÃO EDUCACIONAL	
<i>Aline Tavares Costa</i>	31
O ENSINO DA ESCRITA PELO VIÉS DO ISD: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Ludmilla Kemiak</i>	59
ANÁLISE DO MARCADOR CONVERSACIONAL “NÉ” EM ENTREVISTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Daniela Gomes de Araújo Nóbrega</i>	
<i>Marta Barros</i>	80

**ESTRATÉGIAS PARA A INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DA REESCRITA
EM LÍNGUA MATERNA**

Maria Aparecida de Oliveira 102

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA NA LEITURA DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Maglia Gouveia Farias 123

**O OLHAR PRAGMÁTICO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS**

Maria Aparecida Tavares Marques 140

SOBRE AS AUTORAS 156

PREFÁCIO

Formar professores de línguas não é tarefa simples ou fácil. É um constante exercício de (auto) reflexão sobre as práticas situadas que, sempre envolvem, aspectos não apenas do campo linguístico-discursivo, como o senso comum pode supor. O processo contínuo e sem fim da formação de professores se complexifica à medida que temos mais acesso às informações porque compreendemos que há sempre muito mais a aprender a lidar com alunos/as nos ambientes de aprendizagem. Necessitamos conhecimentos da Educação, da Pedagogia, das Ciências Sociais, da Filosofia, entre outras, para entendermos e darmos sentido do/ para o nosso fazer docente. Por isso, engajar-se em formação de professores de línguas, inicial ou continuada, requer dos participantes (professor formador e professores em formação) um olhar atento para, primeiramente, identificar características dos possíveis desafios a serem analisados com mais atenção. Em seguida, refletir, refletir e refletir para relacionar, dialogar com outras experiências e textos. Caso necessário, então, agir para provocar rupturas, mudanças, conquistas, desestabilizações e, com certeza, crescimento e desenvolvimento.

Querer, ter boa vontade, ter paciência e saber que podemos sempre aprender são requisitos fundamentais para ser um/a professor/a mais cuidadoso com a aprendizagem dos/as alunos. A experiência vivida ou vicária e a leitura teórica ou a combinação de ambas podem abrir novos olhares para as situações didático-pedagógicas que provocam o incessante exercício da busca por soluções para os desafios que cada professor enfrenta, vivencia ou questiona.

Este livro está composto por capítulos que nos oferecem possibilidades de novos olhares pelas experiências compartilhadas das autoras por meio das pesquisas que realizaram ou pelos capítulos que tratam de questões teóricas que, igualmente, nos provocam a olhar o processo de ensino e o de aprendizagem de línguas por prismas diferentes do que estávamos/estamos acostumados.

A leitura desta obra possibilita a ampliação da nossa compreensão sobre os fenômenos de ensino e aprendizagem de línguas, e está centrada na descrição e contribuições teóricas da Pragmática, da Sociolinguística Interacional e do Interacionismo Sócio-Discursivo. As experiências revelam as provocações das pesquisas realizadas, por exemplo, no *Facebook*, no *Blog*, na leitura da Literatura, nas produções de textos escritos por alunos, na análise do marcador “né” nas falas dos professores e na sugestão de uso de histórias em quadrinhos em sala de aula. Igualmente importante nesta obra é a valorização das pesquisas realizadas no estado da Paraíba, promovendo assim, a visibilidade dos estudos realizados bem como a possibilidade de abertura de diálogos com outros/as professores/as e pesquisadores/as.

Desejo a todos uma boa e proveitosa leitura!

Prof. Dr. Sérgio Ifa
Programa de Pós Graduação de Letras e Linguística/UFAL
Maceió, 10 de julho de 2016.

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de produções acadêmicas em torno do tema “Formação de Professor” que aglomera reflexões de cunho teórico e prático, necessárias para o desenvolvimento teórico-didático-pedagógico de professores da Educação Básica, nosso querido público alvo.

As sete autoras desta coletânea de pesquisas acadêmicas são mulheres empenhadas em fazer a sua parte nas suas respectivas salas de aulas. São professoras de distintas disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ensino a Distância, História e de Ensino Infantil, e que fazem parte do Programa de Pós Graduação em Formação de Professor da UEPB e do Mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG. Nós, professoras e também pesquisadoras, enxergamos a sala de aula como um palco cujos atores estão sempre dialogando, negociando, e buscando formas variadas de aprender um com o outro. É este olhar, distinto mas complementar, que faz com que os textos desta coletânea dialoguem tão bem.

Os capítulos que aqui, tão carinhosamente apresento, versam sobre as mais diversas vertentes teóricas; correntes estas que buscam incessantemente dialogar com outras áreas de conhecimento com a finalidade de refletir e, conseqüentemente, propor atividades pedagógicas para professores de língua portuguesa e de línguas estrangeiras; de História, que lidam com o Ensino a Distância (EAD); e àqueles que trabalham com Educação infantil.

Início, portanto, o livro com meu capítulo “Contribuições da Pragmática e Sociolinguística Interacional para a Formação de Professor em Línguas”. Nele, discuto de que forma a Pragmática

(LEVINSON, 2007; MEY, 2001; TAVARES, 2006) e a Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982; RIBEIRO; GARCEZ, 2002) podem contribuir para entendermos o que acontece nas aulas de línguas. Partindo das definições que norteiam estas correntes teóricas nos estudos das linguagens, apresento algumas pesquisas em sala de aula que tem como base, tais referenciais teóricos, e que apontam reflexões quanto ao papel do professor, dos alunos e, conseqüentemente, à Formação do Professor como um todo.

No segundo capítulo, “Os Gêneros Digitais *Facebook* e *Blog* na Interação Educacional”, Aline Tavares reflete sobre a interação pedagógica professor-aluno, coerente e harmoniosamente, em contextos de ensino *online*. Mais precisamente, o objetivo deste trabalho está em versar sobre a influência e as características dos gêneros digitais, como *Facebook*, *blog*, *chats* e *Moodle*, em desafiadores cenários educacionais do século XXI. Destes, foram escolhidos o *blog* e o grupo do *Facebook*, nos quais são discutidas as semelhanças e as diferenças na interação entre os participantes do processo comunicacional. Como subsídio teórico, são utilizadas as pesquisas de Silva (2012), Mattar (2013), Rojo (2012) e Marcuschi (2001; 2005; 2010).

No capítulo seguinte, “O ensino da escrita pelo viés do ISD: contribuições para a formação de professor em língua portuguesa”, Ludmilla Kemiak apresenta algumas reflexões sobre o ensino de escrita a partir das contribuições do Interacionismo Sócio-discursivo, focalizando o contexto brasileiro. Em um primeiro momento, a autora apresenta o conceito de gênero de texto apresentado por Schneuwly (2004), para depois, tecer considerações sobre o ensino de escrita, destacando o conceito de sequência didá-

tica desenvolvido por Dolz, Noverraz e Scneuwly (2004), bem como a recepção do ISD em algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil. A autora argumenta que as contribuições do ISD para o ensino da escrita parecem negar a escola como lugar específico de comunicação. Assim, as sequências didáticas aplicadas em nosso contexto muitas vezes propõem-se a levar os alunos para “além da sala de aula”, isto é, procuram conduzir os discentes a produzir de gêneros que tipicamente não circulam na escola..

O quarto capítulo, “Análise do marcador conversacional “né” em entrevistas sobre o ensino de história, cultura afro-brasileira e africana com professores da educação básica”, Marta Barros analisa o marcador conversacional (MC) “né” nos depoimentos dos professores da educação básica, em particular dos professores de Geografia e História, da rede municipal de ensino da cidade de Mogeiro/PB, para compreender as dificuldades dos professores em desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tendo como base metodológica de pesquisa, as entrevistas, a autora verificou que o MC “né” foi bastante recorrente nos depoimentos dos professores sobre sua formação, revelando possíveis graus de insegurança em considerar o ensino de História com a cultura afro-brasileira e africana.

Com o olhar sobre a produção textual dos alunos, Maria Aparecida de Oliveira, no capítulo “Estratégias para a interação na produção da reescrita em língua materna” discute a importância do uso de estratégias de polidez linguística e das pistas de contextualização utilizadas pelo professor nos comentários escritos, após a avaliação da produção de texto dos alunos, tomando como base os trabalhos de Goffman ([1964] 2002) e Gumperz ([1982] 2002).

Adaptando a teoria de Gumperz e Goffman ao discurso escrito, a autora argumenta que a maneira como o professor intervém no texto do aluno pode contribuir, ou não, para o desenvolvimento de ações e atitudes produtivas no processo de reescrita do aluno proporcionando, ou não, uma interação afetiva e efetiva.

Tendo como base os estudos da Pragmática, “As contribuições da Pragmática na leitura das histórias em quadrinhos”, escrito por Maglia Farias, este capítulo tem como ponto de partida as dificuldades dos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa em compreender os subentendidos e o humor das HQs, aspectos fortemente apresentados neste gênero textual. A autora finaliza apontando possíveis caminhos pedagógicos para auxiliar os alunos na compreensão inferencial das HQs.

Concluimos o livro com o trabalho de Maria Aparecida Tavares Marques, “O olhar Pragmático do professor na Formação de leitores Literários” que apresenta um diálogo entre a Pragmática e o texto literário. Neste capítulo, a autora faz algumas reflexões acerca da Pragmática na prática docente, mostrando como o processo de formação do leitor pode ser enriquecido com os estudos da língua; apresentando possíveis caminhos em como o professor pode ser mediador utilizando a Pragmática para auxiliar o aluno na compreensão do texto literário e finaliza mostrando a contribuição deste diálogo no contexto educacional.

Direcionado para futuros professores e professores da Educação Básica, este livro é o início de uma conversa que não tem fim. Apresentar pesquisas que trazem à tona questões do ensino e aprendizagem de diversas disciplinas e em como estas reflexões podem nos orientar para “fazermos a nossa parte” nas nossas aulas

é o lema deste livro. Portanto, convido a estes leitores-professores e futuros professores a entrar neste mundo para, quem sabe, motivados por estas pesquisas, “fazer” também a “sua parte” em suas salas de aula.

Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Professora do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores/
UEPB
Junho de 2016

CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA E SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUAS

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discorrer sobre o que, como e para que determinados comportamentos surgem e se desenvolvem no ambiente de ensino e aprendizagem tem sido a força motriz de inúmeros trabalhos acadêmicos, tanto na grande área de Linguística Aplicada (LA) como na área de Formação de Professor (LORSCHER, 2003; DANTAS, 2007; SANTOS, 2007; SOUZA, 2007; SIME, 2008). Inseridos na área de LA, também encontramos vertentes teóricas como a Pragmática (LEVINSON, 2007; MEY, 2001; TAVARES, 2006) e a Sociolinguística Interacional que, apesar de centrar seus esforços nos estudos da interação face a face em diferentes interações sociais, estas correntes teóricas podem ser de grande valia para descrever e analisar a função das várias linguagens usadas em sala de aula e das suas implicações tanto para a prática pedagógica do professor de línguas como para a aprendizagem do aluno.

Neste capítulo, portanto, apresento a contribuição dos estudos da Pragmática e da Sociolinguística Interacional para entendermos a dinâmica pedagógica nas aulas de línguas. Para tanto, este trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, apresento o objetivo principal da corrente teórica, Pragmática, e discuto como tal teoria pode ser utilizada em pesquisas de sala de aula de lín-

guas. Na segunda parte, apresento o objetivo da abordagem teórica, Sociolinguística Interacional, e discuto como esta teoria pode ser também usada para fins de estudos desenvolvidos sobre as falas em interação no contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

2 CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA

A abordagem pragmática remonta desde o início do século XX com o filósofo Charles Morris (1938) com a teoria da Semiótica (LEVINSON, 2007; MEY, 2001; TAVARES, 2006). Dentro do campo da semiótica, Morris delimita a sintaxe, a semântica e a pragmática como os três ramos de investigação dentro dos estudos da língua(-gem). Como Morris (1938, LEVINSON apud, 2007, p. 2) aponta:

[...] Sintática (ou sintaxe), que é o estudo da relação formal dos signos entre si, a semântica, o estudo das relações dos signos aos quais os signos são aplicáveis (os seus designata) e a pragmática, o estudo da relação dos signos com os intérpretes.

Esta definição inicial de Pragmática até agora tem sido criticada por lingüistas e lingüistas aplicados. Alguns acreditam que Pragmática compreende a Semântica ou que a Semântica é parte da Pragmática. No entanto, de acordo com Morris (1938 *apud* LEVINSON, 2007), todas estas vertentes da língua (sintaxe, semântica e pragmática) estão relacionadas com o estudo dos significados, mas em diferentes perspectivas. Do ponto de vista semântico, a linguagem tem sido estudada no nível da sentença, i.e. o que importa é a descrição e análise puramente linguística sem considerar o con-

texto de uso e o usuário. Tal visão segue um conceito mais estrutural da linguagem.

Os estudos da Pragmática, por sua vez, procuram se preocupar com o estudo da língua pela perspectiva do usuário ou, como Morris diz na citação, ‘intérprete’ e que está inserido num determinado contexto social. Para este campo de estudo, a função do usuário e da situação social são elementos necessários para compreendermos como e por que usamos determinadas sentenças, por exemplo, numa dada situação de comunicação.

Um dos estudiosos neste campo de investigação, Levinson (1983) tenta fornecer uma definição mais plausível da Pragmática pontuando sua complexidade, que é devido à comparações de natureza teórica com a finalidade da Semântica, Sociolinguística, Psicolinguística, dentre outras áreas interdisciplinares. A dificuldade em definir a Pragmática é refletida em sua relação entre a estrutura da linguagem e usuário da língua. Isto é, a diferença entre Pragmática e Semântica, por exemplo, repousa sobre os princípios adotados para a análise da linguagem. Enquanto a Semântica tende a seguir uma análise a nível frasal sem considerar o uso da linguagem feito pelos usuários, a Pragmática tem como objetivo fazer uma análise linguística do ponto de vista funcional, seguindo a noção de adequação de acordo com contextos específicos, do desempenho do usuário da língua e dos aspectos da estrutura do discurso tais como a deixis, implicaturas, atos de fala e pressuposição. Por tal explicação, a Pragmática tende a ser mais semelhante à Sociolinguística do que a Semântica (LEVINSON, 2007; MEY, 2001) por considerar primordial nas análises o papel do usuário no contexto situacional.

A definição mais adequada da Pragmática, portanto, compreende uma abordagem orientada pelo contexto para o estudo da língua. Tal como indicado por Levinson (1983, p. 27), a "Pragmática é o estudo da capacidade dos usuários da língua para emparelhar frases com os contextos em que seria adequado". Com base nesta concepção, uma conta pragmática do uso da linguagem não só abrange os significados sociais da estrutura lingüística de eventos sociais específicos (BLOM; GUMPERZ, 2002), também leva em conta todos os fatores contextuais que dizem respeito à posição social e classe social dos usuários, da adequação do nível da linguagem em situações de uso da língua, das relações de poder imbricadas no uso que o falante faz da língua, e de suas contribuições para a (co)construção de um evento comunicativo como um todo (LEVINSON, 2007; MEY, 2001).

Dentro dos estudos da linguagem voltados para a área de educação, as tendências atuais de pesquisa em Linguística Aplicada têm sido, cada vez mais orientada, para uma perspectiva sociolingüística e mais definida pela competência pragmática. Isto é, abordar os estudos da língua(gem) seguindo este viés nos permite perceber o uso das língua(gens) nas suas mais variadas formas, enfatizando inúmeras práticas sociais de acordo com o perfil do usuário (ROSE & KASPER, 2001).

Seguindo o viés da Pragmática, as pesquisas em sala de aula muitas vezes descrevem, observam e discutem como os professores e os alunos costumam se comportar de forma verbal e não verbal para atingir as metas de ensino e aprendizagem, e como eles co-constroem conhecimentos relevantes através de seus atos comunicativos, por exemplo, por meio de suas falas. Questões

que lidam (1) com o uso dos gestos e sorriso nas falas em interação (OLIVEIRA, 2007; NÓBREGA, 2011), (2) com a percepção dos alunos sobre os gestos dos professores (LORSCHER, 2003), (3) com a função dos elementos não verbais da linguagem em sala de aula (SANTOS, 2007; GREGERSEN, 2007, ACIOLI, 2007; SOUZA, 2007) são alguns dos exemplos de estudos que usam os conceitos e princípios da Pragmática para entender o funcionamento da língua(gem) entre professor e alunos.

No que concerne o uso do sorriso em sala de aula, dois interessantes trabalhos mostram a implicação do sorriso para a aprendizagem da língua. Oliveira (2007), por exemplo, constatou que este elemento pode estabelecer uma proximidade maior entre professor e alunos, mas também pode ser usado num momento de reprimenda, se usado pelo professor. Desta forma, o sorriso do professor acompanhado pelo olhar severo e tom de voz rígido pode ser indicativo não verbal para chamar a atenção dos alunos. Por sua vez, Nóbrega (2011) identificou dois tipos de sorriso em momentos distintos na sala de aula, revelando comportamentos também distintos de aprendizagem dos alunos. Quando em grupo com seus colegas, os alunos tendem a usar o sorriso espontâneo propiciando uma maior produção oral. Quando em contato direto com o professor, sobretudo quando estão tirando dúvidas, o sorriso do aluno mais tímido, sendo denominado social, aparece e implica numa diminuição da produção oral.

Sobre o uso dos gestos do professor, Santos (2007) e Gregersen (2007) asseveram que os sinais não verbais na sala de aula tendem a contradizer, complementar, explicar ou monitorar a fala. Quando usada pelo professor, estes sinais tendem a ser usados

para esclarecer algo que está sendo dito no momento da aula. Daí porque são, na maioria das vezes, chamados de explicativos. Gumperz (1982) define estes sinais como gestos funcionais uma vez que eles são usados, no contexto de sala de aula, para complementar o objetivo pedagógico iniciado pela fala do professor.

Ainda sobre os gestos, três estudiosos revelaram funções relevantes para o ensino. Para Acioli (2007), Santos (2007) e Souza (2007), os elementos não verbais usados pelo professor tendem a facilitar a aprendizagem dos alunos, levando-os a visualizar melhor a explicação dado pelo professor, por exemplo. Em alguns casos, Acioli (2007) pontua que os movimentos das mãos podem ser usados para controlar a classe, sobretudo quando o professor leciona adolescentes.

Na Alemanha, por sua vez, Lorscher (2003) observou que a percepção dos alunos sobre os gestos do professor tende a ajudar na aprendizagem também. Para os iniciantes, os gestos ajudam na compreensão da explicação do vocabulário, quando o professor dá um *feedback* positivo e na explicação das atividades a serem feitas em sala. Já para os avançados, os gestos do professor tende a ser menos usado e os alunos se baseiam mais na fala do professor.

Estes estudos, aqui mostrados, revelam que só é possível entendermos o uso dos elementos não verbais – o sorriso, os gestos, por exemplo – quando descrevemos e analisamos tais elementos num determinado ambiente social. O que faz com que entendamos a função social e interativa tanto dos gestos como do sorriso é a noção pragmática da linguagem. Para compreendermos as implicações destes sinais não verbais para o ensino, faz-se necessário compreendermos quem usa para quem, em que momento, em que

situação e com que objetivo comunicativo, pedagógico e de aprendizagem. Seguindo este viés pragmático da linguagem, os professores de língua começam a entender o porquê de suas práticas pedagógicas, da implicação destas práticas para a aprendizagem dos seus alunos e de como funciona os mecanismos de interação em sala de aula. A seguir, comento sobre as contribuições da Sociolinguística Interacional para os estudos da linguagem e para a formação de professor em Línguas.

3 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional (SI) é conhecida dentro da área dos estudos linguísticos como uma vertente teórica que discute a organização social do discurso pelo ponto de vista sociológico e linguístico. Linguisticamente, a SI descreve a organização estrutural do discurso falado por meio da análise de como o tema/assunto é desenvolvido pelos interlocutores, por exemplo. Do ponto de vista sociológico, esta vertente aborda questões de língua, cultura e sociedade em estudos de interações sociais. Isto é, a SI descreve e analisa como os indivíduos (re)constróem suas identidades sociais através do uso da linguagem em uma variedade de encontros conversacionais (GUMPERZ, 1982; RIBEIRO; GARCEZ, 2002).

Esta teoria tem como procedimento metodológico a pesquisa etnográfica. Com base em observações etnográficas, Blom e Gumperz revelaram que os significados das ações e expressões dos interlocutores, em interações conversacionais, não estão relacionados apenas às palavras pronunciadas pelos interlocutores. Ao des-

crever o comportamento verbal de uma comunidade norueguesa, eles constataram que é o evento social que determina se o dialeto ou a linguagem padrão deve ser escolhido em conversas. Os sinais de prosódia, pronúncia, compartilhamento de conhecimentos, a organização sequencial dos diálogos, o sistema da tomada de turnos e a sinalização adequada de pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) são tidos como alguns dos elementos sociolinguísticos utilizados para indicar diferentes significados sociais e culturais em eventos interacionais diversos.

Para a SI, os interlocutores (ou usuários) são considerados como co-construtores ativos de encontros sociais (MARCUSCHI, 1991; TAVARES, 2007). Segundo esses autores, os indivíduos estão constantemente em um jogo cooperativo para construir sentidos em qualquer encontro conversacional (WARDHAUGH, 1985; MARCUSCHI, 1991; BLOM; GUMPERZ, 2002). A linguagem utilizada, os significados socioculturais imbricados em suas falas, as expectativas, valores e percepções, crenças, o conhecimento comunicativo, pragmático e a informação contextual compartilhada por estes interlocutores são considerados como fatores extralinguísticos que podem modificar o contexto do encontro conversacional (GUMPERZ, 1982; WARDHAUGH, 1985; KRAMSCH, 2001; TAVARES, 2006, 2007). Contudo, os próprios usuários também podem usar signos linguísticos e não linguísticos durante estes encontros com a finalidade de modificar o curso de uma conversa. Tanto o contexto como os usuários são considerados fatores condicionantes para modificar o rumo que uma determinada conversa toma.

Situada no cruzamento das áreas de Linguística, Antropologia e Sociologia, a SI emergiu com os trabalhos de Gumperz (GUMPERZ, 1982; GORDON, 2010). Com ênfase na investigação sobre a diversidade linguística e cultural presentes em conversas do cotidiano, Gumperz (1982), o precursor desta vertente teórica, investigou os problemas de comunicação intercultural, para compreender como os indivíduos constroem e mantêm relacionamentos, exercem relações de poder, projetam e negociam identidades sociais.

Pelo viés linguístico, a SI analisa os aspectos estruturais e funcionais da linguagem inseridas num conceito mais amplo de interação social. O estudo mais relevante no âmbito da abordagem linguística foi da análise sobre as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982; LEVINSON, 1997). O objetivo deste autor foi investigar como interlocutores sinalizam, constroem e interpretam significados em interações sociais. Estes mecanismos de sinalização foram definidos por Gumperz como pistas de contextualização. Usando suas próprias palavras, a pista de contextualização "[...] é qualquer característica de forma linguística que contribue para a sinalização de pressuposições contextuais"¹(GUMPERZ, 1982, p.131). De acordo com este autor, é através destes mecanismos de sinalização, que podem ser de natureza prosódica, linguística ou paralingüística, que os interlocutores são capazes de reconhecer e interpretar uma mensagem em desenvolvimento numa interação face a face.

1 Texto original: "[...] is any feature of linguistic form that contributes to the signaling of contextual presuppositions."(p.131)

Segundo uma abordagem antropológica, a SI objetiva desvendar questões culturais entre os interlocutores na análise das conversas do cotidiano. Neste sentido, a SI destaca a intersecção da língua e da cultura. Esta abordagem, portanto, discute que significados culturais os interlocutores atribuem às suas ações e palavras, enquanto estão envolvidos em encontros face-a-face. Um dos aspectos que merece atenção nesta perspectiva é o estudo da comunicação e conflito intercultural, que muitas vezes são baseados em diferenças culturais (GUMPERZ, 1982; GORDON, 2010). Estas pesquisas mostram que os desentendimentos normalmente ocorrem porque os participantes tendem a não compartilhar conhecimentos tanto de uso palavras e expressões típicas de suas culturas como de atitudes, também de natureza cultural. Este tipo de choque cultural, presente no uso da linguagem como no comportamento como um todo, tende a provocar desentendimentos e conflitos de cunho intercultural nas conversas.

Através de uma abordagem sociológica, a SI destaca a relação entre linguagem e sociedade, ou seja, investiga como as pessoas usam a linguagem para atingir os seus objetivos sociais, bem como para criar e negociar suas identidades sociais (GUMPERZ, 1982; GORDON, 2010). Sua principal contribuição teórica foi o estudo de Garfinkel. Segundo este autor, os interlocutores constroem suas realidades sociais e identidades através das suas declarações e ações em conversas diárias. O conhecimento sócio-cultural dos indivíduos - que vem de sua coleção de experiências culturais - tende a moldar suas identidades e valores sociais, implicando, desta forma, no comportamento verbal em interações face a face. Em suma, a SI procura discutir as implicações inferenciais em conversas, seja dos

assuntos privados ou públicos, a partir da investigação da forma dos interlocutores co-construir e negociar suas posições sociais, papéis e identidades em encontros de conversação.

Por meio de metodologias de pesquisa de natureza qualitativa e cunho etnográfico, a SI descreve e analisa conversas informais e formais, ocorrendo prioritariamente em ambientes naturais. Baseia-se, basicamente, sobre o que acontece no exato momento de uma linguagem particular na situação de uso. Por esta razão, o seu método de análise tenta desvendar os processos inferenciais de conversas por meio de uma série de instrumentos: de áudio ou dados gravados em vídeo, entrevistas, aplicações do questionário e transcrições linguísticas de conversas gravadas.

Para ilustrar alguns estudos usando a SI na interação em sala de aula, podemos apontar a pesquisa de Nóbrega (2011) sobre o uso de marcadores discursivos de uma professora e suas implicações para a produção oral dos alunos em aulas de língua inglesa num curso de Letras- Inglês de uma instituição pública. De acordo com a SI, o uso dos elementos verbais, neste caso o dos marcadores conversacionais, e não verbais em qualquer evento interacional é social e culturalmente marcado. Também conhecidos como conectores pragmáticos e organizadores interacionais (URBANO, 2006), os marcadores conversacionais/discursivos são sinais produzidos pelos interlocutores para relacionar as unidades comunicativas e orientar os sistemas de turnos durante a conversação. São esses sinais responsáveis pela organização da coerência nas conversas. De acordo com Marcuschi (1991) e Schiffrin (1987), os marcadores discursivos sinalizam às atitudes e intenções comunicativas dos interlocutores. De acordo com os resultados da pesquisa de Nóbrega

(2011), os marcadores conversacionais da professora geralmente se posicionam antes das perguntas que ela mesma faz, nos levando a concluir que tal comportamento verbal orientava sobre o que e como os seus interlocutores (os alunos) deviam falar e se comportar nas atividades em sala de aula.

Conforme mostrado por Sinclair & Coulthard (1975) e discutido por Marcuschi (1991), os resultados da pesquisa de Nóbrega (2011) também apontam que é o professor que ainda assume a responsabilidade de comandar os turnos conversacionais, sobretudo nas sequências interacionais de iniciação e avaliação. Como consequência dessa estratégia pedagógica assumida pela professora, os alunos intermediários tendem a desenvolver uma produção oral mais referencial do que expressiva. Quer dizer, suas respostas estão sempre de acordo com as perguntas feitas pela professora cujas respostas já são de conhecimento dela. As respostas expressivas, por sua vez, não são de conhecimento da professora e correspondem às opiniões dos alunos sobre o que está sendo debatido em sala de aula.

Através de pesquisas como a apresentada acima, é que podemos inferir que condutas verbais do professor em sala de aula podem repercutir negativamente em relação à produção oral dos alunos, por exemplo. Tal conduta em sala nos faz refletir que a maioria dos alunos ainda se prende na concepção de que é o professor quem determina o que e como deve ser feito na sala, e aos alunos cabe ainda à função de responder ao que é pedido em sala de aula.

Observando a sala de aula, mais particularmente as atitudes verbais do professor conforme apresentado no trabalho de Nóbrega (2011), pelo viés da SI, os professores de línguas podem

refletir de forma crítica sobre suas condutas e de suas implicações para a participação oral dos alunos em sala. A SI pode, portanto, orientar os professores para assumir uma postura mais crítica sobre o seu fazer docente, os fazendo questionar e refletir sobre o comportamento verbal e também o não verbal nas interações em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que estes estudos, neste capítulo apresentados, podem contribuir para a Formação de Professores de Línguas uma vez que tais correntes teóricas, i.e. a Pragmática e a Sociolinguística Interacional, podem contribuir para a tomada de consciência crítica dos professores sobre o seu fazer docente.

Seguindo os princípios da Pragmática, os professores de línguas podem vir a refletir sobre suas práticas pedagógicas através de suas falas e de seu comportamento não verbal, por exemplo. Atentando-se sobre como e para que usamos uma variedade de linguagens no ambiente de sala de aula, no caso a linguagem verbal (a fala) e a não verbal (gestos, expressões faciais), os professores podem mudar suas condutas e, conseqüentemente, seu modo de lecionar procurando ser mais cuidadosos sobre suas condutas e suas respectivas implicações tanto para o ensino como para a aprendizagem dos alunos. A título de exemplo, quando um(a) professor(a) tende a usar as mãos enquanto fala, ele/ela pode tornar a fala mais clara e objetiva para os alunos pelo fato de ser, o movimento das mãos, um elemento não verbal que complementa a fala.

Já de acordo com o viés da Sociolinguística Interacional, questões que lidam com a identidade social e cultural, tanto do(a) professor(a) como do(a) aluno(a), são levadas em consideração. O que professor(a) e/ou aluno(a)s faz na sala de aula pode representar a cultura e os valores sociais que eles/elas adotam em suas vidas. Isto, por sua vez, está imbricado na conduta em sala de aula e em vários momentos de ensino e aprendizagem.

Compreender as várias formas de ensinar e aprender um idioma não se limita apenas à questões de gramática mas, primordialmente, às inúmeras formas de lidar com as linguagens como um todo e de como podemos adequá-las no contexto escolar, contexto este onde estão inseridos pessoas de culturas, valores e crenças diferenciadas. Por meio das discussões teóricas, aqui expostas, podemos concluir que tanto a Pragmática como a Sociolinguística Interacional podem contribuir para que nós, professores, possamos colocar em prática um olhar mais crítico sobre nossas condutas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, H. K. B. 2007. A Interação existente entre os elementos não-verbais e verbais no discurso de sala de aula. In: MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS (org.), *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, p.87-96.

DANTAS, L. M. 2007. *Nonverbal Language in EFL classroom interaction*. Maceió, AL. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. 74 p.

GORDON, C. Gumperz and interactional sociolinguistics. In: WODAC, R.; JOHNSTONE, B.; KERSWILL, P. E. (Ed.). *The sage handbook of sociolinguistics*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010.

GREGERSEN, T. S. 2007. Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. In: *Reflections on English Language Teaching*, 6 (1), pp. 51-64. Disponível em: www.nus.edu.sg/celc/publications/reltVol61.htm Acesso em: 04/01/10.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 1)

KRAMSCH, C. Contexts of speech and social interaction. In: KRAMSCH, C. (Ed.). *Context of culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 34-69.

LORSCHER, W. Nonverbal aspects of Teacher-pupil communication in the Foreign language classroom. *Web Proceedings*, July 2003. Disponível em: www.ec.hku.hk/kd2proc/proceedings/fullpaper/.../LorscherWolfgang.pdf. Acesso em: 05/12/09.

MARCUSCHI, L. A. 1991. *Análise da Conversação*. 2ª ed., São Paulo: ÁTICA, 89 p.

MEY, J. L. *Pragmatics: an introduction*. 2 ed. Malden: Blackwell, 2001.

NÓBREGA, D. G. A. 2011. Fala do Professor e Produção Oral dos Alunos. In: *Calidoscópio* Vol. 9, n. 1, p. 50-55, jan/abr .

OLIVEIRA, C. L. 2007. A Relevância dos efeitos faciais na conversação face a face no ambiente de sala de aula. In: MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS (org.), *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, p. 45-68.

RIBEIRO, T. R. ; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Humanística. Série 07598). ISBN: 9788515025169.

ROSE, K. R.; KASPER, G. (Ed.). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-10.

SANTOS, M. F. O. 2007. Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula. In: MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS

(org.), *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, p.17-44.

SOUZA, D. P. A Intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. In: MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS (org.), *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 45-68.

TAVARES, R. R. A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. In: LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

OLIVEIRA, C. L. A Relevância dos efeitos faciais na conversação face a face no ambiente de sala de aula. Maria Francisca Oliveira Santos (org.), In: *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 45-68.

WARDHAUGH, R. Ethnography and Ethnomethodology. In: *An introduction to Sociolinguistics*. Third edition. Blackwell publishers: USA, 1998, pp.237-254.

OS GÊNEROS DIGITAIS *FACEBOOK* E *BLOG* NA INTERAÇÃO EDUCACIONAL

Aline Tavares Costa

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução humana, a necessidade de comunicação, motivada pela organização social, levou as pessoas a buscarem artefatos que as auxiliassem na expressão cultural ou diante do perigo. Gestos, vozes, pinturas, linguagem e escrita são alguns dos principais meios utilizados pelos grupos sociais a estabelecer uma comunicação entre eles (TOMPAKOW e WEIL, 2008). Vendo por este prisma, a linguagem humana inicial era caracterizada por símbolos – gestos, olhares e posturas – que, por si só, apresentavam significados distintos. Um exemplo deste tipo de comunicação é a linguagem do homem das cavernas, na era Paleolítica, que, utilizando o fogo, sinalizavam perigo ou membros do grupo perdidos (TOMPAKOW e WEIL, 2008).

Com o passar do tempo, cada grupo social encontrou formas de permanecer fiel aos costumes passados entre as gerações, tornando as práticas comunicacionais internas diferenciadas, mas visando ao mesmo objetivo: interagir. Esta ação resulta do aspecto mais característico do ser humano, o de ser social, implicando na busca por meios para se comunicar, se fazer entender e tentar compreender o outro (MARCUSCHI, 1991). Tal organização interacional é ordenada e intencional, no processo de construção de sentido,

ou seja, uma atividade de teor puramente semântico (MARCUSCHI *apud* FÁVERO *et al.*, 2010).

Assim como os exemplos acima, toda forma de interação encontrada no ambiente de ensino e de aprendizagem também tende a ser intencional e organizada com fins pedagógicos, configurando o aspecto institucionalizado da educação. Os grupos envolvidos nesta configuração (professor e alunos) fazem uso de práticas interativas para atingir aos objetivos de ensinar e de aprender. Alguns estudos têm mostrado que, tanto o professor como os alunos, em diversos momentos em sala de aula, procuram se comunicar com os olhos, o sorriso e os gestos, para complementar os significados que a linguagem verbal sozinha não abrange (DAVIS, 1979; DANTAS, 2007; SOUZA, 2007; NÓBREGA, 2012). Afinal, como argumenta Davis (1979, p. 45), “o próprio corpo, eventualmente, comunica”. Este corpo pode suscitar inúmeras significações dentro da sala de aula, dependendo de como e para que seja usado.

Os recursos tecnológicos, oriundos dos avanços das últimas décadas, podem representar, em algumas situações, uma extensão natural do corpo humano, significando, portanto, mais um membro participativo da interação. No entanto, estes recursos não apenas contribuem para este cenário, mas possibilitam novas formas de interação e a construção de outras tantas linguagens, com a participação de grupos distintos em suas próprias práticas interacionais. Diante disto, surgem espaços sociais que agrupam interesses em comum, promovendo saberes distintos e adaptando as interações ao mundo real. Tais saberes se inserem no que Rojo (2012) chama de “era dos multiletramentos”, atribuindo-lhes o processo de multiplicidade cultural, com o fim das dicotomias, das

fronteiras ideológicas e físicas, da pureza. É, portanto, no ciberespaço¹, onde várias culturas se entrelaçam de forma heterogênea (MARCHUSCHI, 2010), que emergem as interações virtuais, foco de debate neste trabalho.

Esta nova visão na comunicação humana busca adentrar nos conceitos construídos na educação sistematizada presencial, mas tem ganhado espaço em uma educação geograficamente distante, virtual, *online* (MARCUSCHI, 2010). Os participantes, representantes distintos em seus costumes e, até, em sua língua, precisam compreender as construções textuais utilizadas nas novas formas de interação. Os gêneros textuais, formas organizacionais das expressões culturais (MARCUSCHI, 2005), passam por uma releitura específica, resultando em produção, estrutura, forma de acesso e distribuição da informação características daqueles ambientes *online*, pensados, inclusive, para públicos com exigências diferenciadas.

É no ciberespaço, conhecido como “(...) um lugar recorrente de encontro, trabalho, lazer, enfim, um lugar de interação (BENTES e LEITE, 2010, p.109)”, que é possível refletir sobre a interação pedagógica professor-aluno, coerente e harmoniosamente em contextos de ensino a *online*. Mais precisamente, o objetivo deste trabalho está em versar sobre a influência e as características dos gêneros digitais, como *Facebook*, *blog*, *chats* e *Moodle*, em desafiadores cenários educacionais do século XXI. Dentre uma série de gêneros híbridos existentes no meio virtual, para fins deste trabalho, foram escolhidos o *blog* e o grupo do *Facebook*, nos quais serão dis-

1 Ciberespaço é um espaço de comunicações por redes de computação (HOUAISS, 2004).

cutidas as semelhanças e as diferenças no *chat online* entre os participantes. Como subsídio teórico, serão utilizadas as pesquisas de Silva (2012), Mattar (2013), Rojo (2012) e Marcuschi (2001; 2005; 2010).

2 INTERAGINDO NA SOCIEDADE

O ato de interagir é inerente ao ser humano, uma vez que a sua descoberta como ação motivadora de avanço proporcionou o desenvolvimento social, cultural, histórico e educacional de sua raça. Definidos por Fávero *et al.* (2010, p. 92), “a natureza da interação, os papéis interacionais e as relações que se estabelecem entre os participantes geram um conjunto de expectativas”, em que estratégias e elementos sintáticos vão sendo utilizados para atingi-las (as expectativas) durante a ação comunicacional.

A interação ocorre quando os interlocutores/participantes possuem em comum objetivo, conhecimento prévio e dividem momentos de locução e interlocução – não necessariamente orais –, numa construção de sentido significativo para os envolvidos. Esta descrição corresponde a de uma interação social harmoniosa, conhecida, nos estudos interacionais, como relação simétrica (MARCHUSCHI, 1991). Porém, até mesmo em momentos conflituosos – relações assimétricas –, estas interações decorrem em um mesmo tópico discursivo, ou seja, de um mesmo assunto (FÁVERO, 2003). É neste jogo de busca de entendimento entre os participantes, que a linguagem verbal e não verbal atuam conjuntamente, promovendo indícios influenciadores na produção verbal do locutor – as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), e que contribuem

efetivamente para a cooperação e co-construção de mensagens no ato conversacional (FÁVERO *et al.*, 2010).

Este processo constante de troca fundamentada na conversação entre os participantes – ato social emoldurado pelas próprias relações – conta, também, com o fenômeno de figuração, no qual “os interlocutores se representam uns diante dos outros de determinada maneira.” (KOCH, 2006, p. 124 – grifo da autora). Este fenômeno consiste em alternar, como bem entender, as faces dos próprios interlocutores, em função do ambiente, das pessoas ao redor, das atividades a serem realizadas; uma tipologia definida no lugar, nos participantes, no objetivo e no grau de formalidade da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Esses aspectos podem ser percebidos a partir das pistas de contextualização, que dependem do repertório linguístico dos interlocutores, ou seja, a percepção dos elementos que envolvem a prática sociocultural dos envolvidos. O desconhecimento da linguagem e do seu uso poderá resultar em ruído interacional: “enquanto o potencial de sinalização em relação à direcionalidade semântica é, em grande parte, universal, a interpretação local do significado de qualquer alteração dentro de um contexto é sempre uma questão de convenção social” (GUMPERZ, 2002, p. 153).

Neste sentido, os meios de transmissão da informação, que permitem a realização das interações em diversos cenários sociais, passaram por uma significativa evolução de cunho tecnológico nos últimos 60 anos, adaptando-se às necessidades vigentes de manipulação, contribuição, análise, retificação e compartilhamento da informação, num processo de geração de conhecimento em rede, o que, para Gatti (2013), compactua com a escola desejada.

Essa evolução, portanto, sofreu influência das mudanças ocorridas na sociedade, que, inicialmente, possuía uma necessidade de formação homogênea da população, para alcançar o maior número de pessoas possível, mas que, ultimamente, vem primando por um processo personalizado, individual e evidenciando as particularidades dos interlocutores. De acordo com Silva (2012), a comunicação em massa já não atinge as expectativas do público, que anseia pela participação ativa na produção da mensagem. O desejo individual se sobressai, tornando a produção em série diversificada e adaptável.

Para Silva (2012), a interação das técnicas com as linguagens comuns ao cotidiano naturalmente provoca uma interatividade, pois permite a modificação e a adaptação do conteúdo, sendo uma “nova experiência de conhecimento jamais permitida pelas tradicionais tecnologias comunicacionais” (p.45). Ao considerar o computador um artefato da interação (leia-se o conjunto composto por *softwares* e *sites*, direcionados ou não ao campo educacional), sua real utilização para a comunicação tende a ser determinada pelo nível de permissão disponível para manipulação da sua informação. Em outras palavras, o interlocutor terá opções linguísticas para construir um sentido a partir do que for permitido pelo sistema informático. Isto é, o computador irá oferecer signos verbais e não verbais da comunicação, possibilitando aos seus usuários (participantes) a comunicação.

Quanto às linguagens múltiplas, Santaella (*apud* DINIZ, RODRIGUES e GUILHERME, 2013, p. 184) comprova a capacidade da comunicação por meio da leitura/produção de formas, massas, movimentos, considerando o aspecto leitor/produtor destas cons-

truções. Diante do universo simbiótico existente no mundo real e da naturalidade com que se constroem e desconstroem interações, os recursos *online* apresentam-se como espaços propícios para estas interações, com maior alcance das extensões corporais virtuais.

3 INTERAÇÃO EM AMBIENTES ONLINE

As relações sociais edificadas no cotidiano familiar, de trabalho, escolar, utilizando a interação face a face, passaram a ser estabelecidas e intermediadas também por computadores, que recriaram espaços de produção e compartilhamento de informação, transformando as ações, as linguagens e as interações como um todo, numa definição de “gêneros emergentes no meio virtual” (MARCUSCHI, 2010, p.30).

Segundo Gadotti (2000, p. 7), “esses espaços de formação têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade”. Considera-se o *ciberespaço* um ambiente de construção múltipla, com múltiplos pré-conceitos e produção adaptável, interconectada. Fávero *et al.* (2010, p. 109) acrescentam que o encontro neste ambiente desenvolve-se nas atividades linguísticas e de significado, “demonstrando sua compreensão das regras sociais, negociando suas identidades e buscando exercer controle uns sobre os outros”.

A prática da nova cultura, a da escrita com características da linguagem oral, passa a ser analisada sob outras óticas, assim como na migração da sua prática para o ambiente virtual-*online*. Ao refazer-se em um novo espaço, este processo se reconstitui “sob

a forma de textos organizados com som, imagem, movimentos, escrita e outras linguagens” (MELO, OLIVEIRA e VALEZI, 2012, p. 151). Fala e escrita, portanto, misturam-se (re)criando um novo conceito de gênero conhecido como *híbrido* (MARCUSCHI, 2010). Tal gênero configura-se, nesta cultura eletrônica, como uma “nova economia da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 17), pois, ao invés de longos e complexos textos, próprios da linguagem escrita em, por exemplo, gêneros textuais acadêmicos (artigos, relatórios, monografias, teses), os gêneros virtuais, como os *chats* informais e educacionais, apresentam construções que se assemelham a fala, com frases curtas e uso de abreviações (MARCUSCHI, 2010).

Os falantes, quando em interações informais *online* e amparados por recursos, como o *chat* – “bate-papo virtual em aberto onde várias pessoas interagem simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente” (MARCUSCHI, 2010, p.33-34), e os *blogs*, “diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias” (op.cit. p.35) usufruem de uma linguagem “livre e envolve, ao contrário de todos os demais gêneros textuais escritos impressos, muitos elementos paralinguísticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 45), que se comparam a linguagem corporal nas interações face a face e são conhecidos como os *emoticons*. Estes símbolos representam sentimentos que emergem nas interações e têm sido utilizados como forma abreviada de expressar opiniões, porém podem ocorrer erros de interpretação, pois elementos como entonação da voz, reação facial, gestos e ambiente não são suficientemente representados no ambiente virtual.

O desenvolvimento de maneiras de representar as inconsciências e particularidades da voz é desesperador (CRYSTAL, 2005),

quando então são utilizados, exageradamente, ortografia, espaçamento, sinais de pontuação, letras maiúsculas e *emoticons*. Esta tentativa de reproduzir marcas da oralidade pode ser encontrada na escrita, principalmente em ambientes informais. A ocorrência destes “fatos linguísticos da fala na escrita produzida no contexto da tecnologia digital representa a identidade de um grupo ou de uma comunidade que quer se fazer reconhecer por elas e por elas ser reconhecido” (KOMESU e TENANI, 2009, p. 216).

Dentro do acervo de recursos *online* destinados às práticas interativas informais, as redes sociais representam um dos mais significativos ambientes de interação, por recriar, em escala hiperbólica, as relações construídas socialmente no mundo presencial. Este recurso representa um aporte emocional e mantenedor de relações, além de possibilitar aprendizagens sociais a partir de atividades comunicativas e criativas (MATTAR, 2013).

Além disto, o autor apresenta aplicabilidades educacionais possíveis com o recurso à rede social Facebook. Uma delas é a utilização do mural como espaço de comunicação, discussão e aproximação entre os membros; e a criação de grupos, nos quais é possível “interagir e compartilhar recursos e comentários. É uma maneira de alunos e professores trabalharem em projetos colaborativos” (op. cit., p. 118).

Os *blogs* constituem uma interação mais formal, comparado às redes sociais ou aos sistemas de mensagem instantânea (*chats*, *MSN*, *WhatsApp*), mas as mesmas variações podem ser encontradas, a depender da sua condução. Este gênero é um tipo de “(...) escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma

de diários participativos” (MARCUSCHI, 2010, p. 35). A facilidade com que as informações podem ser compartilhadas, bem como a própria construção do *blog* (por *sites* que diminuem a dependência de conhecimento técnico), são elementos que o tornam popular e amplamente utilizado nas/para as mais diversas áreas e finalidades (MATTAR, 2013).

Para Marcuschi (2005), a análise do discurso eletrônico, existente nestes e em outros tantos gêneros digitais, permeia três aspectos:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 14)

Assim, justifica-se a análise a seguir, tomando como base a necessidade de investigar particularidades de recursos disponíveis atualmente, com vistas a elaborar propostas de interação, que permitam contribuir significativamente na produção de sentidos em ambientes virtuais de aprendizagem.

4 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um recorte de um projeto maior de Mestrado, enfatizando as construções enunciativas ocorridas em um grupo fechado da rede social *Facebook* num contexto social específico (“Curso de extensão UEPB”) e em um *blog* (“Narrativas docentes: ressignificando a atividade do professor”). Considerando estes espaços como gêneros textuais digitais, a comunicação pode ser mediada por tecnologia midiática, como o celular, o computador pessoal e o *tablet*. Este estudo tem, portanto, como objetivo identificar a influência destes gêneros digitais na interação educacional, descrevendo e explicando, a partir das falas dos participantes, as características dos padrões interacionais encontrados no *Facebook* e no *blog*.

O método etnográfico é, a princípio, o mais adequado para investigar o que neste texto está sendo proposto, pois, segundo Chizzotti (1995, p. 80), numa pesquisa qualitativa, o pesquisador delimita seu problema e procura suas respostas a partir do significado “das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. O mesmo autor define a etnometodologia como a investigação das ações cotidianas dos indivíduos em busca da compreensão do sentido que os participantes, neste caso os falantes digitais, imputam aos acontecimentos diários. No entanto, o surgimento de termos advindos deste método, aplicados ao ambiente digital (em sua maioria neologismos), como etnografia digital ou virtual, *webnografia* e *netnografia* (AMARAL, 2010), permitiu aos trabalhos em ambiente *online* um olhar mais apurado para suas possibilidades.

Para Amaral (2010) e Rocha e Montardo (2005), a cibercultura reflete e causa comportamentos na sociedade que a criou, pois sua atividade de retroalimentação incentiva o imaginário do senso comum contemporâneo. Neste sentido, o termo *netnografia* tem se destacado por representar o ambiente *online* como extensão do *offline*, sendo amplamente utilizado em pesquisas em *marketing*, comunicação e administração (AMARAL, NATAL e VIANA, 2008).

De acordo com Kozinets (2014, p. 61-62), a netnografia é uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *online*”, ou seja, exige que o pesquisador envolva-se com a comunidade estudada, para que seja possível descrevê-la e interpretá-la à luz do contexto *online* de interação com suas características peculiares. Amaral, Natal e Viana (2008) e Rocha e Montardo (2005) apontam as entrevistas *online*, os *e-mails*, as postagens e os sites como instrumentos de pesquisa netnográfica, diante de etapas como as representadas na Fig. 1.

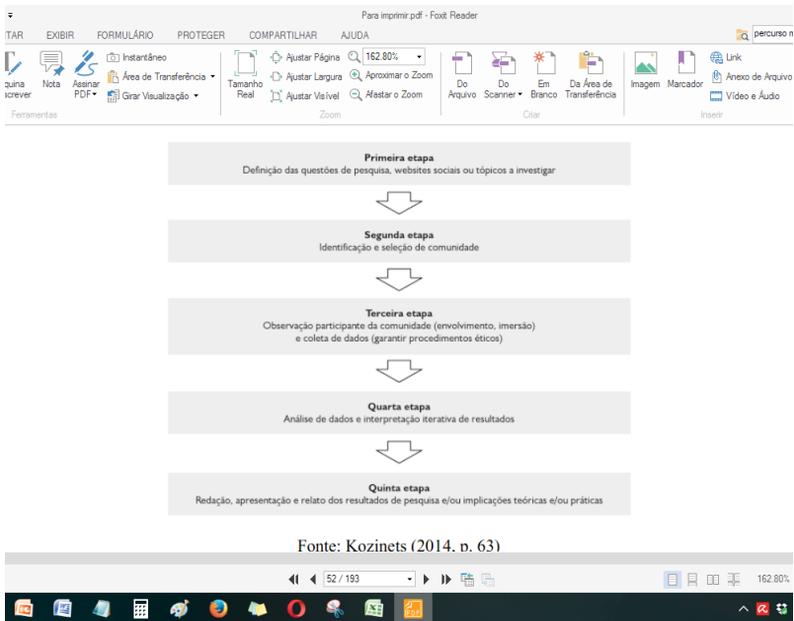


Figura 1 - Fluxograma de etapas de uma pesquisa netnográfica
Fonte: Kozinets (2014, p. 63)

De acordo com o fluxograma, esta pesquisa envolveu participantes em papéis de alunos e professores, que utilizaram os seguintes espaços: (1) grupo no *Facebook* – criado para interação entre 15 participantes de um curso de extensão para professores (de diversas áreas do conhecimento), que buscavam por formação continuada na área de tecnologia educacional e (2) *blog* – construído para relatar as experiências de 16 outros professores em formação, nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II de um curso de Letras-Ingês, sob a supervisão de uma professora-formadora.

A teoria da Pragmática foi utilizada para subsidiar a descrição do contexto (objetivos, participação do criador e dos alunos)

dos ambientes criados, pois, de acordo com Levinson (2007), esta teoria usufrui da totalidade deste contexto, com intuito de construir inferências e contribuir na leitura e interpretação dos significados co-construídos ao longo das interações.

Na seção seguir, apresento a análise das falas das postagens, identificando as distinções entre elas na construção do enunciado, bem como a utilização de recursos simbióticos. Foi considerada, também, a frequência com que os alunos se faziam representar, por meio de comentários, curtidas e compartilhamentos.

5 DISCUSSÃO

O ambiente *online* permite o compartilhamento e a construção colaborativa de saberes, pois evidencia o papel amplificador qualitativo e quantitativo de sentidos hipertextualizados (SILVA, 2012), em práticas que podem ser revestidas de linguagem textual, imagética, sonora, etc. Essas práticas são multimodalidades combinadas em um espaço de possibilidades e que exigem multiletramentos para construção e atribuição de sentidos (ROJO, 2012), ou seja, exige do leitor habilidades interpretativas além das necessárias à mensagem em texto, das quais é habituado a desenvolver.

Além dos ambientes criados exclusivamente para a prática educativa em cursos institucionais (*Moodle* e *Blackboard*, por exemplo), e considerando o potencial dos demais recursos disponíveis, qualquer espaço *online* pode oferecer estrutura para a condução da aprendizagem. Isto se justifica pela característica de conexão da *internet*, em comunhão com a concepção sociointeracional de aprendizagem: interação/troca (SILVA, 2012) com o meio, com os

pares, com o objeto e com as próprias construções cognitivas do ser aprendiz.

Os sites que permitem a criação de *blogs* – os mais famosos são o *Blogger* e *Wordpress* (MATTAR, 2013) – possibilitam ao criador estruturá-los a partir de *templates* (temas de *layout*) diversos, porém os elementos são comuns a todos: há uma área administrativa, na qual são criadas e gerenciadas as publicações, a construção das páginas, as avaliações de comentários submetidos; e há a área pública, em que é possível ver o resultado da primeira.

Para fins deste trabalho, o intervalo das publicações do *blog* analisado foi de março a junho e de agosto a dezembro de 2011, com uma média de 32,9 postagens por mês (296 ao todo), de 16 alunos-colaboradores, que descreveram suas experiências de ensino durante as aulas ministradas no Estágio Supervisionado. Considerando a grande quantidade de postagens, foi escolhido o mês de novembro como amostra, com 35 comentários, em 33 postagens.

A noção de tempo é importante para a manutenção do *blog*, tanto no sentido de *status* ativo na rede quanto de visitação. Segundo Mattar (2013), a continuidade nas publicações constitui-se num dos principais problemas deste gênero, pois é preciso que o visitante perceba-o em todas as etapas, tornando-se parte do processo, nas fases de retroalimentação e de motivação para o docente.

A partir da orientação da professora (de que fossem realizadas postagens semanais), o grupo manteve, durante o mês de novembro, intervalos de até quatro dias, dentre os quais mais de um aluno efetuou sua contribuição no mesmo dia. A média de um comentário por postagem no mês de novembro mostra uma par-

tipicação tímida para a finalização de um trabalho tão extenso e complexo.

As postagens foram escritas, em sua maioria, de maneira formal, sem muitos recursos visuais, utilizando-se de regras estruturais, como letra maiúscula em início de frase e pontuação adequada. Estas características podem ser justificadas pelo público escritor: futuros professores, que, além de serem avaliados pela professora da disciplina de Estágio Supervisionado, estão sendo formados para ensinar a língua padrão. Apesar desta maioria, foram encontrados, também, elementos de reforço à mensagem textual, a exemplo de imagens, *emoticons*, formatação do texto e repetição/combinção de letras e símbolos (“P.S. I think that the students already like me... Well, I think!!!!!!!!!!!!!!”, “Guys I was super nervous about the news that I would be alone with 39 students.rsrrsrs”, “URGEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEENTE!!!” – em título de postagem).

Com o objetivo de relatar as aulas ministradas, o recurso de inserir imagem, por exemplo, poderia ilustrar o relato, com registros fotográficos ou com a reprodução das atividades propostas/realizadas, assim como o de inserir vídeo, um clipe da música utilizada. Alguns textos foram formatados com negrito e caixa alta, principalmente quando a mensagem era de caráter urgente ou emocionante. É comum isto acontecer quando apenas o enunciado não provoca a reação desejada. Outra formatação diferenciada foi o uso de cores em algumas palavras, que contribuíam para a ideia de ironia ou indignação presente no texto.

Quando se analisam os comentários do mês escolhido, percebe-se uma maior liberdade na utilização de *emoticons*, para indicar reações faciais de felicidade (“=D”), beijos (“:*”) e simpatia (“^^”),

de prolongamento de letras (“veeeeeery”, “hummm”), que apelam para extensões sonoras e de repetição de sílabas (“hehehehe”). O espaço para comentários não permite inserir recursos ou formatar o texto, por isso a ocorrência de opiniões apenas com elementos linguísticos.

O outro ambiente analisado, o grupo no *Facebook*, contribuiu com a diminuição das distâncias afetivas entre professor e aluno para uma educação construída com confiança (MATTAR, 2013). Apesar de professores pensarem a proximidade da vida pessoal com a profissional uma invasão ou exposição, os alunos veem esses espaços como canal de comunicação e interação (*op. cit.*), como nos trechos a seguir:

Professor: “Boa noite. Que bom perceber o quanto crescem no aprofundamento da inserção da tecnologia digital ao trabalho de sala de aula para que ela se torne mais interativa.”;

Aluno: “Feliz Ano Novo para esta turma maravilhosa que nos ajudou com tanto carinho no Curso de Extensão [sic] 2012. Beijos.”

Professor: “A satisfação de vê-los aprendendo é o combustível para que o nosso trabalho prossiga!”

Percebe-se, no trecho acima, que a escolha das palavras e a construção do enunciado denotam certa proximidade afetiva. Ao dizer “Feliz ano Novo para esta turma maravilhosa”, o aluno utiliza a expressão ‘turma maravilhosa’ sinalizando contentamento com a dedicação da turma. Mais adiante, o termo “carinho” reforça este sentimento, principalmente registrado como recíproco entre os interlocutores. Diante disto, é possível inferir que o ambiente pre-

sencial desta experiência é harmonioso – não há conflitos negativos – e favorável à partilha de saberes.

As linguagens utilizadas em ambientes de rede social tendem a permitir resultados de maior informalidade, em relação aos *blogs*, por exemplo. Estes possuem uma barra de formatação, com opções para personalizar o texto, enquanto a concepção de rede social envolve mais representações do não-verbal, por constituir-se praticamente em tempo real, no qual os elementos paralinguísticos tornam-se relevantes na construção interacional.

O professor, ao utilizar o *Facebook* como ambiente pedagógico, terá também que se preocupar com a frequência das publicações, pois a atenção neste ambiente é relativamente mais baixa e facilmente desviada, pela diversidade e quantidade de informação veiculada. O objetivo passa a ser transformar o *Facebook*, comumente objeto de afastamento de atenção, em desvio para uma interação educacional.

O grupo “Curso de extensão UEPB” no *Facebook* foi criado para intensificar a interação entre os professores participantes do curso, além de aproximá-los de mais um recurso educacional. As interações durante o projeto ocorreram entre outubro e dezembro de 2012, somando 41 postagens, 94 curtidas, 50 comentários e nenhum compartilhamento.

A opinião sobre uma postagem pode ser entendida em níveis gradativos de aprovação: curtir, comentar e compartilhar. A participação significativa do aluno ocorre principalmente na opção comentar, pois lhe é dada abertura para criar, editar e excluir suas impressões, resultado de processamentos cognitivos momentâneos e uma autoavaliação desenvolvida ao analisar sua fala após o envio.

O conteúdo das postagens foi diverso: discussão sobre temas relacionados à tecnologia e educação (celular na sala de aula, *tablets* etc.), publicação de atividades solicitadas nos encontros presenciais, propostas de aulas, comunicados de ausência, reportagens, organização da confraternização. Apesar da diversidade, dos recursos disponíveis e dos incentivos dos monitores, a participação dos professores foi tímida. Atribui-se este fato à condição de aprendente digital destes docentes, que, em muitos casos, não possuíam contato algum com o computador anteriormente.

A linguagem utilizada ora se formalizava, ora era influenciada pelo assunto da postagem. Na discussão sobre a confraternização, os comentários dos professores incluíam excesso de sinais de pontuação (“docinho!!!!!!!!!!!!!!eu trago.”), repetição de letras (“bommmmmmm”) e palavras em caixa alta (“UM REFRIGERANTE SPRIT”). Este último aspecto é dúbio em qualquer situação, pois pode representar esquecimento de pressionar a tecla *caps lock* no teclado, desconhecimento de que esta grafia significa algo específico no ambiente *online*, ou imprimir urgência e/ou um tom de voz mais alto ao texto.

As postagens e comentários com aspecto mais formal foram construídos com poucos erros de ortografia e de digitação, porém há ocorrência de contrações comuns do ambiente *online*, como “vc” e “q”. Esta é uma das adaptações e preocupações mais discutidas sobre o uso das tecnologias digitais na educação, pois influencia diretamente a comunicação escrita exigida nas instâncias sociais (CRYSTAL, 2005), e pode ser considerada uma afronta à norma culta e à língua padrão. Diante disto, é preciso considerar o seguinte questionamento: em ambientes de escrita rápida, onde os alunos estão em processos simultâneos de interpretação e cons-

trução de múltiplos sentidos, qual a ênfase necessária à avaliação do formato da mensagem?

Apesar de poucas, as ocorrências de *emoticons* e formação de expressões utilizando sinais linguísticos emitem representações do não-verbal relacionadas a carinho, atenção e dedicação, construídos durante os encontros presenciais. São exemplos “*_*” (olhos brilhando, denotando emoção, orgulho de algo ou alguém), “=*” (beijo), “oO” (um olho maior que outro, ideia de sobrancelhas levantadas, indicando confusão, não compreensão da mensagem).

Os comentários de incentivo e as demonstrações de opinião acerca do grupo de monitores, e deste para com os professores, fizeram uso destes recursos como reforço as palavras, como em “Lembrando que na Terça-feira (27/11) nos encontraremos para as apresentações, e para nosso momento de confraternização. *_*”. Isto é, tais símbolos complementam o sentido emotivo da mensagem.

Alguns recursos mais elaborados não foram utilizados, como enquete, inserção de imagem e vídeo. O envio de arquivos aconteceu apenas uma vez, mesmo quando postados planos de aula em forma de texto puro, evidenciando a não exploração das potencialidades do grupo do *Facebook*. Uma das características desta rede social é a possibilidade de “marcar” outra pessoa para direcionar a mensagem e chamar a atenção de alguém específico. Este elemento, aliado ao controle de visualizações (mostra quantos e quais membros visualizaram a nova postagem), permite o *feedback* na interação, ainda que não em tempo real.

Apesar de termos poucos dados para uma análise mais aprofundada das falas-em-interação *online*, podemos tecer importantes considerações quanto às implicações destes comportamentos para a aprendizagem no ambiente virtual. As observações nos

dois ambientes virtuais resultaram em um material inicial acerca da formalidade e do envolvimento afetivo, reflexos do relacionamento em sala de aula – quando este espaço é apoio (e não base para a aprendizagem) –, além de uma cultura de participação com elementos criados a partir de construções linguísticas da fala e escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento de espaços virtuais, que desrespeitam os limites físicos das paredes, permitiu a convergência de culturas e saberes construídos socialmente, como mostrados nas interações aqui descritas, tanto no grupo do *Facebook* como no *blog*. Os estilos de comunicação, portanto, ao passarem por processos de miscigenação, criaram outros gêneros textuais, dos quais se destacam os digitais, por representarem uma cultura impregnada na sociedade atual, com migração de estruturas linguísticas e interacionais, sob formas representacionais, para o ambiente *online*.

Blogs e o *Facebook* serviram de espaço de análise nesta pesquisa e, a partir deles, percebeu-se particularidades, que permitem separá-los de acordo com seus objetivos, quanto aos recursos (inserção de imagem e vídeo, formatação de texto, criação de enquetes, por exemplo) e quanto às combinações linguísticas, visando à variação do nível de formalidade e proximidade afetiva.

Aluno e professor são participantes dos processos de construção do conhecimento mediado pelo ambiente virtual, porém possuem características distintas, considerando-se as condições sociais, econômicas e culturais dos indivíduos, em seus momentos de crescimento e formação escolar. Entretanto, o aspecto conver-

gente da *internet* possibilita aos dois grupos interagir, desconsiderando hierarquias e contribuindo na disseminação da informação.

A resposta do aluno às propostas dependerá mais da permissividade do professor à aproximação virtual, do que do seu próprio interesse acerca do conteúdo. Para tal, aquele utilizará recursos representativos do não-verbal, para colaborar na construção do sentido, além de desenvolver uma ação autoanalítica sobre suas contribuições. A frequência das etapas da proposta e a sua extensão discursiva levada para a sala de aula presencial, num processo de aprendizagem mista (*b-learning*), também são elementos essenciais para a continuação e êxito da integração com a escola.

Os relatos do *blog* demonstraram restrita utilização dos seus recursos, assim como no grupo do *Facebook*, ficando as adaptações não-verbais a cargo do uso da própria língua. Também comum aos dois grupos, percebeu-se significativa preocupação com a formalidade nos diálogos sobre conteúdos, enquanto certa descontração em temas informais. Este fato diz muito sobre a descrença na aliança entre recursos digitais e educação. É possível que os participantes tenham utilizado do bom senso na escolha dos elementos linguísticos, inclusive limitando as possibilidades de explorar a ferramenta sem receio de tornar o ambiente informal ou cético para sua proposta.

A orientação do professor ou grupo responsável pela experiência é de suma importância nas contribuições dos participantes, característica típica de interações digitais de natureza educacional. Caso haja direcionamento específico, como a regularidade das postagens no *blog* ou a publicação dos planos de aula no grupo do *Facebook*, é possível que os participantes percebam a seriedade da proposta para aquele ambiente, muitas vezes visto apenas como

entretenimento. Por outro lado, limitar a liberdade do participante em se expor criativamente (com *emoticons*, por exemplo) pode resultar em sentidos incompletos.

O objetivo de cada postagem é imprimir publicamente um pensamento próprio ou compartilhado, sujeito a opiniões; o que é, também, a essência da interação humana, com base na comunicação. As adaptações do meio incluem possibilidades para suprir as limitações deste meio, revelando-se campos profundos de sentido e significados construídos presencial e virtualmente, campos férteis de riqueza interacional cultural, linguística e social.

Com base na análise realizada, a escolha do recurso digital dependerá de fatores relacionados diretamente à abordagem pedagógica da disciplina, como um todo, ou de um conteúdo específico, além da percepção do perfil das pessoas envolvidas. A decisão de utilizar o *Facebook*, o *blog* ou um jogo, por exemplo, deve estar pautada na necessidade de aprofundamento do tema ou de manter um relacionamento mais próximo com os alunos.

Combinar recursos e gêneros digitais com atividades pedagógicas, portanto, parece ser uma oportunidade de aproveitar o máximo de cada espaço, como em projetos interdisciplinares, que podem usufruir das redes sociais para convergência das etapas, comunicados sobre reuniões, imprevistos e novidades, enquanto os resultados são publicados em *blog* criado e editado por alunos. Desta forma, desenvolve-se autonomia no grupo ao atribuir-lhe responsabilidades, principalmente quando as relações entre os pares transcendem os espaços da sala de aula física, adentrando em seu cotidiano social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.86, p. 122-135, junho/agosto 2010. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818> > Acessado em 08 de junho de 2014.

AMARAL, A; NATAL, G; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. In: **Sessões do imaginário Cinema Cibercultura Tecnologias da Imagem**, Porto Alegre, n.20, dezembro 2008. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687> > Acessado em 08 de junho de 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995, 164 p.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 151 p.

DAVIS, F. **A comunicação não verbal**. Tradução de Antonio Dimas; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1979, 188p.

DANTAS, L. M. **Nonverbal Language in EFL classroom interaction**. 74f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Lingüística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

DINIZ, D. A.; RODRIGUES, K.; GUILHERME, R. A. M.. A importância das histórias em quadrinhos como recursos semióticos presentes nas aulas de língua portuguesa. In: **Anais do 7º Ciclo de estudos em linguagem: linguagem, identidade e subjetividade no breve século XX** – CIEL, Ponta Grossa-PR, 2013. Disponível em < <http://sites.uepg.br/ciel/files/ANAIS.pdf> > Acessado em 07/05/2014.

FÁVERO, L. L. O Tópico discursivo. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de Textos Oraís**. 6 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, PROJETOS PARALELOS: V.1, 2003, p.39-64.

FÁVERO, L. L. *et al.* Interação em diferentes contextos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **Revista São Paulo em perspectiva**, vol. 14, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acessado em 03/05/2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> > Acessado em 07/05/2014.

GUMPERZ, J. J. The Sociolinguistic of interpersonal communication. In: GUMPERZ, J.J. **Discourse strategies. Studies in Interactional Sociolinguistics**. Cambridge, Cambridge University Press, p. 9 -37, 1982, 210 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 143 p.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006, 134 p.

KOMESU, F.; TENANI, L. A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 211-225, 1º sem. 2009. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4404/4565>> Acessado em 06/05/2014.

KOZINETS, Robert. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 512 p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001, 125 p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARCUSCHI, L. **A Análise da Conversação**. 2ª ed., São Paulo, Ática, 1991, 89 p.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato, 2013, 191 p.

MELO, E. de S. O.; OLIVEIRA, P. W. M. de; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interfaces com gêneros multimodais. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-163.

NÓBREGA, D. G. de A. O sorriso espontâneo dos alunos na Interação em sala de aula em Língua Inglesa. In: LEANDRO, M. de L. da S.; ARANHA, S. D. de G.; PEREIRA, T. M. A. (Orgs.), **Os sentidos (des)velados pela Linguagem**. João Pessoa: Ideia, 2012, p. 211-225.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** – e-compós, 22p. dezembro 2005. Disponível em < <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/55/55> > Acessado em 08 de junho de 2014.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-30.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 269 p.

SOUZA, D. P. A Intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. In: SANTOS, M. F. O. (org.). **Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula.** Maceió: EDUFAL, 2007, p. 45-68.

TOMPAKOW, R.; WEIL, P. **O Corpo fala – a linguagem silenciosa da comunicação não verbal.** 64 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 278 p.

O ENSINO DA ESCRITA PELO VIÉS DO ISD: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ludmilla Kemiác

1 INTRODUÇÃO

Considerado uma vertente da psicologia da linguagem em constante diálogo com uma variedade de disciplinas, o *Interacionismo sócio-discursivo* (ISD, doravante), desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, exerce grande influência no contexto brasileiro de pesquisas sobre ensino de produção escrita. Essa teoria disseminou-se, no Brasil, sobretudo a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apresentam algumas contribuições dos estudos desenvolvido por Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros para o ensino de língua.

Neste artigo, objetivamos refletir sobre o ensino de escrita a partir das contribuições do ISD, focalizando o contexto brasileiro. Em um primeiro momento, abordamos o conceito de gênero de texto apresentado por Schneuwly (2004), para, em seguida, tecermos considerações sobre o ensino de escrita, destacando o conceito de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como a recepção do ISD em algumas pesquisas desenvolvidas em nosso território.

2 OS GÊNEROS DE TEXTO

Schneuwly (2004) dialoga com algumas teses de Bakhtin acerca da noção de “gênero” e com o pressuposto de Vygotsky, segundo o qual toda atividade humana é mediada pela utilização de instrumentos. Assim, para Schneuwly (op. cit., p. 24), o gênero é um “*instrumento* semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Desenvolvendo essa tese, o autor considera a atividade humana tripolar: há um sujeito e um objeto ou uma situação sobre a qual ele age, e essa ação é mediada por objetos que são frutos das experiências das gerações passadas. Ou seja, a ação de linguagem é mediada pelos gêneros.

Os instrumentos determinam o comportamento do indivíduo e “diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”. Ao mesmo tempo em que um instrumento é mediador de uma atividade, imprimindo-lhe determinada forma, “esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a” (SCHNEUWLY, op. cit., p. 21).

Sendo o instrumento mediador de uma atividade, o autor considera que os gêneros, enquanto instrumentos, possuem duas faces: há o produto material “existente fora do sujeito, que materializa um leque de operações possíveis, e, por outro lado, considerando-se o sujeito, “há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação” (p. 21).

Schneuwly acredita haver na concepção bakhtiniana sobre a utilização dos gêneros “uma relação de imediatez entre a escolha

e a utilização do gênero” (p. 24), afirmando que Bakhtin nada diz sobre o modo como um gênero, uma vez escolhido pra “mediar” uma atividade de linguagem, é adaptado a essa determinada atividade, isto é, nada é dito sobre os “esquemas de utilização” do gênero

O primeiro desses esquemas de utilização, segundo Schneuwly, é responsável pela articulação de um gênero à base de orientação de uma ação discursiva. Nesse esquema de utilização, é preciso considerar que os gêneros prefiguram as ações de linguagem. Todavia, a ação de linguagem é apenas parcialmente prefigurada pelos gêneros, uma vez que há a possibilidade de escolha do agente por determinado gênero mais apropriado a seus propósitos.

Quanto aos outros esquemas de utilização, Schneuwly conclui que eles “podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global”.

Schneuwly tece também algumas considerações sobre a distinção gêneros primários/secundários – distinção inicialmente feita por Bakhtin (1992 [1953]). Para Schneuwly (2004), a diferença específica ente gêneros primários e secundários reside no tipo de relação com a ação mediada pelo gênero, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação, no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, no gênero secundário. Em outros termos, o autor afirma que o gênero primário basta a si mesmo; funciona como que por reflexo ou automatismo; determina a forma da ação como um todo. Já os gêneros secundários apresentam particularidades de funcionamento, quais sejam: 1. modos diversificados de fazer referência a um contexto linguisticamente criado; 2. são

estabelecidos em funcionamento estrito com outros gêneros. Para o autor: “poderíamos quase dizer que os gêneros secundários criam seus duplos: gêneros especializados por domínios, que servem à prescrição, à avaliação, mas também ao controle da sua produção” (p. 28). 3. A gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez da situação.

O autor, seguindo Bakhtin, considera que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários, e, pensando especificamente o ensino, considera haver uma ruptura no momento em que os gêneros secundários são introduzidos ao aprendiz. Assim, há a necessidade de um ensino sistemático desses gêneros. Discorreremos sobre o ensino no tópico a seguir.

3 O ISD E O ENSINO DE ESCRITA

Segundo Bronckart (1999), historicamente o ensino de língua e, mais particularmente, o ensino de produção textual tem se orientado por uma concepção representacionista de língua, que remonta a Aristóteles e a Port Royal. Segundo Bronckart (op. cit.), os métodos tradicionais de ensino de línguas “preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem *gramatical* (...), pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação”. (p. 84). O autor questiona a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual, bem como as conseqüências didáticas advindas dessa concepção: a anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual.

Conforme postulado pelo ISD, o texto empírico é a unidade comunicativa *real*. Logo, uma “abordagem didática ideal” deveria, primeiramente, iniciar o ensino pela leitura e produção de textos e depois articular “a esse procedimento inicial, atividades de *inferências* e de codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizados” (BRONCKART, op. cit., p. 86).

O ensino ideal seria desenvolvido em um percurso que vai das regularidades dos textos, relacionados ao contexto de produção, para as regularidades de organização das frases. Não obstante, Bronckart afirma que esse modelo não lhe parece ser aplicável como tal, considerando que “uma reforma pedagógica não pode consistir em uma *aplicação* ou em uma transposição direta de concepções teóricas (...) ao campo prático” (BRONCKART, op. cit., p. 87). Face a tal realidade, o autor propõe um ensino híbrido, baseado tanto na frase quanto no texto empírico, com análises sendo desenvolvidas, em paralelo, a partir de um *corpus* selecionado.

Bronckart levanta questionamentos referentes à didatização de um modelo teórico. Argumenta que não se pode transpor tal e qual os conceitos do ISD para a sala de aula. Embora essa teoria apresente um modelo de análise de textos bastante consolidado, não se pode transpô-lo diretamente para um contexto de ensino sem se considerar as particularidades desse contexto e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos. Ao que nos parece, o conceito de *sequência didática* desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) vem responder a estes questionamentos apresentados por Bronckart. Discutiremos tal conceito no tópico seguinte.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz et al. (2004, p. 97) definem *seqüência didática* como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A finalidade principal de uma seqüência é conduzir o aprendiz ao domínio de um gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

O trabalho escolar deve situar-se em gêneros ainda não dominados pelos alunos ou naqueles gêneros que não são muito acessíveis, por não aparecerem espontaneamente na vida cotidiana, a fim de propiciar o desenvolvimento de certas habilidades cognitivas e comunicativas do aprendiz. Para isso, é necessário ir sempre um pouco além das capacidades já adquiridas pelo aprendiz, atuando-se na sua *zona de desenvolvimento proximal* (cf. VYGOTSKY, 1989), com a colaboração do outro (colegas, professor).

Uma seqüência didática, segundo Dolz et al. (2004), constrói-se com base na seguinte estrutura: *apresentação da situação*, na qual o aluno constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada; *primeira produção dos alunos*, etapa que tem uma função reguladora da seqüência didática, possibilitando ao professor a observação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos; *módulos*, através dos quais se podem trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, fornecendo, aos aprendizes, instrumentos necessários para superá-los; *produção final*, na qual o aluno tem a possibilidade de praticar as noções e os instrumentos elaborados nos módulos.

Os gêneros de texto constituem o objeto de ensino-aprendizagem central em uma seqüência, no que tange aos seus aspectos

textuais e discursivos. Os aspectos linguísticos também podem (e devem) ser trabalhados numa sequência. Todavia, Dolz et al. (2004) advertem para o fato de que estes aspectos devem ser relacionados ao gênero em estudo, a partir da constatação das dificuldades linguísticas mais frequentes apresentadas pelos aprendizes.

Englobando aspectos linguísticos, textuais e discursivos, uma sequência constitui, portanto, uma prática de referência para o desenvolvimento de competências que extrapolam o espaço escolar. Todavia, embora a noção de sequência didática seja de grande importância para o ensino de gêneros, e particularmente para o ensino de escrita, ressaltamos que nem sempre se pode transpor diretamente o modelo tal como é pensado por Dolz et al. (2004) para a sala de aula, sobretudo em se tratando de contextos de ensino tão diversos do contexto francófono, como o brasileiro. Devemos ter em mente que o lugar social no qual as ideias em torno de “sequência didática” foram desenvolvidas possui peculiaridades próprias, caracterizadas pelo alto grau de letramento dos indivíduos. Ao que nos parece, os documentos oficiais que orientam o ensino, como os PCN, têm proposto uma transposição desse modelo sem refletir sobre as características do contexto social, dos indivíduos que compõem a realidade da sala de aula brasileira. Acreditamos que as ideias de Dolz et al (2004) devem se constituir como uma *base de orientação*, a partir da qual o professor, assumindo o protagonismo que lhe é próprio, deve fazer adaptações conforme as necessidades e as peculiaridades de sua sala de aula.

Nesse sentido, Araújo (2013) apresenta reflexões sobre sequência didática, considerando o contexto brasileiro de ensino. Segundo a autora, “adotar esse modelo na nossa realidade requer

adaptações” (ARAÚJO, 2013, p. 324). Araújo cita alguns trabalhos com sequência didática em que algumas alterações foram propostas, como o trabalho didático desenvolvido por Gonçalves (2012), que levou à percepção de que os alunos “se cansavam de reescrever a produção inicial” (ARAÚJO, 2013, p. 324); o trabalho de Freitas (2007) em torno do ensino do gênero “artigo de opinião”, em que a autora (FREITAS, op. cit), segundo afirma Araújo (2013, p. 324), demonstrou que “quando os alunos não sabem um gênero não parece interessante solicitar a produção diagnóstica”.

Araújo (2013) ainda tece considerações acerca da ausência da descrição de um trabalho sistemático com análise linguística dentro do modelo de sequência didática proposto pelos pesquisadores de Genebra e, em seguida, faz uma revisão do modelo, incluindo propostas de trabalho com esse aspecto didático pouco explorado pelos pesquisadores – análise linguística a partir do ensino de um gênero. Por questões de espaço e tendo em vista o foco deste texto, não aprofundaremos a questão.

Antes, destacamos que as reflexões de Araújo (2013) suscitam questionamentos sobre a aplicabilidade de algumas propostas levando em conta o contexto brasileiro, a escola, o dia a dia no qual está imerso o professor. A autora leva-nos a pensar que adaptações são bem vindas e necessárias. Nesse sentido, no próximo tópico, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de escrita segundo o ISD, pensando o contexto mais amplo da sala de aula e o contexto específico de pesquisas desenvolvidas no Brasil.

3.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM PARA O ENSINO DE ESCRITA SEGUNDO O ISD

O ISD emerge atrelado a reflexões referentes ao ensino, à didatização de gêneros. Ao abordar as especificidades dos gêneros como objeto de ensino no espaço escolar e as suas articulações com as práticas sociais de linguagem, Schneuwly & Dolz (2004, p. 74) partem do pressuposto de que “através dos gêneros as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Sendo variadas e heterogêneas as práticas sociais, de forma geral, e as práticas de linguagem, em particular, os gêneros – enquanto *megainstrumentos* que fornecem suporte para as atividades de linguagem – estabilizam a heterogeneidade dessas atividades. Logo, os gêneros, nas situações comunicativas, constituem uma referência para os aprendizes.

Os autores consideram que a escola, nas atividades de ensino de leitura e produção textual, sempre trabalhou com os gêneros de texto, uma vez que toda forma de comunicação cristaliza-se em formas de linguagem específicas. Assim, ainda que a escola não assuma explicitamente os gêneros como objeto de ensino, gêneros escolares são inevitavelmente produzidos e circulam nessa esfera social. Essa ideia filia-se ao discurso bakhtiniano (BAKHTIN, 1992 [1953]), segundo o qual a comunicação só é possível porque os gêneros existem, isto é, toda forma de comunicação, todo enunciado, faz, necessariamente, parte de algum gênero.

A singularidade desse artefato histórico-social – os gêneros de texto – como objeto de ensino no espaço didático, consiste no que Schneuwly e Dolz (2004) designam como *desdobramento*: o gênero, que *a priori* serve como megainstrumento para a comuni-

ção, não é mais apenas instrumento de comunicação; é, também, objeto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o gênero textual no espaço escolar constitui, inevitavelmente, uma variação do gênero prototípico, relacionando-se tanto com a situação discursiva na qual esse protótipo se situa, quanto com a situação discursiva escolar – instância da interação verbal do aluno, na qual o gênero é usado com uma finalidade didática.

Tal singularidade leva Pereira e Graça (2007, 182) a argumentarem:

É indiscutível que, em boa verdade, o texto produzido pelo aluno é influenciado pelos determinismos escolares com que se depara; aquilo que o aluno julga ser o pretendido pelo seu professor é um desses exemplos; nesse caso, o aluno produz o texto não em função do contexto real para que o texto seria produzido, mas sim em função, (quase) exclusivamente do (pseudo) desejado pelo docente.

De fato, é impossível que os alunos não sejam influenciados pelo contexto da sala de aula no qual se encontram, ainda que lhes sejam fornecidas condições de produção específicas as quais extrapolam (de forma real ou “fictícia”) o espaço restrito escolar. Ora, é na escola que o aluno está interagindo. Ademais, devemos lembrar que Dolz et al (2004) propõem, ao final de uma sequência, a submissão da produção final do aluno a uma avaliação somativa. Não há como negar que o aluno será influenciado pela nota a ser obtida.

O trabalho de mediação do professor também exerce grande influência na produção textual do aluno. Em pesquisa realizada sobre o ensino do gênero “depoimento” para uma turma

de pré-vestibulandos (KEMIAC, 2015), após analisar e comparar depoimentos prototípicos publicados em revistas e depoimentos produzidos pelos alunos aprendizes, percebemos diferenças na configuração textual/composicional e nas características discursivas entre os exemplares prototípicos e escolares. Essas diferenças resultaram, em parte, do trabalho de mediação realizado. Na pesquisa citada, concluímos que

A mediação, sendo meramente restrita a uma correção do professor, evidencia que as relações dialógicas que constituem os depoimentos escolares são totalmente diversas daquelas que constituem depoimentos prototípicos. Por conseguinte, a função pedagógica do gênero, revelada não somente pelo conteúdo do texto em si, mas por imagens, destaques e títulos de seções, modifica-se nos depoimentos escolares. Nestes, observamos que, ainda que os alunos pareçam ter, em certo sentido, apresentado em seus textos, conselhos, mensagens, frases de efeito, entre outros, esses recursos são bem menos expressivos que aqueles utilizados nos depoimentos prototípicos. (KEMIAC, 2015, p. 159).

O trabalho de mediação do professor, bastante diferente do trabalho de mediação realizado, por exemplo, pela edição de uma revista que publica gêneros como artigos, notícias, resenhas, evidencia que, ao ensinar escrita, temos de considerar substancialmente o que é a escola, qual a sua função, como ela se configura como espaço comunicativo.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, na escola, podemos encontrar três modelos no que se refere ao ensino de gêneros:

a) Desaparecimento da comunicação: “os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição”. (p. 76). Nesse modelo, os gêneros são naturalizados, a escrita é vista como representação do real. Ensinam-se produtos culturais da escola (as redações escolares, como dissertação, descrições, por exemplo).

b) A escola como lugar de comunicação: “A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos” (p. 78). Os gêneros escolares são vistos como “resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento” (p. 78). Nessa situação, aprende-se a escrever escrevendo, a partir de contextos oferecidos pela própria escola (por exemplo: uma feira de ciências motiva os alunos a produzirem convites aos pais).

c) Negação da escola como lugar específico de comunicação: “Nesse terceiro tipo, é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola (...). A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (p. 79). Esse modelo está presente quando, por exemplo, se ensina carta de leitor, artigos de opinião na escola, enfatizando-se a noção de “protótipo” e se tentado introduzir esses gêneros, oriundos de outros contextos, na sala de aula.

Esses modelos não se apresentam, obviamente, de forma “pura”. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), encontramos essas tendências “sempre em formas mistas”, com alguma predominância de uma ou de outra.

As contribuições do ISD para o ensino da escrita introduzidas no Brasil parecem ter preconizado o terceiro modelo – negação da escola como lugar específico de comunicação. Assim, as sequências aplicadas em nosso contexto muitas vezes propõem-se a levar os alunos para “além da sala de aula”, isto é, procuram conduzir os discentes na produção de gêneros que tipicamente não circulam na escola (entrevista radiofônica, artigo de opinião, carta do leitor, debate regrado etc), de forma a se enfatizar a noção de “gênero prototípico”. Nesse sentido, as produções são avaliadas com base nesse protótipo apresentado: um bom texto é aquele que consegue se aproximar do protótipo.

Em um levantamento das dissertações de mestrado que se propuseram a analisar o ensino de escrita a partir de alguns pressupostos do ISD e que foram defendidas no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, entre os anos de 2006 (início do programa) e 2015, percebemos a predominância de propostas de ensino de gêneros que não são tipicamente escolares. Vejamos o quadro seguinte:

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA
Gêneros textuais no Ensino Médio: uma proposta com o artigo de opinião	Fernanda Isabela Oliveira Freitas	2007
Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental	Enilda Cabral Barreto	2008
Produzindo crônicas: um estudo a partir da olimpíada de língua portuguesa	Nathalie Lia Fook Meira Braga	2012
Agenciando a escrita no ensino fundamental: estudo do gênero resenha cinematográfica	Naelma Wanderley Lira de Araújo	2012
A interlocução mediada pelo gênero carta ao autor na sala de aula	Cláudia Vanuza Barros de Macedo	2012
Ensino de escrita: a carta de reclamação além da sala de aula	Linaiara Santos Hermínio de melo	2014

Quadro 1: Dissertações sobre ensino de escrita, com foco em gêneros textuais, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. (Dissertações disponíveis em: <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>)

O levantamento das dissertações elencadas no Quadro 1 foi realizado a partir dos seguintes critérios: 1. pesquisas com foco no ensino de escrita; 2. pesquisas que se apoiaram no ISD, ainda que outras teorias tenham sido mobilizadas (por exemplo, a pesquisa de LIRA DE ARAÚDO apoiava-se, também, nos estudos sociorretóricos de Charles Bazerman). Além das dissertações acima listadas, encontramos pesquisas que investigavam a produção de gêneros orais (palestra, debate, seminários) a partir de sequências didáticas.

É notória, nas pesquisas acima listadas, a proposta de ensino de escrita a partir de gêneros que não são tipicamente esco-

lares (artigo de opinião, resenha cinematográfica, crônica), mas que, ao entrarem na escola, tornam-se escolarizados. No que concerne ao ensino de escrita, praticamente não encontramos pesquisas centradas no ensino de gêneros produzidos na escola, como resumos, fichamentos etc. Pesquisas que concebem a escola como lugar legítimo de comunicação e tratam o ensino de escrita a partir de situações interativas próprias desse lugar parecem ser menos frequentes que aquelas que negam a escola como espaço específico de comunicação (e, por extensão, adotam gêneros pertencentes a outras esferas discursivas como objeto de ensino).

A produção textual escolar, não obstante, relaciona-se, primeiramente, ao contexto da sala de aula. Ainda que tentemos conduzir os alunos a produzirem excelentes cartas de leitor, não temos como negar a influência do espaço didático, da nota a ser atribuída, da imagem de professor projetada pelo aluno.

Além disso, destacamos que não se pode a todo tempo negar a escola como lugar específico de comunicação. Ensinar gêneros pertencentes a outros domínios discursivos é fundamental, mas é também muito importante ensinar os discentes a dominarem gêneros tipicamente escolares. Quantos alunos sentem dificuldades ou mesmo não conseguem responder a questões discursivas ou objetivas de uma prova ou de um exercício? Quantos discentes não dominam esse gênero tipicamente escolar que o acompanhará por toda a vida em sala de aula? Quantos alunos sabem, com destreza, fazer um resumo de um texto lido nas mais diversas disciplinas? Não seria o caso de a escola tomar também tais gêneros tipicamente escolares como objeto de ensino?

Considerando a relação gêneros primários/gêneros secundários citada no tópico 2 deste artigo, acreditamos que a escola, lugar social onde a escrita é ensinada de forma sistemática, deve, em uma sequencialidade logicamente estruturada, ensinar, em um primeiro momento, gêneros mais próximos aos gêneros primários, pois são estes os primeiros com que têm contato os aprendizes. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam contribuições importantes, ao preconizar que, no primeiro ciclo, o ensino de escrita pode voltar-se para gêneros mais “lúdicos”, como piadas, trava-línguas etc. À medida que gêneros mais complexos são introduzidos aos alunos, julgamos importante o ensino não apenas de gêneros oriundos de outras esferas sociais, que, em sala de aula, constituem práticas de referência, mas também o ensino sistemático de gêneros tipicamente escolares não dominados pelos discentes. Muitos desses gêneros são aprendidos precariamente, apenas por “imersão”, embora acompanhem o aluno por toda a vida escolar.

Por exemplo, o gênero “prova” faz-se presente da escola – desde os anos iniciais – à universidade. Esse gênero apresenta variações estilístico-composicionais e constitui-se como reação resposta a ações didáticas desenvolvidas em um espaço de ensino-aprendizagem. Pode estruturar-se a partir de questões objetivas ou discursivas. Certamente, muitos professores reclamam que, principalmente no que se refere a questões discursivas, os alunos “não sabem responder”, muitas vezes por “não entenderem” o enunciado da questão. Tendo em vista o papel do ensino de língua como algo essencialmente transversal (DOLZ et al., 2009), parece necessário que esse gênero seja objeto de análise e ensino sistemático. Assim, em um primeiro momento, nas aulas de língua, o professor especifi-

camente ensinaria ao aluno a ler e entender os enunciados das questões, conduzindo-o a perceber que cada verbo de um enunciado, cada comando exige uma operação diferente (ARAÚJO, 2014). Em seguida, outras atividades e tarefas poderiam ser propostas com vistas ao ensino de redações de respostas aos enunciados. Ações didáticas nessa direção seriam válidas para toda a vida do aprendiz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste artigo buscamos suscitar os seguintes questionamentos: como concebemos a escola no que se refere ao ensino de escrita? É a escola um espaço legítimo de comunicação, um espaço em que diversos gêneros circulam e esses gêneros devem ser objeto de um ensino sistemático? Ou, a escola não adquire o *status* de lugar específico de comunicação, e, portanto, o ensino de escrita deve centrar-se em gêneros pertencentes a outros domínios discursivos, através de um processo de didatização e desdobramento?

Acreditamos em um meio termo. Gêneros de outros domínios discursivos devem ser sistematicamente ensinados na escola, a partir de uma sequencialidade e de uma progressão típicas do desenvolvimento humano (DOLZ et al., 2009). Por outro lado, o espaço escolar é também um lugar de comunicação, um lugar que produz gêneros diversos, muitos dos quais precisam ser ensinados, pois não são naturalmente aprendidos, produzem rupturas, enquanto gêneros secundários. Citamos, brevemente, o gênero “prova”, que acompanha o aluno por toda a vida escolar. Preconiza-se, aqui, que esse gênero em particular deveria ser objeto de análise e poder-se-ia

organizar atividades sistemáticas com vistas ao ensino de redações de respostas discursivas.

Outros gêneros, produtos da escola, também deveriam ser objeto de ensino-aprendizagem sistemático, considerando a sua relevância na vida escolar e as dificuldades apresentadas pelos discentes ao produzi-los. Não se pode, a todo tempo, negar a escola como lugar de comunicação e acreditar que os gêneros escolares têm menos importância que aqueles que, introduzidos nessa esfera, tornam-se escolarizados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*. Fortaleza. Ano 3, v.3, n.1, p.322-334, jan/jul 2013.

_____. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 279-326.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): Língua Portuguesa*. 1. Ed. Brasília: 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E.L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.19-50.

FREITAS, F. I. O. *Gêneros textuais no ensino médio: uma proposta com o artigo de opinião*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2007.

GONÇALVES, L. G. L. *Análise lingüística: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II*. Monografia de conclusão de curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

KEMIAC, L. A experiência pessoal como lição de vida: uma análise do gênero depoimento em revistas femininas e na sala de aula. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. da. *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino*. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2015, p. 119-160.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 177-189.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANÁLISE DO MARCADOR CONVERSACIONAL “NÉ” EM ENTREVISTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Marta Barros

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares, iniciou-se, no contexto escolar, o processo de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Foi a partir dessa lei que a questão da diversidade étnico racial passou a ser aceita com mais vigor como parte do processo de formação da sociedade brasileira, bem como se reconheceu que a história e cultura negra foram, por muito tempo, silenciadas pela história oficial. No entanto, apesar da lei e das discussões em torno desta temática, ainda percebe-se que muitos professores têm dificuldades de desenvolver em suas práticas educativas atividades que valorizem a história e cultura afro-brasileira e africana. Para fins deste trabalho, analisamos o Marcador Conversacional (MC) “né” na fala dos professores de Geografia e História, da rede municipal de ensino da cidade de Mogeiro/PB, na tentativa de analisar e, consequentemente, compreender as dificuldades do fazer pedagógico destes professores em relação a essa temática.

Em nossa análise, verificamos que o “né” foi bastante recorrente nos depoimentos dos professores quando foram entrevistados sobre sua formação em relação à temática em questão. Deste modo, acreditamos que as análises do marcador “né” podem nos auxiliar a entender os pressupostos e as inferências nas entrevistas que nos guiam sobre as intenções e questionamentos dos professores sobre suas condutas pedagógicas e/ou conhecimento sobre o que deve ou não ser considerado dentro da temática de história e cultura afro-brasileira e africana. O marcador “né” pode remeter ao desconhecimento e/ou dúvida de um determinado assunto, dependendo de como é usado e da posição que se encontra na sentença. Quando usado, o interlocutor tende a confirmar com o outro se ele/ela está acompanhando; o uso excessivo do “né” na conversação pode demonstrar que quem usa pode apresentar certa insegurança do assunto, pois está sempre pedindo confirmação para outra pessoa.

Teoricamente, discorremos sobre algumas concepções na perspectiva da Pragmática, seguindo principalmente as ideias de Levinson (1983) e Armengaud (2006), assim como da corrente teórica da Análise da Conversação de Marcuschi, (2003) e Urbano (2003) para fundamentar as análises do MC “né” nas falas dos professores.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira. Primeiro, apresentamos os fundamentos teóricos que suportam nossas análises. Segundo, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa, que foram inspirados em duas tendências: análises da conversação e a pesquisa etnográfica de base qualitativa. Na terceira parte, apresentamos as análises do MC “né” na fala dos

professores. Na quarta, tratamos das implicações das análises do “né” no processo de formação de professores da educação básica.

2 TEORIA

Compreender os mecanismos existentes numa interação face a face, num contexto social tanto formal como informal, requer de um analista da conversação uma habilidade em captar que sinais linguísticos os interlocutores usam para sinalizar suas intenções comunicativas e os pressupostos e implícitos, também. O presente estudo tem como finalidade, portanto, apresentar alguns sinais linguísticos que os professores de História e de Geografia usaram na entrevista que foi feita por mim para que pudesse melhor analisar a implicação do uso destes sinais em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Para guiar este pensamento de pesquisa, alguns estudiosos da Análise da Conversação (KOCH e VILELA, 2001; URBANO; 2003; KOCH, 2006; BENTES & LEITE, 2010) e da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982) me embasaram para que pudesse verificar o uso e o significado imbricado nas falas dos professores.

Sobre o uso dos marcadores conversacionais, Urbano (2003) afirma que eles tanto podem servir nas falas-em-interação como instrumento para auxiliar na construção verbal linguística dos interlocutores como na organização dos turnos de fala entre os participantes. Buscar entender o uso e a função comunicativa e interativa dos MCs pelos professores entrevistados, portanto, foi necessário neste estudo para tentarmos compreender as reais (ou implícitas) intenções de fala dos professores.

Por ser a entrevista um gênero oral com características específicas, e por possuir um sistema de turno eminentemente ora assimétrico - em que um dos integrantes detém o maior tempo da fala, comandando o sistema de turno - ora simétrico - quando os participantes têm o mesmo direito no uso da fala - , o texto falado neste gênero é constantemente co-construído entre o entrevistado e o entrevistador (KOCH, 2006; BENTES & LEITE, 2010).

Ao analisar as falas dos professores nas entrevistas, faz-se também necessário considerar o contexto social no qual estão inseridos. Afinal, sem o entendimento Pragmático da língua, dificilmente entenderíamos como, quando e para que nós, falantes e ouvintes, entendemos o outro e fazemos com que o outro possa nos entender também (ARMENGAUD, 2006). O contexto da situação; a realidade social onde estamos inseridos no momento de fala é o que nos guia na escolha lexical no ato conversacional. O fato da entrevista acontecer no ambiente escolar, entre e com os profissionais da educação (pois também sou professora), moldou o contexto para a entrevista acontecer com uma certa naturalidade.

Foi também considerada a corrente teórica, a Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982) para tentarmos entender que pistas de contextualização (sinais verbais e não verbais usados pelos interlocutores que, por ventura, surgem no ato conversacional durante a entrevista) são usadas no contexto 'entrevista' e que significados estas pistas podem sinalizar e/ou implicar quanto ao uso (ou não) do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em suas aulas. A seguir, falaremos com mais detalhes sobre os marcadores conversacionais.

2.1 MARCADORES CONVERSACIONAIS E SUAS FUNÇÕES NA INTERAÇÃO

O estudo dos marcadores conversacionais em entrevistas, de cunho qualitativo e de base etnográfica, oferece ao professor uma melhor compreensão do que ele/ela está falando em sala de aula já que (MCs) são elementos frequentes típicos da oralidade.

Como Marcuschi (1989) explica, os MCs pontuam o texto oral e algumas vezes funcionam como sinais do falante, outras como sinais do ouvinte e também como progressão narrativa. Tendo em vista que os MCs são constituídos por uma ou mais expressões, considera-se que são, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, e a produção, representa de interacional e pragmático (URBANO, 1995).

Os marcadores conversacionais possuem várias funções. Primeiro, os MCs mantêm o turno, sendo que muitas vezes o falante usa o MC para continuar sua fala. Segunda, é usada para preencher silêncios. Como a interação face a face é momentânea, construída no momento de fala dos interlocutores, algumas vezes, o interlocutor se apropria do marcador conversacional para preencher algo que não está lembrando no momento. A terceira função é a de monitorar o ouvinte. Em entrevistas, por exemplo, o entrevistador detém o poder da fala, mas necessita sentir a presença do acompanhamento do ouvinte, que é o entrevistado. E a quarta função é de marcar unidades temáticas, indicando início e fim de asserções, dúvidas, ante-

cipando o que será dito, corrigindo ou excluindo posições anteriores e também reorganizando falas ao longo do ato conversacional.

Marcuschi (1989), que busca sistematizar as formas em classes, subdivide os marcadores conversacionais em quatro grupos:

1. MC simples: é o marcador que se realiza com um só lexema ou uma paralexema, como as interjeições, os advérbios, os verbos, os adjetivos, as conjunções, os pronomes, entre outros.
2. MC composto: de caráter sintagmático, com grande tendência à estereotipia e com pouca alteração morfológica no tipo produzido.
3. MC oracional: trata-se de pequenas orações, podendo se apresentar em todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo).
4. MC prosódico: é o MC formado com recursos prosódicos e normalmente utilizado com algum MC verbal. Encontram-se, nesse contexto, a entonação, a hesitação, o tom de voz, entre outros. (Grifo nosso, p. 290-291).

Assim, nas análises das falas dos professores, precisamos considerar as três funções mencionadas por Marcuschi para entender melhor os depoimentos dos professores em relação a suas limitações em sala de aula.

Urbano (2003, p.99) também faz uma divisão em marcadores linguísticos e não- linguísticos, sendo que os linguísticos são de duas naturezas: Verbais e prosódicas. De acordo com esse autor, os verbais podem ser lexicalizados - como, por exemplo, “sabe?”, “Eu acho que” - ou não lexicalizado. Já os de natureza prosódica são as pausas, a entonação, o alongamento, a mudança de ritmo e de altura. Por sua vez, há também os não verbais que são o olhar, o riso,

os maneios de cabeça, a gesticulação, são denominados por Urbano (2003) de paralinguísticos.

Aqui, explicitamos a relevância do estudo desse aspecto formal dos marcadores para a compreensão do processo de conversação em entrevistas, uma vez que, podem sinalizar as relações interpessoais não vistas em análises superficiais de entrevistas. Para tanto, a seguir, delineamos os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados desta pesquisa, descrevendo as situações de geração de dados e os sujeitos participantes da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As entrevistas foram realizadas com um professor de História e outro de Geografia das turmas do sétimo (7º ano) do ensino fundamental II. Cada entrevista foi agendada com uma semana de antecedência, diretamente com os professores. Os professores foram entrevistados em dias diferentes, no primeiro semestre de 2014. No período entre o agendamento e a entrevista em si, formulamos dez (10) perguntas a respeito da vida acadêmica e profissional dos professores, que serviu como base para a entrevista proposta. Como argumenta Bentes & Leite (2010), a formulação de perguntas em entrevistas é uma estratégia que dinamiza a interação verbal, ajusta a participação dos interlocutores e permite que o entrevistador explore a organização sequencial.

Logo, este objetivo da entrevista, acima mencionado, não limitou a fala do professor, uma vez que trabalhamos na perspectiva assistemática¹, em que o entrevistado fica à vontade para expressar a intenção e facilitar a fala do entrevistado, sem tomar o seu turno.

De acordo com Bentes & Leite (2010), toda interação verbal pressupõe negociação e certas ações executadas pelos indivíduos são associadas na interação verbal de forma a possibilitar que os interlocutores atinjam os objetivos comunicativos. Reconhecendo que os entrevistados precisavam ter mais espaço para falar e o entrevistador ouvir, foi garantida a liberdade de domínio de turno pelos professores entrevistados.

Para a gravação da entrevista, utilizamos um gravador, que possibilitou a gravação do áudio da interação. A duração total das entrevistas gravadas foi de trinta e três (33) minutos. Para fins deste capítulo, usamos apenas alguns trechos transcritos, sobretudo àqueles que apresentam maior recorrência dos MCs nas falas dos professores.

Na transcrição das entrevistas, nomeamos o professor de Geografia de Oxalá, de Ogum o professor de História e de Iemanjá a pesquisadora. A escolha de cada personagem dos orixás foi a partir das características apresentadas por cada interlocutor durante as entrevistas. Também consideramos o seguinte glossário de normas de transcrição Marcuschi (2013) para auxiliar nas transcrições dos trechos das entrevistas:

- a)() Incompreensão de palavras ou segmentos.
- b)(hipótese) - Hipótese do que se ouviu
- c)/ Truncamento
- d)MAIÚSCULA Entonação enfática
- e)::: Prolongamento de vogal ou consoante.
- f)- - Silabação? Interrogação
- h)... Qualquer pausa.
- i)((minúscula)) Comentários descritivos
- j)-- -- Comentários que quebram a sequência temática da exposição;
- k)[Superposição, simultaneidade de vozes.

- l)(...) Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.
m)“” Citações literais de textos, durante a gravação (p.9-13)

A partir dessas normas do glossário de Marcuschi (*op. cit.*), conseguimos transcrever as falas dos professores que foram gravadas e assim chegar a perceber como o MC “né” aparecia constantemente no que era dito pelos professores quando eram entrevistados sobre suas práticas com ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: MARCADOR CONVERSACIONAL “NÉ”

Observando as funções interativas e comunicativas dos MCs nas entrevistas com os professores, gênero discursivo oral foco deste trabalho, podemos perceber não somente as intenções comunicativas dos professores mas também as suas intenções pedagógicas. A partir das análises, percebemos que expressão “né?” foi a mais recorrente na fala do professor de Geografia para chamar atenção do entrevistador, sendo uma marca na oralidade do docente. Como poderá ser observado no fragmento (1):

(1) Iemanjá: Você... tem alguma necessidade:: para trabalha com o ensino de história e cultura afro-brasileira?

Oxalá: material didático sim, né? O livro escolar vem, porque é obrigado essa temática, o livro de geografia traz também, MAS temos que recorrer a novas fontes né?como a...internet, revistas.

O marcador *né* apresentou sinais de que o professor enquanto fala usa a palavra para chamar atenção do ouvinte, percebemos que mesmo ele questionando o entrevistador, continua com a palavra. Assim, Oxalá ao utilizar o “né” no exemplo 1 está buscando o acompanhamento da fala do entrevistador. Quando oxalá diz que “material didático sim, né?”, parece que este entrevistado está questionando se o entrevistador está monitorando sua fala.

Marcuschi (2013, p.73) explica que os marcadores conversacionais apresentam sinais de sustentação de turno quando o falante usa a palavra para chamar atenção do ouvinte, geralmente no final da unidade comunicativa e preferencialmente em forma de indagação. Corroborando com essa ideia, Urbano (1999, p.87) afirma que, “trata-se de vocábulos que, embora esvaziados do conteúdo semântico original, valem aqui como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor”.

No entanto, Marcuschi (2013, p.73) comenta que os sinais de saída ou de entrega de turno aparecem no final, tais como: “né?”, “viu?”, “entendeu?” e predomina na forma interrogativa, como poderá ser visualizado no exemplo (2):

(2) Iemanjá: Esse ano... você já está trabalhando a história e cultura afro-brasileiro em suas aulas?

Oxalá: esse ano a gente já ta:... entre:: uma das atividade que a gente é...pro... vai procurar é levar os alunos pra visitar um quilombo... que tem próximo aqui perto da comunidade, antes disso...antes disso a gente vai ...tentar...é ... antes de levar ao quilombo fazer em sala de aula um estudo de desconstrução da ideia que negro é inferior a outras etnias, né?....

Nesse exemplo 2, há uma entrega de turno, tendo em vista que o docente diz *né* ao final do turno e logo em seguida da pausa no

propósito de passar a palavra ao ouvinte. Também verificamos na fala do professor de história que o marcador mais recorrente foi *né* como podemos observar no transcrito 3:

(3) Iemanjá: Você acredita que foi importante à criação da Lei 10.639/03... que obriga o ensino de história cultura afro-brasileira e africana?
Ogum: Com certeza, porque na realidade... agente saber que:: não deveria ser em forma de lei, né?
Iemanjá: verdade...
Ogum: Se Trabalhar isso... se conscientizar... mas.... eu acho uma das forma pra que as pessoas façam isso... Talvez se não existisse a lei continuasse do mesmo jeito, sendo esquecido deixando...é... as pessoas começarem... a...com tom de brincadeira, né?
Iemanjá: uhn uhn..
Ogum: É de certa forma de de... discriminação com você, então acho que a lei veio para isso... pra ajudaR minimizar essas coisas que acontece....assim, em relação a temática eu vejo assim que já SE... várias passos em relação a temática né?
Iemanjá: uhm uhn...
Ogum: Porque a genTE...a tempos atrás...falar do negro só era.... em tons pejorativos. E hoje já se consegui fazer uma discussão, mostrando que...a questão do negro...consegui trabalhar a valorização do negro dentro da sociedade, né?
Iemanjá: É...
Ogum: E se buscar também construir uma nova consciência nas pessoas, que.. nós que trabalhamos com alunos, a gente estar tentar fazer isso, desconstruir, né?...

Já nesse trecho, percebemos que o *né* possui distintas finalidades na fala do entrevistado, pois a posição dos marcadores não é fixa, ou seja, o MC poderá aparecer em diferentes posições, apresentando caráter multifuncional dos MCs. Desta forma, podemos verificar, no exemplo 3 acima, que Ogum usa o *né* com a função de verificar se o seu ouvinte estava lhe acompanhando. Deste modo, Iemanjá demonstra que está acompanhando a fala de Ogum quando

o entrevistador, a cada “né” pronunciado, diz “uhn uhn” com objetivo de demonstrar a atenção a fala do entrevistado. Este “né” torna-se um sinalizador de que o interlocutor está atento.

Portanto, Ogum dá abertura para que Iemanjá faça intervenções após o “né”. Logo, as breves interferências de Iemanjá indicam que ela aceita a posição do entrevistado e compreende o que Ogum fala. Galembeck (2003, p. 68) diz que “os turnos, tanto as falas de valor referencial (nas quais se desenvolve o assunto ou tópico do diálogo) como os sinais é que indicam que o interlocutor está “seguindo” ou “acompanhando” as palavras do seu interlocutor (*certo, uhn uhn, ahn ahn*).” Dentre as palavras apresentadas pelo autor supra mencionado, as expressões marcam acompanhamento das falas nas entrevistas. E isso fez com que Ogum continuasse sua fala de forma espontânea.

Ainda percebemos que o “né”, utilizado repetidamente pelo professor, teve por finalidade de estratégia conferir se o entrevistador estava com atenção à sua fala. Como argumenta Urbano (2003,p.99),“Trata-se de vocábulos esvaziado de conteúdo semântico original, valem aqui como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor. Por isso, não são elementos, internacionalmente e por extensão, discursivamente descartável.”

No último trecho do exemplo 3, Ogum diz : “ E se buscar também construir uma nova consciência nas pessoas, que...nós que trabalhamos com alunos, agente estar tentar fazer isso, desconstruir, né?...” Aqui fica explícito que Ogum deseja fazer uma troca de falas, visto que além de ter usado o “né” no final da fala também deu pausa esperando que Iemanjá passe a tomar o turno.

Ainda de acordo com Galembeck (2003, p.83), “a troca de falantes constitui um fato intrínseco à natureza da conversão simétrica, na qual ambos os interlocutores desenvolvem o assunto tratado”. Mas, como nossa entrevista foi numa perspectiva assimétrica, quando o Ogum concluía sua fala sobre o questionamento, Iemanjá fazia outra pergunta e se colocava numa posição de ouvinte. As intervenções de Iemanjá (uhn, uhn,) têm por finalidade sinalizar um certo reforço, pois ao fazer essas pequenas intervenções é evidenciado que o entrevistador deseja continuar na posição de ouvinte.

No entanto, a entrevista apresentou momentos que os entrevistados solicitavam a passagem para falar. Galembeck (2003) comenta que a passagem requerida é assinalada quando o falante faz uma pergunta direta ou pela presença de marcadores conversacionais que testam a atenção ou buscam a confirmação do ouvinte. Nesse caso, é verificada a presença da entonação interrogação.

Outra maneira de examinar a recorrência do “né” na fala de Oxalá é considerar a fala como arranjo social., visto que podemos observar um certo grau de insegurança quando o professor fala sobre essa temática. O que nos ajudou a chegar a esta constatação foram os seguintes fatos: primeiro, os entrevistados, após quase toda afirmação do que eles entendem por história e cultura afro-brasileira e africana pronunciam o MC “né” no fim da sentença, implicando sempre a confirmação do outro que está ouvindo. O segundo fato é que nem um dos professores entrevistados teve oportunidade de cursar a disciplina, em sua formação, voltada para a temática de história e cultura afro-brasileira, como é relatado no exemplo 4 seguinte:

(4) Iemanjá: Você:: tem alguma dificuldade... para trabalhar com o ensino de história e cultura afro-brasileira?

Ogum:: com certeza. né? porque como:...COMO eu não tive...nem um...é na na universidade agente não teve nada voltado pra isso...porque quando eu estava saindo... da universidade é que estava implantando é... uma disciplina em relação... né? a cultura afro , mas quando a gente vem para sala de aula a gente ver essa dificuldade...ai a gente tem que estar buscando em ouro locais ,mas há essa dificuldade.

Destarte, possivelmente os docentes entrevistados estejam inseguros, já que as discussões sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana são recentes no contexto escolar, bem como nas formações de professores da educação básica. Verifica-se isso quando Ogum diz “com certeza. né? porque como :...COMO eu não tive...nem um...é na na universidade agente não teve nada voltado pra isso...porque quando eu estava saindo... da universidade é que estava implantando é... uma disciplina em relação... né?”.

Assim, o marcador em estudo poderá ser meio de evidenciar um questionamento ao entrevistador de forma que tenha a resposta do interlocutor. Diante desse contexto, Urbano (2003, p. 97) argumenta que “[... se trata de uma espécie de pergunta retórica, que abre expectativa de “resposta”, mas apenas no nível pragmático e dificilmente com implicações semânticas.”

Reconhecendo o estudo no viés da pragmática é possível verificar na fala do Ogum uma certa insegurança sobre a temática de história e cultura afro-brasileira e africana. Visto também que no exemplo 4, o educador evidencia a inexistência de estudo dessa temática em sua formação. Já que Oxalá utiliza o MC “né” como forma de evocar a coparticipação do entrevistador em sua fala, o sentido de saber se está relatando algo correto. O exemplo

5 também nos remete a ideia de que o “né” foi usado como meio de questionar o entendimento do que está sendo dito.

(5) Iemanjá: Você sentiu dificuldades quando terminou a graduação e iniciou as atividades em sala de aula? Teve alguma dificuldade ao interagir com seus alunos?
Ogum: de início... pesou muito, não a questão do conhecimento de conteúdo, mas a questão de TRANSMISSÃO de conhecimento, porque o nível, né?
Iemanjá: sei...
Ogum: Assim, a pessoa ter que...pegava aquelas turmas de sexto ano, que era antiga quinta série...que você não podia muito exigir deles, né:..?
Iemanjá: sei...
Ogum: Falar uma linguagem mais elevada com ele, né..?
Iemanjá: sei...
Ogum: aquela linguagem acadêmica não podia passar pra eles... pelo nível do aluno. E pela idade. E também um pouco a relação professor-aluno, né:..?
Iemanjá: sei...
Ogum: Porque fazia pouco tempo que tinha sido aluno, e com pouco tempo já ser professor, menos de um ano de diferença. Então, isso pesou muito.... Se adaptar, né:?: Controle de turma. O que mais deu problema foi essa parte...

Neste exemplo 5, o “né” aparece com maior frequência na busca de resposta do interlocutor. Mas também, é possível analisar que em alguns trechos desse exemplo o “né” vem seguido de alongamento, combinado ou não por pausas que significam dizer que Ogum convoca a coparticipação de Iemanjá. Mesmo que essa coparticipação não seja com fins de tomar o turno, o entrevistado sente a necessidade de ter a participação do entrevistador. Tal desejo pode ser sinalizado com o uso do “né”, como mostrado.

No exemplo 5, também fica explícito a compreensão de que o “né” pode ser uma forma de preencher pausas, bem como de dar tempo a Ogum para organizar seus pensamentos, uma vez que, o “né” muitas vezes aparece seguido de pausas alongadas e em

seguida, Ogum retoma o turno de forma sutil. Já na fala de Iemanjá é evidenciado o acompanhamento da fala de Ogum., Pois quando o entrevistado utiliza o marcador “né”, logo, Iemanjá usa “sei...”. Este marcador seguido de pausa oportuniza a Ogum continuar com o turno. Marcuschi (2003) comenta que:

Sinais produzidos pelo ouvinte durante o turno do interlocutor e geralmente em sobreposição, a que servem para orientar o falante e monitorá-lo quando à recepção. Aos sinais de concordância como “ahã”, “sim” o falante pode animar-se aos sinais de discordâncias como “não”, “impossível”, o falante pode reformular; sinais como “diga”, “diga” provem uma exploração adicional do tópico. Marcam a posição pessoal do ouvinte localmente, encorajam, desencorajam, solicitam esclarecimento e não tem apenas uma função fática ou algo semelhante.

Nesse sentido, Iemanjá no exemplo 5, utiliza o “sei...” na intenção de motivar o entrevistado a continuar falando sobre suas primeiras experiências em sala de aula. Quando Ogum diz: “de início... pesou muito, não a questão do conhecimento de conteúdo, mas a questão de TRANSMISSÃO de conhecimento, porque o nível, né?”, requer de Iemanjá uma aceitação dos argumentos que ele utiliza para expor suas dificuldades em sala de aula. E, ao perceber que o entrevistador corrobora com as hipóteses mencionadas, Ogum sente-se motivado para continuar relatando suas experiências em sala de aula. Já que Iemanjá marca localmente sua posição de “encorajador” das narrativas de Ogum e assim consegue que o entrevistado fale de forma espontânea.

Notando que o MC “né”, utilizado nas falas dos professores, pode ser uma evidência de que os professores têm dificuldades de desenvolver atividades pedagógicas que abordem o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar., acreditamos que o estudo MC em entrevistas com professores será relevante para discutir sobre sua formação. Assim, no próximo tópico debatemos as análises do “né” como um recurso que possa contribuir no processo de formação do professor.

5 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DO MARCADOR CONVERSACIONAL PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A partir das análises dos diálogos com os professores, percebemos que existem diversos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas significativas que possam viabilizar o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Na esteira de tais considerações, chamamos a atenção para algo muito relevante para a formação docente: identificar os anseios dos professores. Pois, a partir de sua fala, as formações poderão ser mais eficazes, sabendo as necessidades dos educadores. Para tanto, as formações inicial e continuada precisam considerar a realidade do professor.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2013, p. 05).

Acreditamos que, ao analisar o marcador “né” com os professores entrevistados, nos foi dado a oportunidade de tentar compreender as necessidades dos professores quanto a formação em si (pois estes professores não cursaram a disciplina História Africana) assim como o tempo que não lhes dado para aprofundar sobre esta temática. A fala abaixo apresenta tal limitação:

Iemanjá: você percebe alguma falha em sua formação?
Ogum: SIM! Porque na na universidade é muita teoria, né?
Iemanjá: uhn, uhn...
Ogum: na verdade não prepara a gente pra que a gente vai pra nossa realidade, então tem essa dificuldade, a gente ver muita teoria e na prática quase nada. Então essa prática a gente só vivencia na sala, né?
Iemanjá: unh, uhn...

Neste exemplo, Ogum demonstra que reconhece que a universidade foi falha em sua formação, especificamente pela ausência de estudos que lhe auxiliassem em suas práticas. O marcador “né” neste dialogo também é evidenciado tanto no sentido de verificar o monitoramento de Iemanjá como também na entrega do turno. Mas podemos perceber que tanto neste exemplo como nos demais analisados, a insegurança pode ser sinalizada nas entrevistas por meio do uso do marcador “né”.

Reconhecendo as distintas funções dos marcadores conversacionais, defendemos o estudo destes marcadores para contribuir nos processos de formação educacional da educação básica. Para que a educação das futuras gerações seja menos excludente, é necessário que os professores tenham formações que os auxiliem a buscar novas metodologias e construir concepções inovadoras em suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, é imprescindível ofere-

cer oportunidades aos educadores para que entendam e respeitem as diferenças étnico-raciais a partir do ambiente escolar e possam contribuir no combate ao racismo em sala de aula.

Oxalá também afirma que em seu curso de licenciatura houve falhas, veja o que ele relata no exemplo 7:

Iemanjá: é:: olhando para sua graduação você acha que ocorrem falhas em sua formação?
Oxalá: Sim... né?
Iemanjá: em que sentido?
Oxalá: porque a pessoa quando já tá em sala aula, a pessoa analisa que a universidade não consegui forma, nem mesmo o conhecimento. Né?
Iemanjá: sei...
Oxalá: ela nos dar uma base de conhecimento, mas fica distante da realidade de trabalho, num dar para levar para realidade de trabalho, não... tanto na prática de ensino até mesmo no conteúdo. Né?
Iemanjá: sei...
Oxalá: muito distante da realidade de sala de aula.

Ao falar de sua formação, Oxalá diz que a universidade não forma o professor voltado para a realidade da sala de aula, tanto na prática de ensino como no conteúdo que é visto na academia. Ele também afirma que o professor só consegue perceber as lacunas na formação inicial quando está em exercício, uma vez que tem o conhecimento da realidade de sala de aula. Nesse sentido, Munanga (2005, p.15) argumenta que, por falta de preparo ou devido o modo como tiveram a formação inicial, muitos professores reproduzem na sala de aula atividades pedagógicas que enfatizam o preconceito e o racismo. Ademais, ainda existe resistência de alguns professores em buscar expressar as dificuldades que têm ao trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e a africana no espaço escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos que o marcador conversacional “né” pode exercer funções distintas, quando inserido em diferentes posições na sentença. De acordo com a fala dos professores entrevistados, parece que o uso constante do “né” remete ora ao desconhecimento do assunto pelo professor ora, embora sabendo da importância em lecionar com o tema História Afro Brasileira, pelo despreparo pedagógico em lidar com o tema em sala de aula. Tal conclusão pode nos remeter ao quesito “insegurança” dos alunos. Contudo, o fato de a maioria não ter tido a oportunidade de estudar sobre este tema na sua formação inicial (graduação) – pois os dados corroboram com esta assertiva -, pode nos remeter que a “insegurança” pode está mais relacionada ao desconhecimento do assunto dos professores.

Assim, a partir da apreciação do marcador convencional “né”, presente nos depoimentos dos educadores, podemos inferir que seja necessário que os professores frequentem cursos de formação continuada que lhes ampliem conhecimentos sobre o tema, “história e cultura afro-brasileira e africana”, pois estes professores que estão em exercício não tiveram oportunidades de cursar disciplinas e/ou cursos que os auxiliassem em sua prática a desenvolver atividades que pontuassem esta temática.

Portanto, analisar falas-em -interação, como as que foram feitas neste estudo, pode nos ajudar a compreender que muitas vezes precisamos estar atentos ao que falamos, e ao que outros colegas de trabalho usam em suas falas. Estes sinais linguísticos, e também não linguísticos, podem nos mostrar o caminho que devemos tomar para melhorarmos nossas práticas docentes: do aperfeiçoamento contínuo na formação de professor.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. **A Pragmática. Tradução Marcos Marcionilo.** São Paulo: Parábola editorial, 2006

GALEMBECK, P. de T.; CARVALHO, K. A. Os Marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). **Revista Intercâmbio.** Vol. VI – 1997, p. 831-850.

GUMPERZ, J. J. **Studies in Interactional Sociolinguistics** 1. CUP: 1982.

GOFFMAN, Erving. **A Situação Negligenciada.** In BT Ribeiro e P. Garcez (Eds.). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Loyola, 2002. p.13.20

KOCH, I. V. **A Inter-ação pela Linguagem.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEVINSON, S. C. **Pragmatics. Cambridge.** Cambridge University Press, 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** 5ª ed., São Paulo: ÁTICA, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica- Interrogando o campo com lingüista aplicado.** In: Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. Branca Falabella Fabrício (et

al.) Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13-42.

NÓVOA, Antonio (org.). Professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 10 feve. 2016.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza da prática. 2013. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf. Acesso em: 17 dez . 2015.

URBANO, Hudinilson. **Marcadores conversacionais**. In: PRETI, D. (Org.). Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas, 2003.

ESTRATÉGIAS PARA A INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DA REESCRITA EM LÍNGUA MATERNA

Maria Aparecida de Oliveira

INTRODUÇÃO

A presente proposta de estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dos estudos da Sociolinguística e da Linguística Textual para o ensino da produção escrita em língua materna. A escolha dessa proposta reside no fato de que muitas pesquisas apontam a prática de reescrita como fundamental para o bom desempenho do aluno em relação aos diferentes usos que ele faz da língua, uma vez que muitos alunos apresentam dificuldade de articular adequadamente os textos que produzem. Daí a necessidade de se trabalhar em sala de aula diferentes modos de se posicionar linguisticamente em relação a produção de texto do aluno.

Neste trabalho, a interação entre professor e aluno será abordada no contexto da reescrita de produção de textual, cujo objetivo é discutir como se configura a interação professor-aluno nos comentários deixados pelo professor no texto do aluno, e como tal interação contribui para a construção de significados e a aprendizagem do aluno.

Partindo desse pressuposto este artigo, discute a importância do uso de estratégias de polidez linguística e as pistas de contextualização utilizadas pelo professor nos comentários escritos após avaliação da produção de texto dos alunos, como coloca

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 76), “as marcas de polidez exercem pressões muito fortes sobre a produção dos enunciados.” Nesse sentido, os comentários que o professor deixa no texto do aluno, pode nos trazer questionamentos como: Que estratégias de polidez podem ser inseridas nos comentários que o professor faz nos textos dos alunos para que os mesmos se sintam motivados a refazer seu texto com mais cautela? As estratégias de polidez positiva e as pistas de contextualização utilizadas pelo professor nos textos dos alunos podem ajudar realmente o aluno a perceber o que precisa ser melhorado?

Para responder a esses questionamentos, optamos por uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando contribuições teóricas que se amparam em estudos da Sociolinguística Interacional, tomando como base os trabalhos de Erving Goffman ([1964] 2002), John Gumperz([1982] 2002) e Kerbrat-Orecchioni (2006), pois apesar dos estudos dos mesmos priorizarem as interações face a face não excluem as interações escritas. Contamos também com a contribuição da Linguística textual de Geraldi (2007). Adaptando a teoria estudos da Sociolinguística Interacional, ao discurso escrito podemos dizer que a maneira como o professor intervém no texto do aluno pode contribuir ou não, para o desenvolvimento de ações e atitudes produtivas ao processo de reescrita do aluno proporcionando ou não, uma interação afetiva e efetiva.

Ao refletirmos sobre esse tema, temos como objetivo discutir como se configura a interação professor-aluno nos comentários deixados pelo professor no texto do aluno, e como tal interação contribui para a construção de significados e a aprendizagem do aluno. Partindo desse pressuposto este artigo tem também a

pretensão de refletir sobre algumas possibilidades de intervenções feitas pelo professor no texto do aluno em forma de comentário, para ajudar o professor a construir uma interação adequada para o ensino da reescrita de produção de texto no ensino de língua materna, contribuindo para que o mesmo em suas orientações escritas não se limite a apontar os “erros” dos alunos, mas agir como diz Geraldi (2006,p128) “como parceiro dos alunos concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando” de forma que as estratégias de polidez linguística e as pistas de contextualização funcionem como um recurso para facilitar a compreensão do que foi dito em cada comentário, bem como para criar um vínculo afetivo entre os interlocutores afastando qualquer ação que possa ameaçar a face do aluno e impedir o desenvolvimento da competência comunicativa.

Primeiramente, iremos discutir como as estratégias de polidez positivas utilizadas nas interações face a face podem contribuir para a interação na escrita, influenciando positivamente a face do aluno na produção de texto, articulada a essa temática, falaremos da importância das pistas de contextualização para a construção de sentido na interação da reescrita na produção de texto.

1 ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ POSITIVAS UTILIZADAS NAS INTERAÇÕES DE ESCRITA

Nossas discussões estarão voltadas para mostrar como certas estratégias sócio-interacionistas, tomando por base a teoria de preservação das faces do sociólogo Goffman(1974,1981), aliadas a estratégias de polidez e as pistas de contextualização de Gumperz(1982), podem contribuir para a interação do aluno com a escrita de orientações que o professor escreve no texto do aluno.

Partindo da premissa de que a linguagem é um instrumento de interação social, cujos usuários são interlocutores reais que estabelecem relações de comunicação entre si, compreendemos que para o sucesso da comunicação acontecer, o locutor deve levar em conta que seu enunciado esteja de acordo com suas intenções e, com a categoria e o papel de seu interlocutor. Como atividade intencional, a comunicação verbal é dirigida para a obtenção de determinado objetivo, e o uso adequado da linguagem pode constituir um elemento determinante para o êxito do objetivo pretendido.

Fundamentada em Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchioni (2006) ressalta que as situações interacionais criam conflitos que podem por em perigo a imagem pública tanto do locutor como a do seu interlocutor e para que sejamos bem sucedidos nas interações é necessário negociar ideias, posicionamentos, pedidos, ordens, perguntas, recusas, e isso só será possível se houver a polidez. A polidez é, portanto, crucial para que a interação se estabeleça, pois serve para manter o equilíbrio social e as relações amigáveis, a ponto de refletir a preocupação dos interlocutores, em primeira instância, com o desenvolvimento da interação. Como diz Kerbrat-

Orecchioni (2006,p.76) “é impossível descrever de modo eficaz o que se passa nas trocas comunicativas sem considerar alguns princípios da polidez, na medida em que tais princípios exercem pressões muito fortes sobre a produção dos enunciados”

A polidez pode ser entendida então, como um conjunto de estratégias discursivas destinadas a evitar ou amenizar o conflito. Essas estratégias de polidez são descritas por Kerbrat-Orecchioni (2006), nos fazendo refletir sobre a ação professor quando escreve um comentário no texto do aluno sem utilizar as estratégias de polidez positiva, apontando apenas os “erros” do aluno, ocupando uma posição de hierárquica superior, com um tom de julgamento que poderá manter o aluno distante, não comprometido com o seu processo de aprendizagem, não se dispondo a compartilhar como professor, problemas e soluções para o texto, nem a refletir sobre a linguagem instaurando uma situação pouco propícia à revisão e à reescrita, etapas importantes para a aprendizagem da escrita.

Quando se aborda a questão da polidez no contexto da produção de texto escrito, em que a interação social entre os interlocutores objetiva a intenção de aprender, compartilhar ideias, ter acesso à informação, é importante refletirmos que as normas de polidez são universais. Em todas as sociedades existem regras de conduta nos relacionamentos e estas precisam ser cumpridas pois, segundo Kerbrat-Orecchione (2006,p.80), quando violadas, “[...] a perda da face é uma falha simbólica que tentamos evitar, na medida do possível, a nós mesmos e aos outros”.

Ciente de que o uso de determinadas expressões linguísticas produzem certos efeitos e consequências em uma dada situação, é necessário que o usuário da língua se aproprie de todos os meios

de que a linguagem dispõe para a manutenção de uma interação cordial, especialmente quando deve enfrentar um conflito entre seus objetivos e os de seu interlocutor, e tem o desejo de não romper suas boas relações.

São vários são os modos de expressar polidez por meio de estruturas linguísticas, há procedimentos de polidez positiva quando por exemplo o professor escuta o que o aluno tem a dizer, permitindo que ele expresse seu ponto de vista e polidez negativa quando ele impõe modelos rígidos para realização de tarefas, a descrição dessas estruturas auxiliam não apenas a entender a polidez enquanto um fenômeno essencial à interação verbal, mas também na compreensão das estratégias comunicativas de que os falantes dispõem quando em contextos reais de interação, ao compartilhar dessas ideias Kerbrat-Orecchione (2006,p. 94) diz que:

as regras de polidez, embora não sendo propriamente de natureza linguística, merecem ser incorporadas à caixa de ferramenta dos Linguísticos, porque permitem explicar eficazmente aspectos importantes do funcionamento das línguas e dos discursos (Kerbrat-Orecchioni ,2006,p.94).

Considerando que a relação do professor com o aluno reflete positiva ou negativamente no aprendizado dele, o professor deve agir como um mediador que intervém e ao mesmo tempo incentiva-o a desenvolver estratégias que ajudem na reescrita do texto, utilizando regras de polidez positivas conforme o contexto de cada atividade de escrita. É a situação que delineará o contexto e os atos de fala dos interagentes. A identificação do contexto e as

mudanças que ocorrem ao longo da interação são de fundamental importância para compreender como os participantes interagem e como negociam posições, apresentando o objeto de investigação não como frases soltas, mas segundo Kerbrat-Orecchione (2006, p. 25) “como discursos atualizados em situações de comunicação concreta.”.

As estruturas linguísticas que expressam polidez formam um tipo de estratégia comunicativa, usada pelos falantes para conseguirem a colaboração do ouvinte e, assim, assegurarem o sucesso da interação verbal. A partir da perspectiva de Brown e Levinson (1987), Kerbrat-Orecchione (2006) descreve como se processa as estratégias de polidez positiva:

- manifestação de atenção, simpatia, interesse, aprovação com o interlocutor;
- atitude de entendimento e de clareza ao que o interlocutor diz;
- inclusão do falante/ouvinte na mesma atividade com o sentido de interação/inclusão;
- busca constante de acordo evitando portanto, o desacordo;
- intensificação do interesse pelo outro.

Tendo em vista a interação professor- aluno nos comentários escrito pelo professor no texto do aluno, percebemos há uma necessidade do uso de estratégias de polidez positivas em decorrência da existência da crença de que cometer erros é vergonhoso, indesejável e deve ser evitado. Nas escolhas linguísticas utilizadas nos comentários, não só a intenção do locutor prevalece para que

a polidez se instaure, mas o contexto pode propiciar ou não que a mesma ocorra. Nesse sentido, podemos dizer que o texto interacional deverá ser construído cooperativamente pelos sujeitos, pois a ação do locutor vai desencadear uma dada reação no locutário, da mesma forma que a ação deste também deverá influenciar o comportamento de seu interlocutor, diante de qualquer situação de ameaça as faces, o professor deverá contribuir para a manutenção das relações positivas evitando que determinados atos prejudique a harmonia das interações e, conseqüentemente comprometa os objetivos de aprendizagem inicialmente pretendidos.

2 A REESCRITA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

Como se configura as interações entre professor-aluno na reescrita de produção de texto em língua materna? Os comentários deixados pelos professores nos textos dos alunos podem realmente ser considerados como oportunidades de interação muito positivas para os processos de aprendizagem? Como algumas intervenções do professor na primeira versão influenciaram as alterações realizadas?

Pensar o processo de reescrita por meio de comentários deixados pelo professor no texto dos alunos é defini-lo como uma atividade de interação ou trabalho compartilhado entre professor e aluno, em que entram em cena os fatores contextuais, as implicações provenientes das intenções, as inferências, e as regras sociais de uso da língua. Na obra *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*, Goffman diz que “Todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes (GOFFMAN,

2012, p.13)..É nos encontros face a face ou mediados, que a impressão que produzimos nas outras pessoas é constantemente foco de nossa atenção, consciente ou inconscientemente. “Uma falta de apoio apreciativo percebida no encontro pode chocá-la, confundi-la e momentaneamente incapacita-la enquanto participante da interação” (GOFFMAN, 2012, p.16).A maneira como a linguagem é utilizada permite que os participantes signifiquem suas ações de forma que os envolvidos consigam compreender o que é sinalizado.

De acordo com as perspectivas teóricas discutidas até então, destaca-se a compreensão da linguagem como expressão de uma competência discursiva que possibilita a interação social, dentro de um determinado contexto social de comunicação, e para um determinado fim. Isso significa dizer que a construção do conhecimento sobre a escrita é essencialmente mediada pela competência discursiva do aprendiz e envolve os princípios e mecanismos responsáveis pela criação e articulação de espaços de interlocução.

A interlocução é, segundo Geraldi (2007,p.5), “o espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos”. É na utilização dos signos linguísticos, na formulação do enunciado que o interlocutor emite a sua razão, o seu consciente delimitando o seu mundo cultural, suas crenças, e suas experiências de vida. A troca de ideias com o outro interlocutor, marcado cultural e ideologicamente também, permite que cada um possa compreender as experiências sócio-culturais de cada um e de como elas são fundamentais na construção de conhecimento como um todo.

Podemos dizer então conforme os postulados de Geraldi (2007) que a linguagem não só se constitui pelo trabalho dos sujeitos; os sujeitos também se constituem pelo trabalho lingüís-

tico, participando de processos interacionais. O discurso utilizado pelos membros da interação tem um significado para aquela situação. Se analisado fora de seu contexto, pode parecer incompleto, porque nem tudo é significado simplesmente por meio de palavras; e as mesmas palavras, quando analisadas de forma descontextualizada, podem parecer sem sentido. Assim, o discurso só terá então um significado quando se conhecem todas as especificações da sua situação de construção. Nesse sentido Geraldi (2007,p.29) ainda diz que “diversas operações discursivas são realizadas pelos falantes, na construção de seus discursos, para atingir os propósitos que motivam suas falas.”

O professor nas orientações orais sobre a reescrita de uma produção de texto, pode por exemplo, variar o tom de voz ou mudar sua postura, quando deseja fornecer uma pista aos alunos, no entanto em relação às orientações escritas não poderá fazer o mesmo, mas poderá utilizar muitos outros artifícios gráficos para alcançar objetivos comunicativos, para que isso ocorra alguns aspectos precisam ser levados em consideração, aspectos estes que vão bem além da competência gramatical.

Se a compreensão é um processo inferencial, para que se dê sentido ao que está ocorrendo em determinada situação de interação, é necessário que o sujeito lance mão de pistas para garantir a compreensão desejada. Gumperz (1982 apud Ribeiro e Garcez, 2002, p. 152) diz que o uso o uso de pistas de contextualização, tem por objetivo sinalizar as intenções comunicativas e facilitar os processos inferenciais, podendo ser definidas como:

todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. [...] Embora tais pistas sejam portadoras de informação, os significados são expressos como parte do processo interativo. Gumperz (1982 apud Ribeiro e Garcez, 2002, p. 152)

Nesse sentido, podemos dizer que as pistas de contextualização defendidas por Gumperz (2002), nos apontam caminhos e levam a determinadas interpretações, de forma que os significados somente são construídos como parte de um processo interpretativo conjuntamente validado pelos participantes da interação. Ao participarmos de uma dada interação, produzimos e interpretamos pistas relativas ao tipo de interação, ao tópico da interação, entre outros elementos, tais como o momento adequado para a mudança de tópico ou sermos capazes de inferir o não dito através do que é dito. Essas inferências são negociadas de acordo com convenções que podem ou não ser partilhadas pelos participantes da interação discursiva e são dependentes das pistas de contextualização, que, por sua vez, se referem a como os falantes sinalizam a sua disposição de participar ou não participar e de que maneira participar de determinada construção discursiva. A esse respeito, Kerbrat-Orecchione (2006, p. 8) diz que “Para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos “engajados” na troca.”

Pensando na interação entre professor e alunos, compreendemos que ambos em situações de reescrita estão em contínuos processos de negociação de significados, principalmente se considerarmos que um mesmo enunciado pode ter diferentes significados quando encaixado em diferentes tipos de atividade. Qualquer ato de interpretação é, na realidade, um ato social, no qual os participantes devem continuamente negociar o que está sendo dito e qual é a interpretação apropriada ou aceitável.

As pistas de contextualização de natureza sociolinguística de Gumperz (2002), sinalizam além do que é dito na interação, pois seus significados são implícitos, não podemos nos referir a eles fora do contexto. Não entendê-las pode resultar em problemas de compreensão entre os participantes da interação. O que pode contribuir para que a interação se efetue de forma adequada e eficaz é o contexto em que os participantes se inserem, os papéis que eles estão desempenhando, e a intenção comunicativa que cada um se propõe a desenvolver.

Considerando o que Kerbrat-Orecchione (2006, p. 8) diz sobre a análise da conversação e articulando o seu dizer às atividades de escrita podemos dizer que do contexto da reescrita textual fazem parte o professor e o aluno que por meio da interação contribuem para a produção de sentidos no processo de ensino – aprendizagem. Definir o contexto situado nesta interação social é incluir também outros elementos além do espaço, do tempo e dos participantes, de forma que tanto os participantes quanto o discurso se desdobram a cada momento, e tanto reconfiguram o próprio contexto como são reconfigurados pelo mesmo a cada novo avanço na interação.

Nessa interação com texto, contexto e participantes é que os significados são construídos, pois no processo de reescrita o aluno, autor do texto lido e avaliado pelo professor tem a vantagem de poder modificar o que “disse” no decorrer da escrita. Por isso, ao organizar e fornecer as pistas, é importante que o professor tenha a consciência das expressões linguísticas que deve utilizar e das reações que as mesmas por causar nos interlocutores como diz Goffman (2002,p.15) “O estudo de um incita o estudo do outro.” Daí surge a necessidade saber que, quando ele avalia, ele pode praticar esse ato enunciativo afetado por emoções positivas, como elogio ou recompensa ou por emoções negativas, como reprovação, crítica e punição. Ao dar um comando a seus alunos, ele poderá sair carregado de confiança em suas capacidades, ou de dúvida, descrédito.

Na produção textual, segundo Geraldi (1993,p.164) o professor aponta “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu”. No processo de reescrita o professor deve ser um interlocutor do aluno, se tanto o professor quanto aluno forem interlocutores um do outro, então o texto poderá ser verdadeiramente um espaço de construção de sentidos, o que significa identificar no texto escrito e na interlocução os caminhos que possibilitam a reconstrução de sentidos através das pistas fornecidas, estabelecendo o escrevente uma interlocução viva, mediada pela escrita, com o seu destinatário, usando uma série de recursos linguísticos e mecanismos de construção textual que possam levar a efeito tal fim.

Dessa forma, o objetivo do procedimento de reescrita é que o aluno aprenda a reestruturar seu texto, com a orientação do professor, se constituindo então, a produção de texto como um

espaço interativo em que o escrevente se coloca discursiva e enunciativamente na interlocução como se o seu interlocutor estivesse presente. Os comentários deixados pelo professor nas produções escritas dos alunos são uma forma de intervir na produção do aluno, sugerindo novas estruturas de escrita levando em conta as características discursivas do gênero, propondo expansão de informações dando também oportunidade para o aluno sistematizar as convenções da escrita, e os conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento da competência linguística.

A proposta defendida por Geraldi (2007) para se trabalhar a produção de textos, considerando o contexto de produção e de circulação dos mesmos, nos faz ver que é inviável levar os alunos a produzirem simples “redações”, como meros produtos escolares destituídos de intenções, objetivos, função social. Quando o aluno compreende a necessidade de se comunicar através dos textos e conhece o seu contexto de produção textual, a produção textual se torna uma atividade significativa e prazerosa.

Tal discussão nos remete para a produção textual como prática social e como processo, assumindo a atividade de reescrita um papel fundamental para o desenvolvimento da autonomia do educando na produção escrita, pois permite que ele possa avaliar se usou as estratégias discursivas adequadas para cumprir o propósito almejado. Também permite que ele revise os aspectos textuais (contradições, clichês ou repetições desnecessárias) sugerindo cortes de trechos e adequação do texto às convenções da escrita e à norma padrão.

Na atividade de reescrita ao desempenhar a função de mediador o professor, tem a responsabilidade de agir de maneira

contingente, para a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, fornecer orientações conforme as suas necessidades, facilitando dessa forma o aprendizado de novas habilidades linguísticas.

Podemos compreender melhor a necessidade de interagirmos adequadamente nos textos dos alunos a partir dos exemplos de intervenções postadas pela revista Na ponta do Lápis da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em que professores mostram exemplos de como interviram na produção de texto dos alunos durante a Olimpíadas de Língua Portuguesa, durante atividades de revisão e aprimoramento dos textos.

O exemplo abaixo faz referência à produção do gênero textual Memórias Literárias, produzido pelo aluno Luan. Tais intervenções foram escritas pela professora Adriana de Sá Costa, da Escola Municipal Padre Antônio, de Campina Grande (PB), finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* em 2008.

Luan,
Você escolheu um interessante personagem de sua vida para escrever a crônica. Percebo em seu texto pitadas de ironia. Há também emoção ao narrar a experiência do “Velho do chinelo” quando ele vê o mar pela primeira vez.

Deixo uma sugestão: procure ler outras crônicas, observar o jeito de o cronista narrar os fatos do cotidiano, antes de reescrever o seu texto.

(Revista Na Ponta do Lápis, ano VI-número 13, fevereiro de 2010, p.18)

Em uma outra publicação, a revista *Na Ponta do Lápis*, na Seção “De Olho na Prática”, também publica exemplos de intervenções que influencia a interação do aluno com seu texto durante o processo de reescrita, conforme podemos observar a seguir:

Beatriz,percebi que você gosta muito do lugar em que vive.Ao ler o seu poema,fiquei até com vontade de tomar um banho de cachoeira.

Bia,além das belezas naturais,o que você observa na cidade?O que acontece de curioso neste lugar?Há festa popular?Isso pode parte do seu poema?Como você percebe que o seu povo é gentil?Releia seu texto, pensando nessas questões.Se quiser,eu posso ajudá-la na reescrita.

(Revista Na Ponta do Lápis,anoVII-número 17,agosto de 2011,p.30)

As intervenções foram dadas a aluna na produção do gênero textual poema que tinha como tem a O lugar onde vivo desenvolvido durante As Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Outro exemplo também citado nessa mesma revista foca intervenções para a reescrita do gênero textual crônica,conforme podemos observar abaixo:

Léo,
O jogo de futebol enche de vida a rua!Acho que os leitores de sua crônica vão querer saber mais sobre a divertida brincadeira.como são os meninos que jogam no asfalto?Quantos eram?Como os times foram formados? O que você acha de,antes do jogo acabar,surpreender o leitor criando uma situação inusitada? Caso precise de ajuda,pode contar comigo.

(Revista Na Ponta do Lápis,anoVII-número 17,agosto de 2011,p.32)

Tais exemplos demonstram que o papel do professor é de mediador das produções de textos dos alunos. Quando o professor orienta o aluno, a fim de que ele repense o próprio texto permite que os sujeitos envolvidos interajam e realizem, de fato, a construção do conhecimento.

Geraldi (1997) aponta a importância de ações motivadoras durante um projeto de produção textual, ao dizer que “Os alunos precisam enxergar o trabalho de produção de texto como algo útil para a sua vida.” Desta forma o professor deve contribuir para a reescrita dos textos os alunos, por meio de orientações escritas, com base em pistas de contextualização que permitam aos alunos inferir sobre o que precisa ser melhorado no seu texto, podendo não apenas centralizar a reescrita nas questões colocadas pelo professor mas ir além. Nesse processo de construção do sentido, a forma como o professor se posiciona por meio da mensagem é fundamental para que seu interlocutor no caso o aluno compreenda a situação em que interage, uma vez que a interação é vista como uma co-produção, uma coautoria realizada pelos interlocutores, aluno e professor.

Diversos motivos podem levar o aluno a não agir ou a não fazer uma interpretação conforme as pistas deixadas pelo professor nos comentários escritos na produção de texto, simplesmente porque não compartilha daquela convenção social utilizada pelo professor ou porque mesmo percebendo a sinalização prefere não ser socialmente cooperativo, ignorando os sinais. É com base nesse contexto compartilhado que o professor vai utilizar o discurso para facilitar a formação de habilidades que servirão de apoio para aqui-

sição de conhecimentos que serão sendo úteis para os alunos em situações futuras. Conforme assegura Goffman(1974)

A produção do sentido por meio da utilização de pistas depende da forma como as pessoas leem o evento em que estão inseridas, ou seja, depende do enquadre, que situa a mensagem contida em enunciados, indicando como sinalizamos o que dizemos ou como interpretamos o que é dito (GOFFMAN, 1974).

Podemos dizer que uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas decidem interpretá-la com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação, apresentando a informação como situada. A interação requer percepção, seleção e interpretação em cada situação comunicativa particular, integrando os elementos linguísticos com o conhecimento de mundo culturalmente específico de cada interlocutor e usando as estratégias apropriadas para atingir sucesso na comunicação. As diferenças nos traços utilizados para marcar qualquer porção do discurso levarão o ouvinte a recebê-lo, interpretá-lo, e responder de maneiras diferentes.

CONCLUSÃO

Com base no que foi discutido, é possível concluir que associar as pistas de contextualização e as estratégias de polidez às interações dos alunos ativadas nos comentários escritos pelo professor nos textos dos alunos, tende a *favorecer uma reflexão a respeito das habilidades que o professor precisa desenvolver nos alunos, para que os mesmos possam reescrever o texto adequando-o às necessidades de produção.*

Quando o professor devolve o texto ao aluno com as devidas orientações, ele age como um interlocutor, encarando o aluno como sujeito de seu discurso, não destacando apenas as imperfeições das produções escritas, mas valorizando o processo de construção do conhecimento, permitindo que o aluno se coloque discursiva e enunciativamente na interlocução, integrando os elementos linguísticos com o conhecimento de mundo e usando as estratégias apropriadas para atingir sucesso na comunicação.

Para que realmente os alunos consigam interpretar os comentários do professor e evoluir no seu processo de reescrita, o professor precisa saber o que está fazendo, pois a maneira como se posiciona diante do texto do aluno influirá na qualidade do texto reescrito, dessa forma ele deve avaliar qual a estratégia de polidez mais adequada para estimular nos alunos o diálogo com a própria escrita, de modo que se coloquem como sujeitos no processo de construção, enriquecendo o conteúdo temático de seus textos à medida que são reescritos.

Portanto *podemos* considerar que as estratégias de polidez linguística e as pistas de contextualização que o professor usa

nas orientações escritas deixadas no final do texto do aluno podem abrir caminhos para uma reflexão sobre o próprio texto e para a aprendizagem de práticas de reescritas.

REFERÊNCIAS

GOFFMAN, Erving. **A situação negligenciada**. Trad. de Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M (Orgs.). Sociolinguística Interacional. 2ed. Loyola: São Paulo, 2002

_____, Erving. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Editora Vozes. 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, João Wanderley. O texto na sala de aula. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006.

GUMPERZ, J. **Convenções de contextualização**. In: GARCEZ, P.; RIBEIRO, B. T. (org.) Sociolinguística interacional. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Revista Na Ponta do Lápis, ano VI-número 13, fevereiro de 2010, p.18

Revista Na Ponta do Lápis, ano VII-número 17, agosto de 2011, p.32

Kerbrat-Orecchioni, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRAGMÁTICA NA LEITURA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Maglia Gouveia Farias

INTRODUÇÃO

Compreender o que está sendo dito no ato comunicacional é algo que requer, do usuário da língua, conhecimento e utilização de estratégias que permitam atribuir sentido no que está sendo comunicado. Quando os interlocutores interagem pela linguagem, têm objetivos a serem atingidos, intenções a serem percebidas, analisadas e entendidas. Nesse sentido, o estudo da pragmática exerce um indispensável papel nas interações, pois possibilita a interpretação dos enunciados, relacionando o significado das palavras e as supostas intenções pelas quais foram utilizadas em um determinado contexto. Na perspectiva de interpretar os enunciados e perceber o que está implícito é que propomos, com esse capítulo, pesquisar as contribuições que a pragmática pode oferecer na leitura das histórias em quadrinhos (HQs). Essa necessidade surgiu por notarmos na nossa prática que, nas aulas de Língua Portuguesa em turma de 5º ano do Ensino Fundamental 1, os alunos vinham demonstrando uma considerável dificuldade em compreender os subentendidos das HQs e, em muitos casos, não percebiam o humor, aspecto bem característico desse gênero híbrido.

Na tentativa de compreender como a pragmática pode favorecer o entendimento das interações presentes nas HQs, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e contamos com o

arcabouço teórico de alguns estudiosos a citar: Armengaud (2006), Silva et al.(2014), Koch (1995), Levinson (2007), Vergueiro (2010), Mendonça (2010) e Ramos (2010).

Portanto, nosso estudo está organizado em quatro seções, das quais exploramos de forma sistematizada o tema proposto. A primeira seção, *Refletindo a importância da pragmática*, aborda alguns dos conceitos fundamentais da pragmática, que norteiam as nossas discussões ao longo deste artigo e contamos com as contribuições de Armengaud (2006), Silva et al.(2014), Koch (1995) e Levinson (2007).

Em seguida, temos o tópico que fala da *Compreensão das histórias em quadrinhos à luz da pragmática*. Neste ponto, é explorada a importância do ato de ler e do letramento, as críticas e rejeições sofridas pelas HQs até a conquista do respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam a utilização deste gênero como uma ferramenta pedagógica para estudo da língua materna (VERGUEIRO, 2010; MENDONÇA, 2010).

O terceiro ponto discutido neste artigo é *A pragmática e as histórias em quadrinhos na construção de saberes*. Nesta sessão, é abordado o papel do professor como instigador do pensamento crítico do aluno. Tratamos sobre a importância de possíveis intervenções pedagógicas através da utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula, que contemplem a reflexão de elementos pragmáticos necessários para a compreensão das situações de comunicação.

O artigo é finalizado com algumas considerações que sintetizam, de forma prática, as contribuições da pragmática no que diz respeito à leitura e compreensão das histórias em quadrinhos no contexto da sala de aula.

2 OS ESTUDOS DA PRAGMÁTICA

Ao pensarmos em práticas pedagógicas baseadas no estudo da linguagem, nos remetemos a duas abordagens cujas aplicabilidades estiveram evidentes por muito tempo, no que diz respeito à significação das palavras: (i) a semântica (parte da gramática, responsável pelo estudo do significado das palavras) e (ii) a sintaxe (parte da gramática que estuda as funções e relações das palavras nas sentenças da língua). Estas duas abordagens apesar de necessárias, não deram conta de interpretar, sozinhas, os usos sociais da língua, necessitando assim, de uma abordagem que estudasse o uso concreto da linguagem, em seus diversos contextos. Nesse sentido, Armengaud (2006) afirma, através dos seus estudos, que:

Essas duas abordagens, as primeiras a ser constituídas como disciplinas rigorosas, não esgotam nem o problema do sentido, nem o problema da verdade. Faz-se necessária uma terceira abordagem: pragmática. Ela intervém para estudar a relação dos signos com os usuários dos signos, das frases com os falantes. (p. 12)

Refletindo sobre esta citação, percebemos que é inconcebível analisar palavras ou frases de forma isolada. Desta forma, a pragmática surgiu como uma área do conhecimento pertencente ao ramo da linguística, responsável por oferecer possibilidades de interpretação dos enunciados, tendo como foco, o estudo da relação entre o significado das palavras e as supostas intenções pelas quais foram utilizadas, a interação entre os interlocutores e o contexto.

O percurso histórico da pragmática foi pautado por reflexões sobre a ressignificação dos enunciados comunicacionais, perce-

bedo-se a linguagem enquanto conjunto inter subjuntivo de signos que para interpretar situações de enunciação, o falante, não necessariamente, deve está atrelado a valores de verdade como acontece, por exemplo, com a sintaxe.

Vários filósofos e linguístas tentaram ao longo da história definir ou mesmo explicar de forma prática, o que vinha a ser a pragmática no sentido literal do termo, no entanto muitas foram as concepções defendidas e Silva et al.(2014, p.20) nos diz que:

A clássica definição de pragmática remonta a Morris (1938), que é, por sinal, o inventor do termo. Morris colocou a pragmática numa tríade juntamente com a semântica e a sintaxe, definindo as três nos seguintes termos: a sintaxe lida com as relações formais entre os signos; a semântica estuda a correspondência entre os signos e seus referentes no mundo; e a pragmática investiga a relação dos signos com os intérpretes.

Na perspectiva de promover um melhor entendimento sobre o âmbito da pragmática, Levinson (2007, p.29) nos fala que “Pragmática é o estudo da capacidade dos usuários da língua de emparelhar sentenças com os contextos em que elas seriam adequadas”. A partir desta afirmativa, podemos inferir que o interesse da pragmática está em direcionar o usuário (no nosso caso o aluno/ leitor) para buscar entender várias formas de uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Podemos perceber esse fato a partir do exemplo a seguir:



Para a compreensão do ato comunicativo representado na interação entre os dois personagens na tirinha em análise, se faz necessário o leitor inferir conhecimentos prévios para perceber a ambiguidade existente no termo barbeiro, pois Chico Bento relacionou o profissional que corta cabelo com o besouro transmissor da doença de Chagas.

Além das abordagens, consideradas acima para a interpretação do texto, é importante o entendimento de conceitos referentes à pragmática que de acordo com Armengaud (2006) são eles: ato, contexto e desempenho. O conceito de ato nos leva a refletir que a linguagem está relacionada com a representatividade do mundo e, sobretudo com a realização de ações através dos atos de fala. O conceito de contexto nos remete ao espaço físico, a situação concreta pela qual os interlocutores estão emitindo seus atos de fala. O conceito de desempenho é o ato de fala levando em consideração o contexto situacional.

Vale salientar que para melhor compreender a pragmática e suas particularidades também se faz necessário a observação do que é dito e o que é implicado nos atos de fala. Esta observação é realizada nos diálogos entre participantes em determinado contexto, sendo importante o estabelecimento de regras para que a situação comunicativa seja bem sucedida. Koch (1995) aborda em

seus estudos, os postulados conversacionais do filósofo americano Grice denominado de Princípio da Cooperação. O princípio, acima citado, subdividi-se em quatro categorias: máxima da qualidade (dizer apenas o necessário), máxima da quantidade (dizer o que se tem evidência adequada), máxima da relação (dizer o que é relevante) e máxima de modo (ser claro e conciso, evitando a obscuridade). Podemos considerar estas categorias, como sendo acordos estabelecidos pelos usuários da língua, para que haja êxito na comunicação. Quando não há conservação destas máximas e acontece a violação de alguma delas, resulta-se no fenômeno da implicatura conversacional.

A partir destas abordagens teóricas sobre a pragmática, é possível perceber sua relevância no estudo da língua em uso. Os implícitos, pressupostos, as intenções dos falantes decorrentes das implicaturas conversacionais, a relação entre o verbal e o não verbal são alguns dos fenômenos a serem utilizados para melhor compreender os eventos comunicativos presentes nas histórias em quadrinhos que abordaremos na próxima sessão.

3 A COMPREENSÃO DAS HQs À LUZ DA PRAGMÁTICA

O ato de ler nos remete prontamente à decifração de signos de um sistema de escrita e, conseqüentemente, da associação destes signos para a descoberta do mundo das palavras de forma contextualizada. Uma pessoa considerada alfabetizada, resumia-se em apropriar-se do código linguístico e inserir-se no exercício da leitura e da escrita. Leitura essa, muitas vezes descontextualizada, que não levava em consideração a funcionalidade dos textos, no que

diz respeito às práticas sociais de leitura necessárias para o desenvolvimento de competências leitoras. Através das pesquisas e discussões na área de alfabetização, percebemos que o aluno além de alfabetizado¹ precisa estar letrado², de forma que os usos da escrita e da leitura estejam atrelados as mais variadas situações sócio comunicativas, possibilitando a interação do aluno com o seu mundo real.

Isso é possível quando os alunos têm a oportunidade de buscar notícias e lazer nos jornais, aprender e se divertir com as histórias em quadrinhos, compreender uma receita de bolo, produzir e saber a funcionalidade de uma lista de compras, se comunicar através de um recado, um bilhete dentre outras formas de interações verbais e não verbais presentes na sociedade.

Como forma de contribuir com o processo de letramento dos alunos, temos os mais diversos gêneros textuais³ que auxiliam a prática docente, dentre os quais destacamos as histórias em quadrinhos. Um tipo de gênero textual que narra histórias através da linguagem verbal e não verbal numa sequência de quadrinhos e que já estiveram numa situação de pouco prestígio social. Eram, portanto tidas como literatura de massa, de baixo teor intelectual e por muitas vezes foram discriminadas por pais e professores. Sobre esse assunto Vergueiro (2010) nos diz que:

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leitura “mais profundas”, desvian-

1 É o sujeito que sabe ler e escrever, ou seja, decodifica o código linguístico.

2 É o sujeito que sabe ler e escrever e faz uso destas habilidades nas práticas sociais.

3 Segundo Marcuschi (2010, p. 23) São textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

do-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável.” (p.08)

Analisando o posicionamento de Vergueiro (2010), sabemos que essa visão estigmatizada das HQs tem sido desmitificada, mesmo diante de críticas e resistências. No Brasil, tivemos o respaldo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as histórias em quadrinhos conquistaram um espaço nas salas de aulas como também nos livros didáticos, por se tratar de um gênero textual possível de se explorar de maneira eficiente o ensino de língua materna.

Sobre o respaldo dos PCNs em favor das HQs, Mendonça (2010) afirma que

Os PCNs incorporam o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna. O documento salienta, baseando-se em teorias sociointeracionistas, que a representatividade dos gêneros nas práticas comunicativas diárias é um dos critérios essenciais para a escolha dos materiais de leitura. Apesar dos PCNs e da estima dos leitores de HQs, estas ainda são preteridas pela escola. (p.219)

Apesar de serem consideradas sequências narrativas que compartilham de forma bem humorada as ideias e opiniões dos interlocutores, é necessário o uso de conhecimentos pragmáticos para uma compreensão comunicativa bem sucedida na leitura das HQs. Os diálogos existentes entre os personagens dos quadrinhos, a interação das falas com o não verbal (o imagético) estão repletos de intenções, de pressuposições, de implícitos que só um leitor que enxerga para além do que está explícito é capaz de compreender.

Cabe ao professor, por exemplo, estimular e inserir os alunos, desde os anos iniciais, na prática de uma leitura crítica e acima tudo pragmática, ou seja, uma leitura que o aluno faça inferências, consiga ler o que está nas entrelinhas, que perceba o que é relevante para entendimento de um enunciado, que considere o contexto situacional, as ambiguidades de certas palavras e, desta forma, encontrar sentido nos diversos textos. Assim nós, enquanto professores, estaremos intervindo na realidade dos nossos alunos, na tentativa de atenuar a formação de leitores que apenas compreendem, e muito mal, o que foi dito de forma explícita nos mais variados eventos comunicativos.

4 A PRAGMÁTICA E AS HQs NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

A escola, um dos espaços sociais onde acontecem as trocas de conhecimentos e o desenvolvimento dos atos de ensinar e aprender, muitas vezes não estimula o olhar crítico do aluno e nem tão pouco valoriza as interações emergentes em sala de aula. Como resultado, nos deparamos com alunos que, ao serem questionados, preferem calar-se ou, quando se posicionam, só enxergam o que está explícito em qualquer evento comunicativo em sala. Sabemos que, em algumas situações, o próprio professor está estagnado em práticas obsoletas. Abrir-se para “o novo” é um grande desafio e se torna mais cômodo, continuar com metodologias que resumem os educandos a mera condição de decodificadores de símbolos.

Todavia, é importante salientar que, aos professores, cabe a função de mediar os alunos no uso da escrita e da leitura, para que seja possível não só ler e escrever, mas compreender o que foi lido e

saber fazer uso da palavra nos diferentes contextos. Essa orientação só será possível à medida que, o professor enquanto colaborador do processo de aprendizagem, compreender os implícitos existentes na sala de aula. Valorizar as interações face a face, ficar atento ao olhar, o sorriso, uma fala inibida, uma atitude espontânea e até mesmo o silêncio, são estas algumas das pistas extralinguísticas valiosas para o direcionamento de um fazer pedagógico que contemple o contexto situacional e os envolvidos no processo, como seres sociais que adentram a escola com ampla bagagem de conhecimentos socioculturais.

Pensar numa abordagem pragmática na sala de aula, através das histórias em quadrinhos, é criar possibilidades de inserir os alunos no universo das competências leitoras proporcionando o desvendar dos implícitos presentes nas enunciações. É levar o aluno a perceber a importância de “garimpar” o que está escrito nas entrelinhas, a existência das pressuposições, as inferências tão necessárias para um melhor entendimento do que foi dito. Sobre a utilização das HQs no contexto da sala de aula, Ramos (2010) diz que se trata de um riquíssimo material didático que se bem trabalhado possibilita um valioso debate e aprofundamento do uso da língua portuguesa.

Vejamos a tirinha abaixo:



A compreensão da tirinha em análise está relacionada à percepção das pistas de contextualização, dos implícitos, das inferências, dos pressupostos. O personagem Chico Bento, ao confundir às mãos da sua namorada com as do amigo Zé da Roça (personagem que trabalha na roça e possivelmente tem as mãos ásperas) não precisou dizer, explicitamente, que as mãos de Rosinha estavam ásperas, mas o leitor deverá subentender que Chico teve esta intenção e se confirmou quando a namorada foi à loja de cosméticos comprar creme para as mãos.

A utilização das HQs, enquanto recurso pedagógico para o estudo da língua materna pode contribuir significativamente nas discussões a respeito, por exemplo, das variações linguísticas presentes no nosso contexto social, pois encontramos nas histórias em quadrinhos personagens que nos dão esse respaldo, como é o caso de Chico Bento, um personagem caipira de Maurício de Souza, que sua oralidade é marcada pelo dialeto próprio do ambiente rural em que vive, como podemos visualizar na tirinha a seguir:



Na leitura e interpretação desta tirinha, o leitor precisa perceber os subentendidos para que haja o entendimento do ato comunicativo. Também é possível refletirmos sobre o uso da língua, pois conforme Vergueiro (2010) a língua não é homogênea, varia em diferentes aspectos e que nos comunicamos de acordo com o contexto social em que estamos inseridos.

Também através das HQs é possível explorar a oralidade e seus turnos de fala, a interpretação da mensagem transmitida pelos usuários da língua, além do estudo das interações verbais e não verbais tão presentes neste gênero. A produção textual é ao mesmo tempo, uma abordagem possível e necessária a partir dos estudos com HQs, pois nos liberta de ficarmos presos aos aspectos puramente gramaticais ou até mesmo a leituras despreziosas. Vejamos mais um exemplo:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6769

Para que a leitura acima tenha sentido e que cause o humor característico deste gênero textual, o leitor necessita de um conhecimento prévio sobre Cascão (personagem de Maurício de Souza que não tem hábitos de higiene) e faça a relação das falas dos personagens com a atitude demonstrada por Cascão na imagem do segundo quadrinho. Através deste exemplo, notamos a indispensável relação

do verbal e não verbal para o entendimento da leitura dos quadrinhos em análise e sobre este assunto Mendonça (2010) destaca que:

Falta a escola ainda a coragem de incorporar as HQs ao conjunto dos vários objetos de leitura com que já trabalha, considerando-as como gêneros tão “sérios” e consistentes para o fazer pedagógico (...) reconhecer e utilizar o recurso de quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavras, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos. (p. 224)

Desta forma, ao abordarmos algumas das possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos na sala de aula e indicá-las desde os anos iniciais da educação básica, podem ser questionamentos relevantes para reavaliarmos nossas práticas pedagógicas. Perceber que, desde cedo, o aluno pode e deve adentrar ao mundo dos implícitos como propõe a Pragmática, demonstrando que a língua é viva e está sujeita às variadas interferências de adequação e, portanto, estimular nossos alunos a perceber os subentendidos das enunciações não é uma tarefa fácil. Eles apresentam certas dificuldades em refletir sobre o que o interlocutor quis dizer nas entrelinhas de determinado evento comunicativo, mas se faz necessário persistir numa abordagem pragmática que leve o aluno a refletir sobre o uso social da linguagem nos diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos o estudo das contribuições da Pragmática na leitura das histórias em quadrinhos, compreendemos o quanto é importante explorar abordagens pedagógicas que contemplem elementos pragmáticos em nossa sala de aula.

Inicialmente, o estudo da linguagem se limitava a duas abordagens cujas aplicabilidades estiveram evidentes por muito tempo no que diz respeito à significação das palavras: a semântica e a sintaxe. As abordagens citadas apesar de indispensáveis, não conseguiram interpretar, isoladamente, os usos sociais da língua, necessitando assim, de outra que estudasse o uso concreto da linguagem, em seus diversos contextos. Nessa intersecção surgiu a Pragmática, ramo da linguística que está além da construção de palavras e frases estudadas na sintaxe ou dos seus significados estudados pela semântica. Tal corrente teórica nos auxilia na leitura dos implícitos e das inferências, encontrados no gênero híbrido ‘História em Quadrinhos’.

Após termos discutido sobre como explorar as histórias em quadrinhos em sala de aula, nos vem à possibilidade de explorarmos de forma sistemática, esta ferramenta pedagógica que tanto tem a contribuir com o aprendizado dos alunos. É interessante perceber que, desde cedo, o aluno pode e deve ser apresentado ao mundo dos implícitos como propõe a Pragmática, confirmando que a língua é viva e está sujeita as variadas interferências de adequação e, portanto, estimular nossos alunos a perceber os subentendidos das enunciações.

Cabe a nós, professores pesquisadores, continuar nossos estudos pautados na tentativa de reorganizar os fazeres docentes que possibilitem aos nossos alunos, o melhor entendimento sobre a aplicabilidade das palavras nos seus diferentes contextos, nas mais variadas intenções comunicativas, com seus pressupostos e subentendidos, tendo em vista a compreensão dos elementos da Pragmática presentes nos atos de fala nas HQs.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF,1998.

KOCH, I. V. **A Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEVINSON. Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MENDONÇA. Maria Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO. Ângela Paiva: MACHADO. Anna Raquel: BEZERRA. Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.p. 209-224.

RAMOS. Paulo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: Rama, Ângela: Vergueiro, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010 p. 65-85

SILVA, Daniel Nascimento, e. et al. **Nova pragmática**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11-39

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: Rama, Ângela:
RAMOS, Paulo. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala
de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010 p. 07-32

O OLHAR PRAGMÁTICO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Maria Aparecida Tavares Marques

A leitura é um dos aspectos mais relevantes no espaço escolar. Ler é uma forma de enxergar o mundo, percorrer caminhos distantes, se encantar. Em busca de formar leitores, muitas pesquisas e discussões acadêmicas se avolumam no sentido de promover ações em sala de aula que gerem efetivamente a consolidação de práticas de leitura que favoreçam a formação plena do leitor, no sentido de compreender e ressignificar o que ler em diversas situações sociais os tornem leitores que ultrapassem os espaços da escola e adentre em outras instâncias de seu convívio social como no lar, na roda de amigos, sendo capazes de compreender os diferentes textos que circundam a sociedade.

Para que esse fato aconteça, gesta-se a necessidade de fazer com que esse universo escolar seja permeado pelo livro, e uma multiplicidade de vivências possam ser experienciadas, e que sejam oferecidos aos alunos uma variedade de textos para que o leitor possa estabelecer relações entre fatos, leituras anteriores e contextos com prática que tenham realmente um significado e agucem a imaginação provocando o leitor e o incentivando a ler.

Nesse sentido, Cosson (2012) enfatiza que a leitura se inscreve na sociedade como uma das competências mais valorizadas, exigindo do indivíduo sua aquisição plena para que possa participar ativamente da sociedade, visto que pela leitura o sujeito tem acesso aos bens que a humanidade nos legou, como conhecer a arte, a polí-

tica, consagrados célebres da literatura, permear por lugares distantes, a história do mundo.

Múltiplas são as formas nas quais podemos efetuar uma leitura, sendo necessário no espaço escolar que o professor seja um mediador que provoque no aluno o desejo de ler, de participar, de encantar, despertar o anseio do conhecer, encantar pelo convite, percebendo na leitura seu caráter polissêmico, que possibilita a partir da linguagem despontar um mundo de fronteiras.

Nessa perspectiva, esse estudo é uma pesquisa bibliográfica, a qual nos pautamos por alguns teóricos da área da linguística e da leitura como, Trivaglia (2008), Armengaud (2006), Cajal (2001), Cosson (2012) dentre outros que sustentam nosso arcabouço teórico. As discussões se subdividem em tópicos. O primeiro traz algumas reflexões acerca da Pragmática na prática docente, mostrando como o processo de formação do leitor pode ser enriquecido com os estudos da língua. A segunda seção trata de como o professor pode ser um mediador utilizando a Pragmática para auxiliar o aluno na compreensão do texto literário. Finalizando com algumas considerações a respeito do percurso do nosso estudo e suas contribuições para o âmbito educacional.

1 PRAGMÁTICA, PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE LEITORES

A formação de leitores é algo que perpassa saberes que vão além do código da língua, estudiosos sobre a leitura discutem essa temática na tentativa de trazer alternativas para que a escola consiga diminuir o número de alunos que conclui a etapa inicial ensino fundamental sem terem competência de identificar a ideia central do texto após sua leitura, essa dificuldade perpassa os demais níveis de ensino acentuando um nível de baixa aprendizagem.

Essa problemática traz desafios inúmeros para a escola fazendo-nos refletir sobre a qualidade de ensino e as condições nas quais o saber está sendo construído. Nessa ótica, a formação de leitores precisa ser algo a ser pensado de maneira partilhada com a comunidade escolar. Como nos diz Carvalho, Yunes e Versiani (2012, p.41) “[...] essa responsabilidade deve ser compartilhada com diversas instituições, ou seja, o processo de formação de leitores inclui sempre um mediador: na escola, o professor; no espaço familiar pode ser o pai ou a mãe; um avô, uma tia, um irmão mais velho”. Para que possamos encaminhar nossos alunos nessa formação leitora, torna-se necessário a existência de um mediador, de planejamento para que se pense no leitor que se quer formar, e quais caminhos serão traçados para alcançar esse objetivo.

As autoras supracitadas em suas falas enfatizam que para o mediador desenvolver o hábito da leitura nos alunos é preciso que ele também seja um leitor, goste de ler, mostre prazer pelo que faz, perceba a necessidade de trabalhar com diversas linguagens e meios para que a leitura seja uma ação de fato prazerosa. Nessa ótica

comungamos com as ideias de Travaglia (2008, p.23) sobre linguagem compreendendo-a

[...] como forma ou processo de interação. [...] A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. Essas interações são estabelecidas a partir do contato com os usuários da língua

Portanto, é a interação verbal entre os interlocutores que se estabelece o diálogo, a conversa, a fala. Esse uso é compreendido de diversas maneiras como uma ação ativa que o sujeito exerce no ato de se comunicar. Essas palavras para fazerem sentido necessitam de interlocutores que desencadeiam ações de fala.

Travaglia (2008), ao discorrer sobre as concepções de linguagem enfatiza que todas as correntes do estudo da língua estão de alguma forma ligada à Pragmática. No cotidiano da sala, as falas emitem sentido e propósitos que podem ser compreendidos com o uso da pragmática possibilitando que se percebam as motivações que levam os falantes a se posicionarem de determinada forma, como também apreender as reações dos interlocutores, as pressuposições, os subentendidos, as implicações, as convenções do discurso entre outros aspectos que auxiliam sobremaneira o trabalho com a linguagem.

A esse respeito, Armengaud (2006) cita Wittgenstein para enfatizar que a Pragmática utiliza-se da comunicabilidade que dá vida ao signo em situações concretas de uso de fala, e traz influências significativas entre os falantes, ou seja, é preciso ao analisar um ato de fala pensar a ocasião na qual ele ocorre, quais foram seus propósitos, os modos de agir delineados no uso das palavras, o cenário por qual se passa a ação e quais porquês estão embrincados nesse contexto.

Dessa forma, a estrutura das mensagens proferidas pelos interlocutores, é denominada jogo de linguagem. O que Armengaud (2006, p. 37) embasado nos estudos de Wittgenstein , explicita,

A expressão “jogo de linguagem” deve indicar aqui que falar umalíngua faz parte de uma atividade, de um modo de viver. Imagine a variedade dos jogos de linguagem com a ajuda dos exemplos seguinte e de outros mais: - ordenar ou agir segundo regras; - descrever um objeto em função de sua aparência ou de suas medidas; - fabricar um objeto seguindo instruções; ...; - levantar uma hipótese e submetê-la a verificação; - representar por meio de quadros e de diagramas os resultados de uma experiência ; - inventar uma história; - fazer teatro; - cantar cantigas de roda; - resolver charadas; - pedir; - agradecer; - amaldiçoar; - cumprimentar; - rezar.

Entendamos a língua como um processo vivo em movimento, que nasce em contexto e nesse espaço precisa ser compreendida como um processo de aprendizagem que tem significante e significado. Que podem ser compreendidos como partes constituintes do signo linguístico. De acordo com Pietroforte (2004) o signi-

ficante é uma imagem acústica, ou seja, uma cadeia de sons. Já o significado é o conceito, que reside no plano do conteúdo e envolve valores simbólicos e ideológicos. Esse olhar só nos é permitido pelo véis da Pragmática, que é definida por Armengaud (2006, p. 49) como,

Ciência que trata da relação dos signos com seus intérpretes: está é a definição primitiva da Pragmática. Morris esclarece: uma vez que a maioria dos signos tem por intérpretes organismos vivos, pode-se caracterizar perfeitamente a Pragmática dizendo que ela trata dos aspectos bióticos da semiose. Com isso ele se refere de modo amplo ao conjunto de fenômenos psicológicos, biológicos e sociológicos vinculados ao funcionamento dos signos.

Essa definição nos mostra que a Pragmática está imbricada com uma semiose e envolve organismos vivos, os intérpretes da língua, ou seja, os interactantes dos signos. Ao relacionarmos essa compreensão com a formação docente, nos faz refletir que esses conhecimentos são necessários para que o professor possa estabelecer processos de intervenções importantes usando os atos de fala, os enunciados, o diálogo que se estabelece diariamente no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, alguns elementos que envolvem o arcabouço teórico da Pragmática são relevantes a ser interpretado pelo profissional condutor do saber/fazer pedagógico da sala de aula, pois ele é o interlocutor, que no instante que promove a fala - a partir dos conceitos construídos, de diálogos significativos - estabelece relações de saberes. No jogo dessa dinâmica, alguns elementos da Pragmática são consideráveis como: o intérprete, o

interpretante, convenção que se aplica aos signos (funções) e a verificação e compreensão.

Nessa perspectiva, a Pragmática tem como interesse desvendar os enunciados da fala, de acordo com o contexto situacional no qual o usuário está inserido, o sentido compartilhado pelo outro. Partindo dessa compreensão Levinson (2007, p. 29), utiliza-se de uma definição sobre Pragmática que nos parece pertinente para essa assertiva, vejamos: “[...] A Pragmática é o estudo da capacidade dos usuários da língua de emparelhar sentenças com os contextos em que elas seriam adequadas”, ou seja, o que é considerado as condições de adequação das sentenças e suas interpretações semânticas.

A Pragmática nesse entendimento, preocupa-se em analisar os aspectos extralinguísticos (os não ditos), como também os linguísticos, ao envolver os usuários da língua, nos dando subsídios contextuais para que percebamos diferentes significados, o que implica nas sentenças analisar as segundas intenções.

Ao entrelaçar esses elementos a práticas de leitura, em sala de aula, podemos direcionar saberes relevantes para a construção do aluno leitor, a partir do instante em que consideramos a aula de leitura um espaço de vozes. Os quais podem e devem ser abordadas questões que levem os alunos a refletir, a compreender os implícitos.

Ao convertermos os estudos de Armengaud (2006), para a prática em sala de aula, acreditamos que o professor, ao lançar nesses ambientes um olhar pragmático possibilita perceber a partir dos turnos de fala, como ocorre o processo de compreensão textual do aluno, como também, pode fornecer pistas para que eles percebam como o autor da história elabora a obra, os diálogos presentes

no texto, o contexto nos quais ocorrem as ações e que sentimentos estas provocam nos participantes da história. Um ensino nesse sentido deve considerar o usuário da língua, suas intenções, as condições sociais que o circunda. Nesse sentido, os autores Alencar, Ferreira e Silva (2014) salienta que a Pragmática investiga a relação dos signos com os intérpretes, o significado como uma manifestação da intenção do falante.

Precisamos nessa ótica compreender sobre a luz de autores como Carvalho, Yunes e Versiani (2012) que leitura, não é uma atividade exclusivamente linguística necessita atrelar conhecimentos linguísticos textuais, enciclopédico ou de mundo, compreendendo-a como um processo interativo composto por sujeitos sociais em constante processo de mudança.

2 O PROFESSOR MEDIADOR: O USO DA PRAGMÁTICA NA LEITURA LITERÁRIA

Na visão de Bortoni- Ricardo (2010), o professor deve ser um agente letrador, ou seja, um agente de letramento e como tal desempenhar o papel de suscitar no aluno a capacidade de desenvolver as competências relativas à compreensão textual. No entanto, compreendemos que o professor mediador deve ter a capacidade de levar seu aluno como nos diz Carvalho, Yunes e Versiani (2012) ao caminho da descoberta, a gostar de ler. Mediar o prazer e nesse intermédio ser leitor de si, para si, descobrir a si mesmo, lendo, ou seja, o processo de formação de leitores está imbricado ao prazer, ao exercício da reflexão.

Percebe-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos em processo de escolarização se dá na instância da extração de sentidos, geralmente, os alunos não conseguem ultrapassar do nível das letras e palavras, da superficialidade do texto para o nível do significado, o conteúdo do texto.

Para que o aluno se torne leitor proficiente é necessário, que o professor seja um mediador, levando-os a dominar estratégias de leitura, ative os conhecimentos anteriores para que se torne um leitor ativo. Consiga ler nas entrelinhas e saibam fazer uso da escrita socialmente. Ao partirmos dessa compreensão advogamos a ideia, que a Pragmática pode contribuir sobremaneira no processo de leitura literária dos nossos alunos, fazendo-os refletir sobre o que esta sendo posto, utilizar-se dos discursos linguísticos e extralinguísticos para interpretar os enunciados. Desenvolver ações inter-relacionadas com a literatura em sala de aula é oportuno para que possamos ultrapassar da superficialidade do texto. Levar os alunos a perceberem que o conhecimento também emerge das interações, da fala, dos posicionamentos que eu em meu lugar de sujeito participo.

A leitura literária, conforme Cosson (2012, p. 17) favorece a possibilidade “de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” Os agentes que fazem o chão da escola precisa manter essa presença viva e permanente na sala de aula, como uma possibilidade real de formar leitores.

A Pragmática, nesse âmbito torna-se importante para auxiliar o aluno na compreensão dos implícitos que se apresenta nas narrativas literárias. Os efeitos de sentido que o texto pode trazer são importantes para a compreensão textual. Dessa feita, o

professor pode escolher partes de uma narrativa literária que contenha um diálogo e apresentar em sala de aula para que seja analisado o contexto pelo qual se passa tal situação comunicacional, procurando identificar quem são os interlocutores envolvidos, como as vozes são apresentadas, os signos linguísticos (signo-veículo e *designatum*- Armengaud, 2006), e assim identificar como se apresentam na obra. Mesmo quem ainda não apresenta domínio do código escrito, pode revelar pistas importantes de compreensão utilizando a oralidade. Nessa variação de atividade podendo observar a presença da linguagem com condição de compreender melhor a constituição da sala de aula.

Os estudos com a Pragmática (Argemgaud, 2006) ultrapassam a compreensão da palavra, para se analisar a conjuntura dos acontecimentos, os sujeitos sociais envolvidos, as interações que ocorrem, os contextos de produção, como também o estabelecimento de relações com os falantes.

Ao término de uma leitura feita pelo professor para seus alunos, as indagações espontâneas ou provocadas podem revelar dados interessantes de compreensão textual. Os “murmurinhos”¹, as interrupções, os posicionamentos, dão condições para o professor avaliar a compreensão de seu aluno sobre determinadas ações que estão sendo desenvolvidas em sala de aula. Essas trocas verbais, entre professor e aluno, podem ser analisadas como situações importantes de aprendizagem. Como nos diz Cajal (2001, p. 156),

[...] a sala de aula é tomada com um ambiente social que pretende estender os conhecimentos da criança, se a linguagem é uma atividade

1 Pode ser apreendido como o sussurro que fazem muitas pessoas falando ao mesmo tempo.

social, construída culturalmente na interação com o outro, nada mais apropriado do que a escola criar situações que priorizem a construção da linguagem.

A posição que o aluno assume como o silêncio, a postura corporal e o comportamento nos desvendam os implícitos que ocorrem no espaço da sala de aula, dando-nos condições de redimensionar nosso fazer pedagógico. Dessa forma, a Pragmática nos faz analisar o contexto no qual a fala acontece, os fatores situacionais. O professor, nesse universo, precisa compreender a linguagem, captar o que o aluno não verbaliza em seu discurso, entender o que está subentendido, os referenciais de local e tempo, para que possa ter um mapeamento do universo a ser explorado.

Efetivamente, é no âmbito da sala de aula, que as trocas comunicativas ocorrem e não podem ser descartadas, por desconhecimento do professor. As vozes silenciadas são vozes que poderiam revelar dados ao professor de seu aluno.

FINALIZANDO A CONVERSA

A debruçar nosso estudo sobre o viés da Pragmática possibilitou repensar o ato de ensinar, o lugar que a linguagem assume em nossas ações pedagógicas e como as vozes dos nossos alunos são percebidas, enquanto fonte de saber. Percebe-se diante da análise dos estudos sobre a Pragmática que ela permite que novos significados entre língua e contexto social são processos dependentes, pois o falante e o ouvinte estabelecem relações sociais, envolvidos de carga ideológica social e cultural.

Pensar em uma prática em sala de aula que desenvolva uma aprendizagem satisfatória nos leva a pensar no fazer pedagógico, nas formas pelas quais desenvolvemos situações que deem oportunidade de aguçar o pensamento, a fala e as ações interacionais. Essa tríade de ações determina a forma como a construção do conhecimento se estabelece, uma vez que, somos adaptados a silenciar as vozes dos sujeitos.

Os usos sociais que fazemos com a língua, as relações estabelecidas com os seus usuários e as situações comunicativas entre os pares devem ser valorizadas pela escola. E nos leva a refletir o papel do professor como agente do conhecimento, que deve valorizar o saber do aluno para poder compreender que tipos de mediação serão possíveis ser pensadas para que as demandas sejam atenuadas. Ao darmos a oportunidade ao aluno expressar seu conhecimento de mundo, nos permite que conheçamos como se estrutura suas vivências, o contexto no qual as interações são produzidas com e entre seus pares, para que possamos construir conhecimentos significativos e fazer com que ele desenvolva seu poder de análise

e compreensão das diversas informações que circundam em seu mundo.

O uso com a língua nesse contexto ultrapassa a preocupação com a significação dada as palavras pela semântica e sintaxe. Nas atividades com a língua em sala de aula, nos preocupamos com os estudos das palavras, os signos, significados, mas, inúmeras vezes, esquecemo-nos do contexto e das condições de adequação, pontos importantes que são necessários para que compreendamos as partes e o todo.

Nesse contexto precisamos fazer com que a escola, reconheça que a leitura da literatura deve ser valorizada em seu planejamento, e que as práticas de leitura não podem ser algo esporádico, como nos diz Cosson (2012, p. 46).

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.

Só podemos formar leitores se essa prática se tornar um hábito, se o professor tornar-se modelo de leitor, para que os alunos sintam-se contagiados com a leitura, assumindo o papel de mediador e facilitador para as possíveis interpretações pelas quais os alunos possam lhe interpretando as singularidades que cada história pode favorecer. É de crucial importância à formação crítica do nosso aluno, que só será viável, se passar a valorizar também seu

conhecimento de mundo, e favorecer que ele transcenda o domínio código escrito, da decodificação, para uma autonomia, compreendendo os caminhos pelos quais o conhecimento é construído.

Nosso estudo não tem como objetivo esgotar essa discussão, mas suscitar em outros pesquisadores o desejo em investigar as lacunas, que por ventura tenhamos deixado. Compreendendo que a Pragmática nos dá condições para analisar as realidades a serem estudadas e em posse desse conhecimento traçar ações de direcionamento do fazer pedagógico.

Pensar em um ensino hoje que não contemple a compreensão do outro como um ser em interação é regredir a concepção de que os sujeitos são depositários do saber, mas não interagem com ele. Enquanto professores, devemos observar a linguagem, no ponto de vista, de seus usuários, os efeitos que seu uso exerce sobre os outros participantes no ato de comunicação, observando nos atos de fala as implicações culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. **A Pragmática**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formando professores para serem agentes letradores**. (2008). UnB. Disponível em: <www.stellabortoni.com.br>, acesso em: 06 de fevereiro de 2016.

CARVALHO, Gilda. YUNES, Eliana. VERSIANI, Daniela Beccaccia. Manual de Reflexões sobre boas práticas de leitura. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: Como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos?. IN: COX, Maria Inês Paglianrini. PETERSON, Ana Antônia de Assis. **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. et al. Interações em diferentes contextos. IN: BENTES, Anna Christina. LEITE, Marli Quadros. (orgs). **Linguística de texto e análise da conversação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 91 - 158

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Lingüística. In FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística. I. Objetos teóricos.** 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.

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

SOBRE AS AUTORAS

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

é graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal da Paraíba, com Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente, é professora do Departamento de Letras e Artes e no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professor (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando com Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira, Ensino e Práticas de Leitura em Língua Inglesa e Estudos da Linguagem e Ensino com ênfase na linguagem não verbal. É líder do grupo de pesquisa Formação Docente em LE do diretório da Capes/CNPq.



Aline Tavares Costa é Mestre em Formação de Professores (PPGFP), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), é formada em Licenciatura em Computação, também pela UEPB. Atualmente é professora substituta do Departamento de Computação (UEPB) e tutora de Educação Continuada do Serviço Social da Indústria (SESI). Possui interesse nas áreas relacionadas à educação *online*,



como interação, tecnologia, educação e aplicabilidade tecnológica à prática docente.

Ludmila Kemiac é Professora da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Educação e Saúde. Possui graduação em Letras – Português, e Mestrado em Linguagem e Ensino também pela Universidade Federal de Campina Grande.



Marta Oliveira Barros é graduada em Geografia e cursa Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Educação de Jovens e Adultos, com Ênfase em Economia Solidária, pela Universidade Federal de Campina Grande, e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Atualmente é professora nos municípios de Lagoa Seca e Queimada, além de colaboradora da especialização em Educação de Jovens e Adultos, com Ênfase em Economia Solidária (UFCEG).



Maria Aparecida de Oliveira possui graduação em Pedagogia e em Letras - Português, pela Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente, é mestranda do



Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da UEPB, Campus Campina Grande.

Maglia Gouveia Farias possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, pós-graduação em Psicopedagogia pela Furne-Unipê e atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Massaranduba e da Prefeitura Municipal de Campina Grande. Possui experiência com o processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica e Coordenação do



Programa Mais Educação.

Maria Aparecida Tavares Marques.

Mestranda em Formação de Professores (PPGFP), pela Universidade Estadual da Paraíba, é também Pós-graduada em Educação: Práticas e Processos Educativos, pela Universidade Federal de Campina Grande, com graduação em Serviço Social (UEPB) e em Pedagogia pela Fundação



Universidade Vale do Acaraú. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Massaranduba e da Prefeitura Municipal de Campina Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Inclusiva.

Este ebook apresenta trabalhos acadêmicos inseridos na grande área Formação de Professores da Educação Básica. Portanto, a leitura desta obra possibilita a ampliação da nossa compreensão sobre os fenômenos de ensino e aprendizagem de línguas, e está centrada na descrição e contribuições teóricas da Pragmática, da Sociolinguística Interacional e do Interacionismo Sócio-Discursivo. Direcionado para futuros professores e professores em exercício da Educação Básica, este livro é o início de uma conversa que não tem fim. Tendo como cenário de investigação as salas de aula de distintas disciplinas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ensino a Distância, História e Ensino Infantil), esta obra apresenta pesquisas que trazem à tona questões do ensino e aprendizagem destas disciplinas e em como estas reflexões podem nos orientar para “fazermos a nossa parte” nas nossas aulas.

