

Elza Ferreira Santos
Daniele Barbosa de Souza Almeida
Gilvan Costa Santana
Organizadores

ATRAVESSANDO LÍNGUAS E LINGUAGENS

O livro é um conjunto de artigos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras do Instituto Federal de Sergipe e da Universidade Federal de Sergipe. Nele, mestres e doutores mostram suas recentes pesquisas nas áreas de letras, especialmente, português, espanhol e inglês.

Os artigos se pro-põem a indagar sobre a práxis da sala de aula, as funções que o profissional da educação exerce, os desafios que podem ser lançados, enfim, questionamentos do próprio agir porque em torno dele se constrói o exercício de estudar a língua e de vivenciá-la em suas diversas dimensões.

No livro, também aparecem exercícios acerca do fazer poético, a partir de uma amostra da literatura contemporânea. A literatura tomada como linguagem que sendo universal também é contingencial porque afeta quem a lê e a quem resolve escrever sobre ela.

São nove artigos com objetivos distintos porque cada um dá conta de sua área de estudo e de profissão, mas todos eles permeiam a língua e as linguagens que nos cercam diariamente.



Elza Ferreira Santos
Daniele Barbosa de Souza Almeida
Gilvan Costa Santana
(organizadores)

**ATRAVESSANDO LÍNGUAS E
LINGUAGENS**

ATRAVESSANDO LÍNGUAS E LINGUAGENS

Elza Ferreira Santos
Daniele Barbosa de Souza Almeida
Gilvan Costa Santana
(organizadores)

Capa: Júlio César Nunes Ramiro

Representante do conselho editorial: Chirlaine Cristine Gonçalves, Leticia Bianca Barros de Moraes Lima

Arte final e diagramação: Sarah Elisabeth Santos Cupertino, Crislaine Santos de Macêdo, Jonathas Farias de Carvalho

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do IFS

©2014 by Elza Ferreira Santos/ Daniele Barbosa de Souza Almeida /Gilvan da Costa Santana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A882 Atravessando línguas e linguagens [recurso eletrônico] / Elza Ferreira Santos, Daniele Barbosa de Souza Almeida, Gilvan Costa Santana, organizadores. – Aracaju: IFS, 2014.
186 p. : il.

Formato: e-book
ISBN 978-85-68801-62-8

1. Língua. 2. Linguagens. 3. Literatura. I. Santos, Elza Ferreira. II. Almeida, Daniele Barbosa de Souza. III. Santana, Gilvan Costa.

CDU: 801.8

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Célia Aparecida Santos de Araújo
CRB 5/1030

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe -IFS

Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia Bairro Jardins - Aracaju / Sergipe. CEP.: 49025-330 TEL: 55 (79) 3711-3222E-mail: edifs@ifs.edu.br
Impresso no Brasil – 2014



Ministério da Educação

**Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe**

Presidente da República
Dilma Roussef

Ministro da Educação
Henrique Paim

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica
Aléssio Trindade de Barros

Reitor IFS
Ailton Ribeiro de Oliveira

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão
Ruth Sales Gama de Andrade

Dedicatória

Aos Amigos e amigas,
Aos alunos e alunas,
Aos professores e professoras
Aos linguarudos, falantes e amantes do português, do inglês e do espanhol.

Prefácio

O livro é um conjunto de artigos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras do Instituto Federal de Sergipe e da Universidade Federal de Sergipe. Nele, mestres e doutores mostram suas recentes pesquisas nas áreas de letras, especial-mente, português, espanhol e inglês.

Os artigos se propõem a indagar sobre a práxis da sala de aula, as funções que o profissional da educação exerce os desafios que podem ser lançados, enfim, questionamentos do próprio agir porque em torno dele se constrói o exercício de estudar a língua e de vivenciá-la em suas diversas dimensões.

No livro, também aparecem exercícios acerca do fazer poético, a partir de uma amostra da literatura contemporânea. A literatura tomada como linguagem que sendo universal também é contingencial porque afeta quem a lê e a quem resolve escrever sobre ela. São nove artigos com objetivos distintos porque cada um dá conta de sua área de estudo e de profissão, mas todos eles permeiam a língua e as linguagens que nos cercam diariamente.

Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Sergipe – IFS

À Pró-reitoria de Pesquisa e de Extensão – PROPEX

À Coordenação de Ciências Humanas e Sociais – CCHS

A todos e todas que contribuíram com essa pesquisa

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos esse livro. Ele reúne trabalhos de professores pesquisadores apaixonados pela língua. Foi fácil reuni-los, pois há entre eles um velho e intenso desejo: o de mostrar à comunidade seus trabalhos. Tais trabalhos representam sua paixão e seu rigor em torno de temáticas relacionadas ao estudo e ensino da língua portuguesa, da língua inglesa e da língua espanhola. Além disso, incrementam os estudos das línguas os trabalhos devotados ao hipertexto e as redes sociais e as análises literárias sobre alguns contos.

O leitor encontrará nesse livro, numa linguagem rigorosa tanto quanto encantadora, oito artigos. O primeiro, do professor Gilvan Costa (IFS), **o processo de avaliação de textos em vestibulares: até que ponto coesão e coerência são aspectos dissociáveis?** Através de entrevista a professores envolvidos no processo de correção de redações em vestibulares, detectamos que eles mesmos têm dificuldades em estabelecer parâmetros que favoreçam uma correção precisa no que concerne à dicotomia coesão/coerência. O substrato de trabalho é constituído por um conjunto de redações produzidas no vestibular do Instituto Federal de Sergipe para ingresso de alunos nos cursos de nível superior para o ano letivo de 2009. Essas redações foram avaliadas pela banca examinadora constituída de professores de Língua Portuguesa do quadro efetivo de docentes do referido Instituto. Foram seguidos critérios em que o grau de coesão e coerência representa requisito relevante para consideração do desempenho dos candidatos. Pretendemos, assim, verificar se há dependência ou independência, na prática, no emprego de operadores de coesão e coerência e a nota atribuída pelos avaliadores nesses aspectos colocados na ficha de avaliação como distintos.

O segundo artigo **As aventuras dos jogos eletrônicos no ensino e na aprendizagem de inglês: uma discussão a partir do conceito de aprendizagem ubíqua**, das autoras Daniele Almeida (IFS) e Ana Karina

Nascimento (UFS), discute as consequências da aprendizagem ubíqua (informal e inadvertida) no ensino e na aprendizagem do inglês. Embora trate-se de um artigo resultante de pesquisa bibliográfica, ele também se configura como pesquisa de campo, ao tomar como elemento de análise narrativas digitais em vídeo de dois professores de inglês, cujo aprendizado da língua envolveu a utilização de jogos eletrônicos. Apoiadas em teóricos como Santaella (2013), Gee (2013) e Lankshear;Knobel (2008), as autoras defendem que a educação formal, e mais especificamente, o ensino da língua inglesa, tem muito a dialogar com as práticas de aprendizagem ubíqua, num processo em que a perspectiva dos letramentos digitais podem contribuir com a construção do conhecimento e tornar as aulas mais significativas e agradáveis para alunos já inseridos na cultura do digital.

O terceiro texto, **o blog no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola**, das autoras Erida Souza Lima (UFS/UFGM) e Marília Silva Dias (UFS/IFS) apresenta uma proposta didática com o gênero digital *blog*, desvinculando o mesmo da visão de um diário pessoal. Para isso, foi elaborado um *blog* de ensino/aprendizagem da língua espanhola, intitulado *Nos gusta español*, tendo por intuito proporcionar um espaço de aprendizagem da língua espanhola diferente dos modelos tradicionais, de modo que os alunos sejam agentes ativos nesse processo e possam aprender o idioma de maneira dinâmica, interacional e satisfatória. Como fundamentação teórica, foram utilizados conceitos de Carvalho (2009), Costa (2009), Lerner (2002), Paiva (2011), Mattar (2012) e Prensky (2001).

O quarto é mais um artigo do professor Gilvan Costa, intitulado de **ensino de língua portuguesa – uma controvérsia**. Conforme o autor, O ensino de Língua Portuguesa investe no conhecimento da descrição da língua ao invés de investir no aumento das possibilidades de uso adequado desta. O equívoco está justamente na ideia de que o conhecimento gramatical pode melhor garantir o desempenho linguístico dos alunos. A experiência em sala de aula tem mostrado, há muito tempo, que o conhecimento gramatical

não é imprescindível para que os alunos possam aprender a ler criticamente e a escrever adequadamente.

O professor Boa Sorte (UFS) brinda-nos com o quinto artigo, **sobre diretrizes, realidades e possibilidades: problematizando a formação em letras-inglês no Brasil**. É uma lúcida reflexão sobre a formação de professores de línguas. As constatações apresentadas fazem parte da sua tese de doutoramento entende a formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Boa Sorte conclui que ainda falta aos cursos de graduação situações de aprendizagem que ponham o professor em formação em contato com a realidade da prática docente. Para ele, há pouca relação entre a teoria e a prática, e isso é um fator preocupante.

O sexto texto, a charge virtual como material digital e *software* não específico adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira de Frederico Chaves Sampaio Júnior(PUCSP/IFS) tem por objetivo discutir os princípios básicos do desenvolvimento de materiais educacionais digitais, bem como apresentar *softwares* específicos e *softwares* não específicos para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, mas que podem ser adaptados, tendo como exemplo a charge virtual como material digital e *software* não específico adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. Por fim, serão sugeridas duas tarefas educacionais, utilizando a charge virtual como material digital e *software* não específico adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira e para o desenvolvimento dos multiletramentos críticos nos alunos.

O sétimo artigo, **Primavera em Nova Iorque: o Facebook quebra o silêncio de uma comunidade maranhense das professoras** Tânia Regina Barbosa de Sousa (IFS) e Rita Simone Barbosa Liberato (FANESE) é um estudo que objetiva analisar qual o papel das redes sociais - Facebook para a promoção do discurso dos eleitores da cidade de Nova Iorque/Ma, partindo-se da pesquisa de análise de conteúdo, a partir das postagens nas

páginas “notícias Nova Iorque” e “Nova Iorque”, a fim de se investigar se há alteração no discurso da população dessa cidade no que tange às eleições municipais ocorridas em 2012. Este estudo se baseou nas pesquisas sobre hipertexto, análise do discurso e análise das páginas nos meses de outubro e novembro de 2012 a julho de 2013, por serem os que permearam o momento eleitoral e o último em que consta uma análise parcial dos primeiros meses da nova administração municipal.

O oitavo e o nono artigos são análises literárias. A professor Cristiane Mirtes com o trabalho denominado **Antônio Carlos Viana: as “Três revoltas”** analisa o conto “*Três revoltas*”, do escritor sergipano Antônio Carlos Viana, partindo do pressuposto de que as suas narrativas seguem uma estética que se complementa através do seu percurso narrativo em 1ª pessoa através da plasticidade do seu narrador e da retomada de temáticas que visualizam a angústia e a memória como a confirmação do desengano de suas personagens diante da vida. Ao usar narradores em 1ª pessoa, a expectativa memorialística se torna mais densa e caminha paralelamente para o mesmo começo, meio e fim. Assim como em outros textos do autor, o conto “*Três revoltas*” sobrevive ficcionalmente através do desejo de mudança e um único alcance: o do desengano existencial, discursivamente elaborado por um narrador volúvel.

O último texto, **Miss Brasil: entre o ser e não ser, suas fantasias**, da professora Elza Ferreira, tem como objetivo explicitar compreensões acerca dos conceitos psicanalíticos através do conto Miss Brasil do escritor Antônio Carlos Viana. A psicanálise, especialmente os psicanalistas Freud e Lacan, sempre associaram os estudos psicanalíticos aos literários, estes a partir do conhecimento do inconsciente procuraram revelar o mais profundo do ser humano, seus sentimentos ambíguos, aqueles que não podem ser contados. Nesse artigo, desfilam de modo fluido, o conceito do inconsciente, a função que pai e mãe, na condição de personagens do romance edípico, exercem na formação do sujeito. Além disso, o leitor verá como qualquer ser humano tal como a protagonista Lila se encontra na sua existência entre o princípio do prazer e o da realidade. O gozo que se goza é um quê a mais da dor e um quê a mais do prazer.

Portanto, é um livro que se pretende agradar os leitores não só pela expressividade científica fruto dos pesquisadores que aí demonstram suas últimas pesquisas, mas também pela graciosidade com que a escrita seduz e, principalmente, convida o leitor a se tornar mais um pesquisador e amante das línguas e das manifestações poéticas.

Aracaju, 15 de setembro de 2014.

Os Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	21
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS EM VESTIBULARES: ATÉ QUE PONTO COESÃO E COERÊNCIA SÃO ASPECTOS DISSOCIÁVEIS?	
CAPÍTULO II.....	47
AS AVENTURAS DOS JOGOS ELETRÔNICOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM UBÍQUA	
CAPÍTULO III.....	72
O BLOG NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA	
CAPÍTULO IV.....	88
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA CONTROVÉRSIA	
CAPÍTULO V.....	103
SOBRE DIRETRIZES, REALIDADES E POSSIBILIDADES: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO EM LETRAS-INGLÊS NO BRASIL	
CAPÍTULO VI.....	124
A CHARGE VIRTUAL COMO MATERIAL DIGITAL E SOFTWARE NÃO ESPECÍFICO ADAPTADO PARA A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
CAPÍTULO VII.....	144
PRIMAVERA EM NOVA IORQUE: O FACEBOOK QUEBRA O SILÊNCIO DE UMA COMUNIDADE MARANHENSE	
CAPÍTULO VIII.....	156
ANTÔNIO CARLOS VIANA: AS “TRÊS REVOLTAS”	
CAPÍTULO IX.....	174
MISS BRASIL: ENTRE O SER E NÃO SER, SUAS FANTASIAS	

Introdução

O livro é um conjunto de artigos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras do Instituto Federal de Sergipe e da Universidade Federal de Sergipe. Nele, mestres e doutores mostram suas recentes pesquisas nas áreas de letras, especialmente, português, espanhol e inglês. Os artigos se propõem a indagar sobre a práxis da sala de aula, as funções que o profissional da educação exerce, os desafios que podem ser lançados, enfim, questionamentos do próprio agir porque em torno dele se constrói o exercício de estudar a língua e de vivenciá-la em suas diversas dimensões. No livro, também aparecem exercícios acerca do fazer poético, a partir de uma amostra da literatura contemporânea. A literatura tomada como linguagem que sendo universal também é contingencial porque afeta quem a lê e a quem resolve escrever sobre ela.

São nove artigos com objetivos distintos porque cada um dá conta de sua área de estudo e de profissão, mas todos eles permeiam a língua e as linguagens que nos cercam diariamente.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS EM VESTIBULARES: ATÉ QUE PONTO COESÃO E COERÊNCIA SÃO ASPECTOS DISSOCIÁVEIS?

Gilvan da Costa Santana

INTRODUÇÃO

Para efetivar este estudo, buscamos na fundamentação teórica subsídios para sustentação de conclusões que julgamos pertinentes e elucidativas. Daí então nos foi possível aprofundar uma reflexão ante os resultados da pesquisa. Aqui apresentamos as avaliações quantitativas e qualitativas, a partir das redações do vestibular do IFS de 2009 que foram utilizadas na abordagem metodológica e a partir das entrevistas efetivadas. Consideramos como propriedades quantitativas a abordagem dos textos produzidos pelos candidatos através do levantamento dos aspectos contáveis por meio de leituras e levantamentos estatísticos. Nessa perspectiva, é possível contabilizar-se a relação de convergência ou divergência no emprego da nota por parte dos examinadores nos campos definidos na folha de redação para a coesão e a coerência textuais. Não obstante, poder-se-á fazer a correlação entre os fatos qualitativos e os quantitativos. Para tanto, em busca de características linguísticas estruturais, agregamos subsídios de várias perspectivas teóricas que se dedicam aos estudos voltados para questões relacionadas à escrita, sobretudo na análise da relação de interdependência possível entre aspectos de coesão e coerência. Tal perspectiva se ratifica através das entrevistas com examinadores do referido concurso para acesso ao ensino superior. Destarte, contamos não só com a revisão da literatura de nosso material de estudo e dos resultados obtidos quantitativamente mas também com as opiniões das profissionais que atuam no magistério. Estabelecem-se, assim, interfaces relacionando bibliografia, gráficos, quadros e falas das

entrevistadas. Chamamos aqui de interface: “s. f Dispositivo (material e lógico) graças ao qual se efetuam as trocas de informações entre dois sistemas“ (HOUAISS, 2001, p. 1633).

O QUE SE DEPREENDEU DOS CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Recolhemos as redações dissertativo-argumentativas propostas no vestibular de 2009 do IFS para preenchimento das vagas nos cursos de licenciatura em matemática, saneamento ambiental, ecoturismo e automação industrial. Buscamos no material estudado relação entre as notas atribuídas pelos professores e a presença ou ausência de coesão e coerência nos textos, assim como a possibilidade ou impossibilidade de dissociação desses dois aspectos que são avaliados como estanques e autônomos. Nesse sentido, procuramos fazer uma análise dos resultados estatísticos frente às relações intratextuais subjacentes em cada redação avaliada, para estabelecer os limites de validade entre a constatação estatística abstrata e o seu substrato físico concreto. Para tanto partimos da proposta de prática de redação realizada por instituição de ensino pública, produzida e submetida à avaliação de uma banca examinadora, por ocasião do vestibular de 2009 do IFS para preenchimento de vagas nos cursos de nível superior já elencados. O tema da proposta de redação foi CORRUPÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA.

Cada redação dissertativo-argumentativa foi examinada na sua estrutura e no seu conteúdo, seguindo critérios pré-determinados de coerência (04 pontos), coesão (03 pontos) e expressão (03 pontos).

A coesão a gente vê esses problemas gramaticais é... plural, é masculino, é feminino, é ortografia então... toda essa parte de estética gramatical, não é? Enquanto que a coerência é o pensamento, eu vejo assim... É o pensamento é... entre os parágrafos, né? A fluência daquilo que está se falando. Com toda aquela concatenação de ideias, né? E a expressão é o texto bonito... Usando palavras que tornem é... a escrita bem metafórica, não é? Dependendo da

situação que o texto requer. Texto bem elaborado, né?, que fica... você lê e fica... aquele texto bonito, ..não é? expressividade, né? Não fica um texto que você tropeça. Você tem um texto que... aquele texto que flui... bonitinho... com as palavras colocadas no lugarzinho certo, né? Se bem que tem o problema das conjunções, não é? Dos pronomes relativos, gente que não sabe empregar 'o qual', então isso aí faz parte de coesão, né? Faz parte de coesão que ele às vezes não sabe empregar 'onde', aonde', né? Tem aquelas coisas todas... mas a expressão é justamente aquelas palavras que tornam o texto bonito, não é? Um texto elegante. (Profª Helena-entrevistada 1)

Pra mim elas estão juntas. O que eu acho errado é o seguinte: eles botam coesão e entre parênteses 'correção gramatical'. Não tem nada a ver, já me bati várias vezes pra tirarem. Não sei por que eles não tiram. Correção gramatical é ortografia, é você escrever as palavras de uma maneira correta. Isso é correção gramatical. Deveria ser assim: coerência é organização de ideias e pertinência do tema. Devia ser coerência e coesão.e argumentação, que seria a expressão. Tiraria a palavra expressão porque expressão já está aqui, entendeu? E, então, ficaria: coerência, coesão, expressão e correção gramatical. E se ele foi bom nisso, se ele foi bom em coerência e coesão, ele foi bom na expressão. Assim seria a correção gramatical (Profª Denise-entrevistada 2)

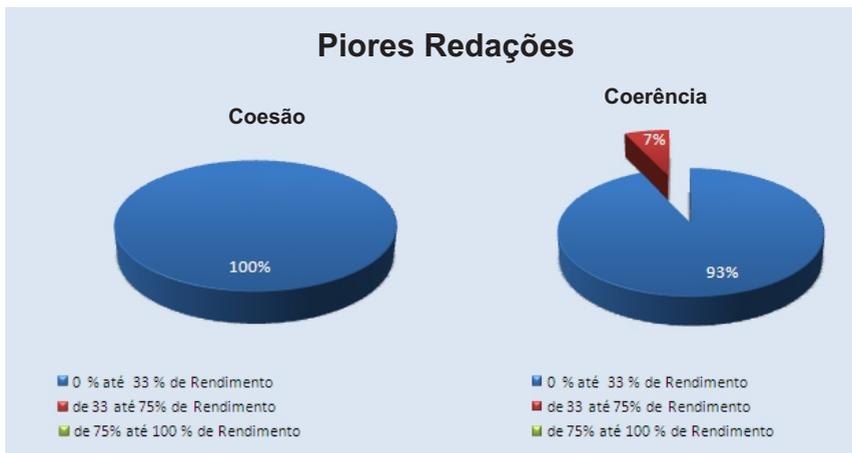
Eu não consigo... coerência, organização de

ideias ,pertinência do tema...Mas como é que o seu texto tem pertinência? A partir de quê? Da estrutura dele. Como é que você estrutura um texto? Usando o quê? Os elementos de coesão... eu acho que... no final das contas,né?... e a expressão? Como é que você se expressa?Através de quê? Como é que você expressa seu pensamento? Não é? Através de... frases escritas ou orais... não sei.... Isso vai depender, né? Então... mas aqui nesse caso nós estamos falando do texto escrito , né? Então... a expressão escrita, pra você expressar seu pensamento com clareza, entendeu? Você precisa fazê-lo de uma forma é... de uma forma bem... concatenada. E como é que você consegue?Usando o quê? Então... você não pode separar, entendeu? A coesão... do todo.Você não pode separar coesão de coerência porque os dois... e ainda colocam a q u i e x p r e s s ã o , q u e é a argumentação.Expressão como sendo argumentação? Eu acho estranho... porque expressão é a forma como você distribui seu pensamento.Eu digo distribuir mas eu gostaria de usar um outro verbo.A forma como você expressa o seu pensamento, isso pra mim é expressão. E essa expressão de pensamento, ela vem através de quê? Do uso dos, exatamente, dos conectivos. Da estrutura das frases, da estrutura dos parágrafos. E coesão correção gramatical? Eu não entendi não... não entendo... (Profª Marlúcia-entrevistada 3)

Ao ler ou ouvir o que dizem as entrevistadas, percebe-se que os critérios estabelecidos para correção das redações não são claros nem

precisos. O que se constata através da dificuldade que as três professoras demonstraram ao tentar explicar e justificar os três aspectos. Além disso, percebe-se o grau de complexidade de se trabalhar com elementos considerados estancos na formação da unidade textual. Talvez por isso tenha havido tanta contradição entre as professoras, sobretudo, ao se falar de coesão e de expressão. Afinal de contas, o que a banca examinadora chama de expressão e até que ponto os aspectos gramaticais dizem respeito à formação da coesão do texto? Definitivamente, não nos parece que haja uma visão homogênea e norteadora em prol de uma correção objetiva por parte da banca aqui em foco. Por mais que certos autores tentem estabelecer a dicotomia de coesão e coerência, os profissionais do magistério se contradizem ou se confundem na hora de atribuir valores distintivos para cada aspecto. Ratificamos essa elocubração a partir de Bastos (2003):

COESÃO e COERÊNCIA como dois fenômenos distintos embora inter-relacionados e responsáveis, juntos, pela transmissão do significado do discurso. A COESÃO, portanto, está relacionada com a organização textual, ou seja, trata-se de como as frases se organizam em sequências expressando proposições; e a COERÊNCIA diz respeito a inscrição das proposições no mundo, sua verossimilhança e seu valor ilocucional. (p.14)



O resultado estatístico do gráfico acima mostra a falta de unidade linguística desses textos mal sucedidos. Esses textos não apresentam uma sequenciação linear de lexemas e morfemas que se condicionem e que, de modo recíproco, constituam o contexto através de uma interligação.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e internacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (Koch, 2003, p. 30).

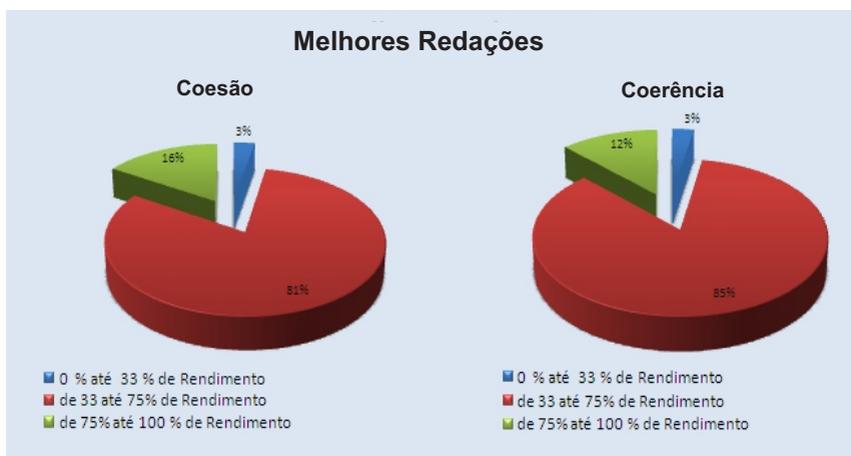
Se considerarmos o que foi dito por esses autores referenciados, é possível que não se deva considerar os elementos resultantes do gráfico como de fato 'textos'.

Eu olho a forma como ele argumentou o texto, como o texto está estruturado, né? Se realmente ele usa os elementos estruturais do texto, né? e a partir daí, eu vejo se é coeso, se é coerente, a partir daí então eu posso dizer que realmente ele produziu um texto. –Tem que ter uma estrutura, exatamente. Porque um texto, pra ser um texto, ele exige isso, que ele seja bem escrito, que ele tenha coerência, coesão... Pra mim é isso um texto. Ah... Outra coisa... E eu acho que um texto, ele precisa dar uma informação, né isso? Ele precisa informar, entendeu? Então... Um texto mal estruturado você não consegue captar a mensagem dele, eu acho que não... É muito difícil você captar um texto, né? Um texto mal estruturado, mal elaborado, entendeu? Então pra mim, não significa nada. Então... Para que ele seja realmente um texto ele precisa ter uma... Vamos dizer assim... Uma... Mensagem. (Prof^o Marlúcia-entrevistada 3)

A literatura do escopo de nossa pesquisa está eivada de explicações para o fato de haver textos e não-textos. Afirmamos isso pela ampla noção de coesão textual como prova cabal de que um texto não resulta da mera justaposição de elementos linguísticos sem conexão entre eles. A essas conexões Halliday (1976) chama de nós, ligas (tiés); são fatores propiciadores de dependência de significação. São vários os tipos de tiés, vários procedimentos linguísticos capazes de relacionar os elementos de um texto, tais como substituição, elipse, repetição, coordenação, etc. Tem-se aí a noção de coesão textual. Pécora (1992) retoma esse conceito e acrescenta que “Assim, diz-se que existe coesão entre dois elementos explicitados em um texto, quando um deles para ser interpretado semanticamente exige a consideração do outro, que pode aparecer antes ou depois do primeiro (respectivamente, anáfora e catáfora).” (p. 14).

Em contrapartida, temos as redações consideradas melhores, cujo rendimento final foi de no mínimo 70% no julgamento da banca do IFS, conforme gráfico abaixo.

Coesão e coerência: dissociação ou interseção?



A avaliação do grau de coesão e de coerência encontrado no total de textos trabalhados foi fundamental para viabilizar nossa tarefa. Como são os grupos extremos o foco de interesse para a nossa análise, passamos a nos deter aos melhores textos (notas de 7 a 10) e aos piores textos (notas de 0 a 3). A partir desses recursos, podemos recrudescer a discussão sobre a relação direta ou indireta existente entre coesão/coerência. Afirmamos isso pelo fato evidente de aproximação e até similaridade dos resultados em termos de rendimento dos candidatos nesses dois aspectos considerados por parte dos especialistas no assunto como elementos dissociados. Vejamos conceitos ilustrativos de coesão e coerência por parte de teóricos do assunto:

A **coesão**, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”. (Koch, 2004, p. 15).

Para definir **coerência** textual, não é suficiente assinalar as relações mantidas entre as unidades linguísticas que representam superficialmente o texto. Antes, será necessário considerar o processo total ou estrutura semântica global desde a intenção comunicativa do escritor ou do locutor até as estruturas linguísticas em que se manifesta finalmente essa intenção. (Guimarães, 2003, p. 41).

Vejamos o que vem a ser coesão, na ótica das professoras entrevistadas:

Para a Prof^a Denise – Entrevistada 1,

a capacidade de união entre as ideias e os parágrafos. Por meio de certas expressões e

palavras; por exemplo, quando o aluno fala a introdução e ele começa o desenvolvimento, eu já espero que ele faça uma ponte, seria no caso a palavra - chave ou a expressão - chave que tome, que dê a retomada do que ele vai dizer.

Para a Prof^a Marlúcia – Entrevistada 3,

pois é... eu acho a coesão... Você quando usa a coesão... A coesão pra mim é aquele elo, né? Que liga um pensamento a outro, que liga... Esse pensamento aí pode representar um parágrafo, pode representar uma frase, entendeu? Então... Essa... A coesão ela faz com que o texto tenha uma unidade, não é verdade? Eu acho... Pra você chegar a isso você precisa usar esses elementos, esses recursos de coesão.

Vejamos o que vem a ser coerência, na ótica das professoras entrevistadas:

Para a Prof^a Denise – Entrevistada 1,

Definir a coerência? É você começar com a ideia, defendendo-a de maneira tal que no fim ele consiga provar que realmente ele tem razão, e não, no meio da redação tomar outra, digamos assim, outro partido. E não conseguir unir essa dualidade, defender essa dualidade que propôs no texto. Por exemplo, dizer que é totalmente contra o uso de células tronco e de repente ele dizer 'mas em certos casos sou a favor'. No início ele disse que era totalmente contra, de repente ele mostra que é a favor porque salva vidas, então ele tá incoerente.

Para a Prof^a Helena – Entrevistada 3,

Na coerência... Eu vejo as ideias, se a pessoa, por exemplo, coloca uma coisa que não é pra ser colocada naquele momento, as sequências.. que precisa o texto ter uma sequência.

De qualquer sorte, os próprios autores por vezes afirmam que em certos casos os conceitos de coesão e coerência estão imbricados. Costa Val (1993) considera fundamental uma unidade semântica, um todo significativo para que se constitua um texto. Em sua ótica, a característica imprescindível de um texto é sua unidade formal e material, a integração de seus constituintes linguísticos formando um todo. Para a autora, não se respeitando isso, não haverá textualidade, mas sim, uma sequência de frases. “A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais” (p. 07).

Os resultados presentes nos gráficos nos mostram estatisticamente que é quase absoluta a tendência de um texto sem coesão apresentar-se sem coerência assim como um texto com coerência apresentar-se com coesão. Senão vejamos: as melhores redações demonstraram um rendimento profícuo em termos de coesão equivalente a 81% que estão para 85% de rendimento profícuo em termos de coerência. Vale ressaltar que a diferença em termos de números absolutos presentes no quadro de indicação de notas em cada aspecto julgado se deve ao fato de a coerência no vestibular do IFS ter valor total de 04 pontos enquanto a coesão tem valor de 03 pontos. Já nos gráficos, trabalhamos com números percentuais. Corroborando com essa situação de quase equivalência de rendimento no tocante ao julgamento dos melhores textos, temos os resultados trazidos pelo julgamento dos piores textos: 100% dos piores textos (0 a 33% de rendimento) apresentaram-se deficientes em termos de coesão enquanto 93% obtiveram resultado similar no que tange à coerência. Consideramos esses dados estatísticos elucidativos no que concerne às nossas elocubrações, sobretudo ao comparar o que dizem os gráficos com o que dizem as componentes da banca de correção do vestibular entrevistadas:

Esses itens, eles não deixam de interferir um no outro não. Eu acho impossível... não... não interferir... E é como eu disse , também aquele motivo: quem geralmente escreve bem, quem geralmente segue a norma gramatical, tem aquele capricho na escrita, normalmente

coincide com... A coerência. Por isso que as notas geralmente são bem parecidas.(Profª Helena - entrevistada 2)

Acho que a pessoa que tem capacidade de em um texto usar a coesão , ele tem a capacidade de usar a coerência. Ele não se perde. Quando ele passa a ser incoerente ,ele está começando a se perder, então ele vai perder também a coesão. Agora, a coerência, eu posso dizer que várias frases coerentes eu posso escrever sem que elas sejam ligadas entre si , mas que não posso dizer que tá incoerente. Agora coesão pra mim é a alma do texto. (Profª Denise - entrevistada 1)

Porque o que se faz é a distribuição do valor total da nota, na minha opinião. Só fez a distribuição, isso é como eu te disse... isso é algo figurativo,entende? Fez a distribuição da nota. Por exemplo ele achou que sua redação vale 9 ,então como eu vou distribuir esse 9. Eu vou colocar 3,3,3. Para efeito de atender às exigências não sei.....até dos cursinhos de vestibular,entendeu? É o que acho... (Profª Marlúcia - entrevistada 3)

Segundo Costa Val coerência e coesão têm algo comum: interrelacionam semanticamente os elementos do discurso. “A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico.” (COSTA VAL, 1993, p. 07).

Trata-se do entendimento da coerência como a configuração conceitual subjacente e responsável pelo sentido do texto, e a coesão como sua expressão no plano linguístico. Mais uma vez nos deparamos com certas incongruências teóricas, pois ,segundo a autora em foco,

A exigência de não-contradição se aplica não só ao plano conceitual (da coerência) mas também

ao plano da expressão (da coesão). Por exemplo, através do emprego dos tempos e aspectos verbais, o texto instaura um sistema próprio de situação dos fatos a que alude, tomando por referência o momento da comunicação ou um momento determinado pelo texto mesmo. (Costa Val, 1993, p. 25)

Indubitavelmente, portanto, os resultados demonstrados em nossa pesquisa mostram a dificuldade de estabelecimento na prática da correção de textos, por parte até dos professores-examinadores, de fronteiras divisoras dos campos coesão-coerência. Isso se constata em nível de conceitos e implicações sobre a estrutura lógico-semântica do texto.

Acho que quando ele começa a coesão, a partir do momento que ele é incoerente, ele começa a perder na coesão. A coesão é capacidade de unir. E a coerência é você seguir fielmente a tese que você está defendendo. Se ele é contra ou ele é a favor ou ele tem os prós e os contras, isso ele deveria ter definido no início, na introdução. Mas se ele parte da introdução dizendo que é totalmente contra aquilo, ele deve defender seu juízo até o final. Ai se no meio ele toma outro partido é incoerente. Isso afeta a coesão. A coerência é muito ligada à coesão. Se houver um erro na coesão gramatical, no uso indevido de uma conjunção... aí afetaria a coerência. Mas, em termos de idéia (Profª Denise-entrevistada 1)

A divisão da nota nesses critérios é desnecessária... Eu não faria essa divisão. Como eu disse, a minha avaliação é feita, entendeu? Olhando o texto como um todo. E não com aspectos diferenciados, fracionados... sei lá... não sei como é que eu digo. Porque para se

escrever um texto coerente é necessário que os parágrafos estejam interligados, né? Em torno de uma ideia, né verdade? Que eles estejam concatenados, que eles estejam caminhando,entendeu? Em torno de uma ideia que é sua ideia fixa, né? Para tal você usa, você precisa usar realmente os recursos de coesão. Portanto você não pode separar,entendeu? Como é feita aqui nessa prova,né? Coerência, coesão e expressão. Porque tudo isso faz parte de um todo, na minha opinião,, né? Então... se os parágrafos precisam ficar amarradinhos e arrumadinhos, né? Pra que se tenha um texto coeso tenha um texto que você possa entender a mensagem,né isso?Então você precisa trabalhar dessa forma. Eu acho.(Profª Marlúcia –entrevistada 3)

Charolles (1978) vê a coerência de um texto denotativo, escrito e formal no plano lógico-semântico-cognitivo, considerando se ele traz continuidade e progressão e não se contradiz; se ele apresenta os fatos e conceitos de acordo com as relações reconhecidas. Ao passo que vê a coesão pelos mecanismos linguísticos utilizados no texto; esses elementos servem à manifestação da continuidade, da progressão, da não-contradição e da articulação. Mais uma prova da linha tênue que supostamente estabeleceria limites entre coesão e coerência.

O texto se constitui de unidade de sentido, na qual os elementos estabelecem relações entre si e entre o todo. O significado de cada um isolado pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto, ou pode não ser relevante para o sentido global. Decorre que as ocorrências de um texto não devem ser analisadas de per si, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo. No plano da coerência, não há como avaliar fragmentos: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação só podem ser percebidas quando se analisa a redação por inteiro,

examinando-se as relações do texto com seu tema e as relações das partes entre si e com o todo. O não-cumprimento de uma dessas condições numa determinada passagem vai comprometer todo o conjunto. Essa ideia de conjunto certamente tem sido enfatizada por professores que corrigem redações em concursos na sua prática, pois trata-se de situação em que a banca examinadora tem tempo delimitado e exíguo. Ademais o que se verifica de forma relevante é a importância que os corretores dão à visão global do texto produzido como elemento de unidade; o que importa é considerar o efeito das ocorrências como um todo integrado, é avaliar se os recursos linguísticos utilizados servem ou não à conexão das ideias, se o texto como um todo se mostra coeso e com nexos, numa interpenetrabilidade coesão/coerência. O que interessa a quem corrige os textos de uma banca examinadora é a realização global, se o texto equilibrou satisfatoriamente os mecanismos estruturais e semânticos, de maneira a se constituir num todo coeso-coerente.

Eu acho... eu acho que essa divisão é figurativa pra mim, entendeu? É apenas uma forma de distribuir o valor total da redação. Eu acho que você não pode separar coesão... no texto. No texto como um todo você não pode ver que ele usou uma coesão que vale 'x' e a coerência que vale 'y', entendeu como é? Eu acho que a coesão e a coerência formam o todo de um texto, na minha visão. Eu acho que isso é apenas figurativo, como te falei, entendeu? Não sei... É minha forma de pensar, né? Eu não sei assim se meus colegas pensam da mesma forma, mas eu acho assim: que um texto coerente ele resulta de quê? De uma boa estrutura, não é verdade? Então... E essa boa estrutura ela vem através de quê? Do uso dos elementos de coesão. Então você não pode separar, entendeu? Um aspecto de outro, essa é minha visão...(risos) E por que as ideias contidas no texto elas serão bem escritas, né? Se elas seguirem, por exemplo, as regras de coesão, não

é verdade? Quando você não usa a coesão, para mim, aquilo ali são palavras soltas, não chega a ser um texto. Não tem estrutura, pra mim não é um texto. (Profª Marlúcia – entrevistada 3)

A coesão e a coerência, segundo Therrezo (2002), se fundamentam na clareza. Isso implica dizer que não se pode de fato estabelecer rígidas fronteiras entre ambos aspectos, visto que ambos se materializam através da abordagem semântica. Insistir na dissociação desses elementos gera o que vemos em livros didáticos muito utilizados no Brasil, como o caso destacado a seguir, extraído de um dos mais respeitados manuais de redação para vestibulares. Segundo os autores desse livro didático muito usado na preparação para vestibulares, “Para um texto manter-se coerente, é preciso que haja um elo conceitual entre seus diversos segmentos. Essas relações internas constroem a coerência.” (VIANA, VALENÇA, CARDOSO & MACHADO, 1999, p. 18). Por essa afirmação, já percebemos a confusão existente na tentativa de determinar os limites entre coesão e coerência. Ao que indica esse excerto, os autores estão considerando que coesão constrói coerência. Isso destoa do que vimos até então: muitos autores aqui referenciados consideram o contrário, pois veem a coesão como resultante da coerência. Segundo Viana et. al. (1999), os elementos diversos devem estar interligados não apenas para acrescentar informações, mas também para alicerçar o sentido do texto. “Mas não basta costurar uma frase na outra pra dizer que estamos escrevendo bem. Além da coesão, é preciso pensar na coerência. Você pode escrever um texto coeso sem ser coerente. A coesão não funciona sozinha.” (p. 28). Os autores falam ainda: “A coerência exige uma concatenação perfeita entre as diversas frases, sempre em busca de uma unidade de sentido.” (p 29).

Quando esses autores explanam sobre as técnicas de coesão por paralelismo, a confusão entre o que seria coesão ou coerência e qual gera ou qual é gerada se agravam, no nosso entender:

A primeira parte do paralelismo aponta numa direção e a segunda noutra. A presença dos conectivos não só / mas também exige um paralelismo de ideias. É preciso que os dois

seguimentos se harmonizem, formando um todo semanticamente coerente. (Viana et al, 1999, p. 38)

Para esses autores, preposições, advérbios, conjunções, termos denotativos e pronomes relativos são conectores ou conectivos e têm como função fazer coesão de pensamento e dar fluência ao texto. Em síntese, são esses elementos os responsáveis pela coerência na expressão do pensamento. A não observância do uso preciso desses elos, consoante a visão de Viana et. al deixa o texto obscuro.

Eis que mais uma vez se estabelece a controvérsia nas relações entre coesão e coerência até porque, em contrapartida a essa visão, Halliday (1994), Charolles (1978), Widdowson (1988) e Bastos (2003) nos levam a entender coesão e coerência como dois níveis distintos e a considerar que, num texto, é a coesão que decorre da coerência.

a coerência pode existir sem coesão. Agora a coesão eu acho que não existe sem coerência. É o que eu vejo, né? (Profª Denise – Entrevistada 2)

Um texto, para Halliday e Hasan (1976), é um extrato do discurso que é coerente em dois aspectos: é coerente em relação ao contexto de situação, portanto consistente em registro, e é coerente em relação a ele mesmo e, portanto, coeso.

Já Charolles (1978) não vê como determinar uma linha de demarcação entre dois níveis. Daí porque ele não usa o termo coesão, faz uma distinção entre coerência microestrutural e coerência macroestrutural. Segundo ele, não se questiona a coerência de um texto sem considerar a ordem dos elementos que o constituem. Essas sequências de elementos se inserem numa unidade superior e última – o texto, conforme referenda Bastos (2003).

As opiniões de nossas entrevistadas encontram respaldo em autores como Bastos(2003), Charolles (1978) e Koch (1992). Para Charolles não é possível tecnicamente divisão rigorosa entre os aspectos de porte textual e os de porte discursivo. Segundo os estudos desse autor é

inútil distinguir coesão/coerência baseando-se na divisão precisa entre esses territórios.

Em contrapartida, temos as ideias já clássicas e cristalizadas pela Linguística Textual de Halliday & Hasan (1976), que estabelecem dois níveis de análise distintos, como já tratamos aqui, definidos de maneira estanque e independente.

Os estudos sobre a questão aqui em foco apresentaram como maior tendência a visão de que a coesão não é a causa da coerência, antes pelo contrário: um texto coerente será normalmente coeso, não por necessidade, mas como resultado de sua coerência. Porém a questão não nos parece fechada; Bastos (2003) cita Rocco (1981), por exemplo, e nos mostra:

Coesão como sendo a união íntima entre as partes de um todo, conexão, nexos, coerência; e coerência como sendo a presença de coesão entre as partes anunciadas, ligação, presença de nexos lógicos... apesar de uma aparente tautologia nas definições, vemos que as mesmas, antes de serem tautológicas, estabelecem fundamentalmente uma igualdade entre os dois termos[...] (Bastos, 2003, p. 16).

De acordo com Bastos (2003) não se deve exigir modelos de coesão, pois não se fala de coesão sem se falar em coerência. Essa opinião faz eco a Guimarães (2003), pois ela afirma ser a coesão o emprego de elementos da superfície do texto responsáveis pela rede de sentidos (coerência). “A coesão funcionando como efeito da coerência, ambas cúmplices no processamento da articulação do texto.” (GUIMARÃES, 2003, p. 42).

Trata-se, então, da unidade formada pelas partes que desembocam no todo. Daí a ideia de que a coesão resulte da coerência. Pécora (1992) faz parte desse grupo de autores que não acredita na possibilidade de se estabelecer limite absoluto entre coesão e coerência, ao contrário, considera-os elementos interdependentes.

A divisão da nota nesses critérios é desnecessária... Eu não faria essa divisão.

Como eu disse, a minha avaliação é feita, entendeu? Olhando o texto como um todo. E não com aspectos diferenciados, fracionados... sei lá... não sei como é que eu digo. Porque para se escrever um texto coerente é necessário que os parágrafos estejam interligados, né? Em torno de uma ideia, né verdade? Que eles estejam concatenados, que eles estejam caminhando, entendeu? Em torno de uma ideia que é sua ideia fixa, né? Para tal você usa, você precisa usar realmente os recursos de coesão. Portanto você não pode separar, entendeu? Como é feita aqui nessa prova, né? Coerência, coesão e expressão. Porque tudo isso faz parte de um todo, na minha opinião, né? (Prof^{ta} Marlúcia - Entrevistada 3)

Ao mesmo tempo em que temos afirmações como essa da professora Marlúcia, temos as palavras de Koch (2008):

As noções de coesão e coerência foram sofrendo alterações significativas no decorrer do tempo. Inicialmente, os dois conceitos praticamente se confundiam e, por isso, os dois termos eram, muitas vezes, usados indiferentemente. Mas, à medida que se modificava a concepção de texto, eles passaram a diferenciar-se de forma decisiva. (p. 186)

Mais uma vez, então, deparamo-nos com incongruências entre o que dizem os teóricos e o que dizem gráficos, quadros e fala de entrevistadas. A própria Koch (2004) nos mostra não haver dúvidas de que há textos sem elementos de coesão, mas com garantias de coerência, assim como há textos com elementos de coesão destituídos de coerência. Em parte concordamos com essa tese, porém a autora nos dá como exemplo da

primeira situação o seguinte excerto: “Olhar fito no horizonte. Apenas o mar imenso. Nenhum sinal de vida humana. Tentativa desperdiçada de recordar alguma coisa. Nada” (p 18). Achamos perfeitamente plausível o entendimento e a logicidade do fragmento; em contrapartida, como exemplo da segunda situação, a autora nos coloca o excerto: “O dia está bonito, pois ontem encontrei seu irmão no cinema. Não gosto de ir ao cinema. Lá se passam muitos filmes divertidos” (p 18). A nosso ver, trata-se de um exemplo equivocado, justamente porque não nos parece adequado afirmar que o citado fragmento se constitua de elementos de coesão. A menos que a autora considere que o uso aleatório e arbitrário de elementos como conjunções, pronomes, anafóricos e catafóricos caracterizem o que se chama de coesão textual e textualidade.

Olha... Alguns autores colocam como coerência você não fugir do seu pressuposto, né verdade? Da sua ideia fixa. Então... Eu considero coerência o texto como um todo, com sua estrutura e isso faz parte também, não fugir do pressuposto. Mas... o texto pra que um texto seja coerente ele precisa estar, acima de tudo, bem é... vamos dizer assim, com unidade. E essa unidade você só consegue através de quê? Dos recursos, né? Porque são os recursos que levam você a caminhar, entende? Para aquela unidade. Sem esses recursos seriam frases soltas, palavras soltas, entendeu? Na minha opinião. Então... através desses recursos, né, de coesão, entendeu, você vai construindo essa unidade. Pra você chegar, então, à coerência. Bem... é a minha opinião... (Profª Marlúcia – Entrevistada 3)

De fato, a presença de elementos marcadamente coesivos não é obrigatória para estabelecer textualidade e coerência. Assim como também é verdade que o emprego adequado desses recursos deixa o texto muito

mais fluido e claro. Talvez seja por isso que os concursos vestibulares insistam em destacar como aspectos independentes na correção, com avaliação própria, a coesão e a coerência. Incorre daí uma já tradição dos cursos preparatórios para vestibulares no sentido de fazer os alunos memorizarem palavras e expressões-chave para introduzir o texto, passar de um parágrafo para outro, opor ideias, adicionar, concluir o texto etc. O problema é que muitas vezes o texto produzido se perde nesses artificialismos e fica muito pouco original; ademais passa a ser recorrente ao candidato o uso abusivo e até obsessivo de expressões-clichês, como: 'desde os primórdios; concluímos que; em suma; por outro lado...' Dentre tantas outras formas “treinadas” para garantir bom resultado no campo destinado na folha de redação à coesão.

Acho. Por exemplo, ele tá defendendo as ideias jogando frases soltas, mas ele sempre tá defendendo a mesma coisa. Mas ele não tem coesão nenhuma. Quando ele joga as frases com coerência, mas elas não estão ligadas entre si. Ele perdeu na coesão... a coerência pode existir sem coesão. Agora a coesão eu acho que não existe sem coerência. É o que eu vejo, né? Porque geralmente a pessoa que escreve, quando ela começa a ser incoerente é porque ela não tem noção da coesão. Ela perde a noção das coisas, ela fica querendo escrever mas ela não tem capacidade talvez intelectual de jogar suas ideias, talvez por falta de leitura, não sei... (Profª Denise – Entrevistada 3)

A própria Koch (2003) retoma Charolles (1978) ressaltando que os elementos de coesão facilitam a interpretação e propiciam a coerência do texto. Obviamente seu uso inadequado pode trazer dificuldades ou até impossibilidade de compreensão do texto. A nosso ver, é exatamente nesse caso de inadequação e desacerto no uso do elos/nós que não devemos

considerar que o texto apresenta coesão textual. Na nossa opinião, se o emprego de operadores/conectores está em desacerto, não se considera que houve coesão textual, talvez por isso os gráficos 3 e 4 mostrem a coincidência ou aproximação das notas nos dois campos.

Resumindo o que foi dito, o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as ideias. A explicação dessa relação coerente através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto (Koch, 2003, p. 77).

Olha... Alguns autores colocam como coerência você não fugir do seu pressuposto ,né verdade? Da sua ideia fixa. Então... Eu considero coerência o texto como um todo , com sua estrutura e isso faz parte também, não fugir do pressuposto. Mas... o texto pra que um texto seja coerente ele precisa estar ,acima de tudo, bem é... vamos dizer assim, com unidade. E essa unidade você só consegue através de quê? Dos recursos,né? Porque são os recursos que levam você a caminhar,entende? Para aquela unidade. Sem esses recursos seriam frases soltas, palavras soltas, entendeu? Na minha opinião. Então...através desses recursos,né, de coesão ,entendeu, você vai construindo essa unidade.Pra você chegar, então,à coerência.Bem... é a minha opinião... (Profª Marlúcia- Entrevistada 3)

Van Dijk(1998) preferem utilizar o termo coerência local para

definir frases ou sequências de frases dentro do texto; ao passo que chamam de coerência global o que diz respeito ao texto em termos globais. Acreditamos que essa visão dos autores venha a corroborar com a ideia de coerência local como sinônimo de coesão. Esse fato endossa o que já notamos na análise feita através de nossa amostra: o mau uso de elementos linguísticos impede a coerência textual.

O texto é coerente não porque as frases que o tecem guardam entre si determinadas relações, mas antes porque estas relações existem precisamente por força da coerência do texto. Desse fato pode-se concluir a coesão ser efeito da coerência. (Guimarães. 2003, p. 41)

Restar-nos-ia questionar se um texto pode ser provido de coerência quando desprovido de gramaticalidade propiciada por elementos categorizados como operadores de coesão. A nosso ver, isso é impossível. Quando muito, consideraremos que a coesão textual se estabelece na superfície, na linearidade do texto, com marcas explícitas enquanto a coerência se dá de forma subjacente, alinear, sem marcas explícitas. “Por tudo o que foi discutido, deve ter ficado patente que embora coesão e coerência constituam fenômenos diferentes, opera-se, muitas vezes, uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual” (Koch, 2008, p. 58). Ainda, nas palavras de Koch “pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto”(2003, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o julgamento por parte dos professores examinadores das redações do vestibular aprecia os textos através de mecanismos que estabelecem compartimentos estanques de coesão, coerência e expressão, o que constatamos serem critérios muitas vezes confusos, pois tais aspectos se imbricam e nem sempre são dissociáveis, conforme visto em:

Além da inconveniência de uma análise fragmentária de cada componente textual considerado, há a impropriedade de um exame dos três como fatores absolutamente estanques. O que se desprende da conceituação estabelecida e dos critérios esboçados é que eles são faces imbricadas de mesmo corpo. O que afeta um deles, em geral, tem implicação sobre outros também. Sua separação só se obtém artificialmente, para atender à necessidade de análise (“dividir para dominar”). Vejamos: a coesão é a manifestação linguística da coerência e, assim, a ela está inquestionavelmente associada; a informatividade se aplica tanto sobre uma quanto sobre a outra e, mais que isso, localizada no terreno cognitivo, guarda pontos de intersecção com a coerência. (Costa Val, 1993, p. 38)

O que notamos, então, é a falta de clareza na determinação do que vem a ser coesão ou coerência em um texto. Daí a incongruência de atribuição de notas em separado. Acreditamos que isso explique os resultados aqui demonstrados através dos gráficos, dos quadros e do discurso das entrevistadas.

Acreditamos que a avaliação das redações deveria considerar a ideia de conjunto de informações objetivas em que se priorize a construção da unidade do texto, sem necessariamente a atribuição de graus numéricos

a vários aspectos relacionados à construção do texto de forma compartimentalizada. Decorre desse equívoco a atribuição de notas tão similares em relação aos aspectos coesão/coerência, como forma de mostrar serem elementos nada estanques e impossíveis de autonomia, pois são interdependentes.

REFERÊNCIAS

- Bastos, Lúcia Kopschitz. *Coesão e Coerência em Narrativas Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Charolles, M. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: D. Coste et al. *O texto: Leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 1978.
- Costa Val, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Gatti, B. *Estudos quantitativos em educação: Educação e Pesquisa*. São Paulo: Editada Plano, 1998.
- Guimarães, Elisa. *A Articulação do Texto*. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. *Language, Context & Text – Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Hoey, Michael. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford University Press: Oxford, 1991.
- Houaiss, A. & Villar, M. de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- Koch, Ingedore Villaça. *A Interação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____.; Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____.; Travaglia, Luiz Carlos. *A coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

Laville, C & Dionne, J. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

Pécora, Alcir. *Problemas de redação*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Rocco, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem. A redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

Silva, Rosa Virgínia Mattos. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Therezo, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. 4ª ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2002.

Triviños, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

Van Dijk, Teun. *Texto Y Contexto: Semántica y Pragmática del Discurso*. Trad. Juan Domingo Moyano. 6ª ed. Madri: Cátedra. Título original: *Text and Context*, 1998.

Viana, Antonio Carlos; Valença, Ana; Cardoso, Denise Porto, Machado, Sônia Maria. *Roteiro de redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

Widdowson. *Une Approche Communicative de L'enseignement des Langues*. Paris: Haitier, 1981.

CAPÍTULO II

AS AVENTURAS DOS JOGOS ELETRÔNICOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM UBÍQUA

Daniele Barbosa de Souza Almeida
Ana Karina de Oliveira Nascimento

INTRODUÇÃO

Diante das novas e cada vez mais presentes tecnologias digitais disponíveis atualmente, crescem as discussões acerca dos seus usos e de possíveis consequências dessa realidade que se coloca para o comportamento dos indivíduos, suas formas de socialização, de comunicação, e, de aprendizagem, em suas várias modalidades, incluindo a escolar (formal), a não-formal e a informal.

O presente artigo trata dessas questões inicialmente mencionadas, mas tendo como foco a aprendizagem e o ensino de inglês, tanto em ambientes informais quanto formais de aprendizagem. A escolha pelo idioma estrangeiro deve-se ao fato de que as autoras são ambas da área de inglês e têm atuado como docentes dessa língua há mais de dez anos.

O viés que norteia esse texto é o do conceito de aprendizagem ubíqua, conforme discute Santaella (2013), entendida como uma forma de aprendizagem essencialmente informal e inadvertida que se dá em variados espaços, mas cujo foco aqui será nos ambientes virtuais. Dentre as várias possibilidades de estudo, considerando o momento atual de convergência de mídias e a proliferação de variados artefatos que digitalizam a vida social, optou-se, para fins de construção de um artigo, considerando os limites de espaço por ele impostos, pelo foco nos jogos eletrônicos. A escolha advém da percepção das autoras de que os jogos eletrônicos hoje fazem cada vez mais parte da vida das pessoas e em

especial dos jovens em idade escolar, e, ainda, da constatação de que muitos dos nossos estudantes de inglês, os quais demonstram facilidade na aprendizagem do idioma, são ávidos jogadores nas redes virtuais.

Trata-se de um texto resultante de pesquisa bibliográfica, mas que também se configura como pesquisa de campo, a qual se materializou por meio da análise de narrativas em vídeo acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa de dois professores do idioma, anteriormente alunos da graduação em Letras de uma das autoras, envolvendo o uso de jogos eletrônicos. O texto busca, portanto, promover um diálogo entre possibilidades de aprendizagens dentro e fora da escola, e discutir o fato de que a escola poderia dialogar e possivelmente se apropriar de algumas características percebidas nos jogos eletrônicos para recriar formas de ensinar que buscam o desenvolvimento do aprendiz.

Nesse contexto, tem-se uma visão de educação que preza por levar em conta os saberes hoje construídos fora da escola, mas que ao mesmo tempo não despreza outros saberes de outras épocas e de outros contextos, apenas os reconfigura de forma a situá-los no tempo e no espaço. Nessa perspectiva, o conceito de língua também se amplia para além de um conjunto abstrato de regras, para a língua em uso, em contexto, situada e empregada por falantes vivos e cada vez mais multimodais, influenciados pela linguagem recorrente das novas mídias digitais. Trata-se, portanto, de uma lente crítica de análise dos fenômenos educacionais, com base nas teorias dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), com foco nos letramentos digitais (Ibid, 2008).

1 A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE INGLÊS

Para compreender melhor o impacto da convergência das mídias no ensino de línguas, será traçado, primeiramente, um breve histórico do que Santaella (2003) considerou ser os seis tipos de formação cultural pelos quais a humanidade passou, a saber: cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital. A autora parte do princípio de que os meios de comunicação, sejam eles quais

forem ao longo da evolução da espécie humana, “são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais” (Ibid, p. 13). Logo, pensar na evolução do ensino de línguas é também pensar nas suas formas de distribuição e consumo.

Embora Santaella (Ibid.) não defina o que entende por cultura oral, fica implícito que ela se refere ao momento histórico em que as informações eram transmitidas oralmente. Este período cultural é hegemônico até meados dos anos 1000. Isso porque mesmo depois da tímida inserção de formas escrita, até este período, a maneira mais popular de comunicação era a oral. Ao longo da primazia da cultura oral, todas as expressões culturais e formas de conhecimento técnico de uma sociedade eram repassados oralmente.

A cultura escrita pode ser entendida como o momento transitório entre a cultura oral e a cultura impressa, tendo em vista que apesar do surgimento concomitante de manifestações do texto escrito em partes diferentes do globo, foi somente com a criação da prensa de Gutenberg que a tecnologia da escrita ocupou um espaço social importante. Até esse momento, o acesso a textos escritos era privilégio para poucos, já que a produção livresca era lenta e de elevado custo.

A invenção gutenberguiana modificou sobremaneira as formas de organização social. Grandes reuniões para trocas e divulgação de ideias foram sendo substituídas pela leitura solitária e garantindo papel de destaque para a comunicação escrita em detrimento da oralidade. É importante ressaltar, outrossim, que essas mudanças não se deram de forma linear. O que de fato acontece é a interação de uma forma comunicacional com outra, complexificando os processos de difusão de conhecimento e provocando muito mais reajustamentos do que desaparecimentos.

Pode-se dizer que a prensa, juntamente com a revolução industrial, possibilitou o aparecimento da cultura de massas. Esta, por sua vez, erigida através dos meios eletrônicos de difusão, especificamente o rádio e a televisão, desconstruiu a divisão entre cultura erudita e cultura popular. Ela foi também a responsável pela formação de massas de espectadores, ou seja, um grande número de pessoas que sem acesso às tecnologias de

produção, apenas consumia produtos simbólicos.

A cultura das mídias surge também como um híbrido entre a cultura de massas e as novas práticas que se tornariam hábitos na cultura digital. A ela relacionam-se tecnologias que possibilitaram um consumo cultural mais personalizado: fotocopiadoras, videocassetes, CDs, TV a cabo, etc. De acordo com Santaella (Ibid, p. 53), “a cultura das mídias inaugurava uma dinâmica que, tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos”. A cultura das mídias iniciou o processo de autonomia e hibridismo que a cultura digital reforçaria, amplificada pela convergência das mídias.

Conforme mencionado anteriormente, a mudança de uma forma cultural para outra significa uma transformação social complexa que envolve mudanças econômicas e políticas. Das seis mudanças culturais mencionadas, aquela cujas consequências pareceram mais marcantes foi a passagem para a cultura digital, momento entendido por muitos teóricos como pós-modernidade e que traz em sua essência a convergência das mídias.

Nas palavras de Daniel Bell (*apud* LEMOS, 2013, p. 64), por exemplo, “a pós-modernidade corresponde, exatamente, à fase pós-industrial da sociedade de consumo, quando a produção de bens e serviços (ligados a grandes consumos de energia) é modificada de acordo com as novas tecnologias (digitais) da informação”. Para Lemos (Ibid, p. 68), “a pós-modernidade é o terreno de desenvolvimento da cibercultura”.

Jonhson-Eilola (1998, p.190), ainda que admita a variedade de interpretações acerca do fenômeno da pós-modernidade, apoia-se nas ideias de Lyotard (1984) para afirmar que umas das características fundamentais do momento pós-moderno vem a ser “a perda da crença em 'grandes narrativas' e a conseqüente desintegração da 'comunicação' em 'jogos com a linguagem'”¹. Dessa forma, o autor entende que as construções culturais dominantes acerca da história e do progresso - as verdades universais - cedem lugar a construções locais, processo

¹ Todas as traduções de citações do inglês para o português ao longo do presente texto são de responsabilidade das autoras.

intensificado pelas tecnologias digitais, as quais facilitam o acesso à informação e à comunicação.

Para ilustrar a tendência pós-moderna assinalada, Jonhson-Eilola (1998, p.191) traz como exemplo os avanços contemporâneos no design de *softwares*, que se caracterizam pela multiplicidade e ênfase na contingência, por exemplo. Estes, por sua vez, relacionam-se com as novas formas de aprendizado dos usuários das tecnologias digitais. A essa lista pode-se acrescentar ainda a não linearidade no que concerne à leitura, e os jogos eletrônicos, discutidos em sessão posterior.

Vivemos, portanto, em uma era denominada digital, marcada por uma revolução sem precedentes. As mudanças que o advento e a popularização do computador, em especial quando conectado em rede, proporcionam são rápidas, intensas, e atingem todas as esferas do conhecimento e atuação humana; acarretam impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais.

Ainda acerca da abrangência do fenômeno da revolução digital, vale destacar o entendimento de Santaella (2003, p. 18), de que

Mesmo países em desenvolvimento como o Brasil, com todas as exclusões que lhes são próprias, não estão fora da revolução digital e da nova ordem econômica, social e cultural mundializada que ela instaura com todas as consequências que traz tanto para a vida cotidiana, com os novos tipos e formas de trabalho e profissão que introduz e as diversas modalidades de lazer e entretenimento que permite, quanto para as formas de registro e síntese da realidade, para suas utilizações científicas, artísticas e educacionais.

Nessa revolução digital, as tecnologias digitais da informação e comunicação trazem o computador como seu maior símbolo. Santaella (2003), por exemplo, define-o como a mídia das mídias. Entretanto, o elemento verdadeiramente revolucionário, capaz de modificar as formas de comunicação humana, foi a introdução da lógica dos *bits*, ou a leitura em código binário, que nada mais é do que a capacidade do computador de traduzir em capacidade elétrica (0, desligado, sem corrente; 1, ligado, com corrente) toda e qualquer informação produzida pelo homem, seja ela um texto, um som ou uma imagem. A conversão de dados em *bits* é a atividade que possibilita a chamada convergência das mídias. Assim, a capacidade computacional de ler ou transformar as informações em *bits* (o esperanto das máquinas), aliada ao fato de os computadores estarem conectados em rede, permitiu que todos se tornassem produtores e difusores de seus próprios produtos. Paulatinamente, esse tipo de comportamento autoral, seguido de divulgação ou posterior comunicação, fez com que fosse possível a passagem da mera condição de espectadores para atuação como usuários.

Conforme citação a seguir, Lemos (2013, p. 88) resume o que a mudança de comportamento espectador-usuário representa social, cultural e economicamente. No seu entendimento,

A cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. O ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e homepages, permitindo colocar o poder de emissão nas mãos de uma cultura jovem, tribal, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos e colagens, jogar excesso ao sistema.

Por meio da criação e ampliação da cibercultura, os discursos e práticas homogêneas são rasurados, começam a perder sua capacidade onipresente de influenciar as culturas e trazem consigo uma crise sem precedentes no vir a ser. Evidentemente, a educação, e aqui tratamos especificamente do ensino da língua inglesa, não ficou à margem dos conflitos da pós-modernidade, marcada pela convergência das mídias.

Face a todas as possibilidades de comunicação, acesso à informação e possibilidades de escolha que a convergência das mídias proporciona, questionamentos acerca do papel do professor(a) de línguas se acentuam. Uma grande questão a se discutir diz respeito a como trazer as potencialidades advindas da convergência das mídias para o contexto da educação, seja ela na educação básica, superior ou cursos livres de idiomas. Isso porque já é sabido que o aluno não se mantém mais na posição de espectador. Uma vez que computadores, celulares e outros dispositivos móveis tornam-se bens de consumo acessíveis a um público cada vez maior, os estudantes têm, literalmente, em suas mãos, múltiplas formas de aprendizagem que podem torná-los autônomos, autodidatas, indivíduos responsáveis por sua autoaprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Tal constatação nos leva à necessidade de discutir o conceito de ubiquidade.

2 APRENDIZAGEM UBÍQUA E A APRENDIZAGEM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

É inegável, conforme discutido ao longo da primeira seção, que atualmente a digitalização faz parte da vida diária de milhares de indivíduos. Smedley (2014), por exemplo, em artigo publicado na página eletrônica do *Financial Times*, ao discutir práticas de recrutamento utilizadas por diferentes empresas, afirma que o currículo hoje tende a ter seu poder diminuído, visto que, atualmente, dados decidem vagas em diversas carreiras. A afirmação do repórter relaciona-se ao fato de que há uma tendência, por parte das empresas, no que concerne ao recrutamento,

² Aqui entendemos rasura a partir de Derrida (2004), como abalar estruturas, borrar fronteiras e reescrever naturezas.

de verificar e efetuar cruzamento de dados dos seus funcionários atuais, ou ainda de pleiteantes a vagas, tanto em mídias sociais quanto em sites de busca de emprego, por exemplo. Assim, o repórter aconselha que sejam observados cuidadosamente os rastros que se deixa no ciberespaço porque eles podem ser mais decisivos do que um currículo perfeitamente preparado.

O que a reportagem retrata é uma tendência no campo do mercado de trabalho, mas que se estende a outras esferas da vida social. É fato que o acesso e os usos hoje feitos das mídias, em processo de convergência, alteram a maneira como as pessoas se relacionam com o mundo. Um aspecto que interessa aqui discutir é o quanto o acesso ao mundo dos dados pode impactar na aprendizagem, e mais especificamente, na aprendizagem e no ensino de língua inglesa. Para refletir acerca dessa questão, faz-se relevante discutir o conceito de educação ubíqua, por ser essa forma a que mais reflete a situação atual, quando se considera a questão dos dados e do acesso e usos do mundo digital, complexificado pela convergência das mídias.

O que seria, então, essa educação ubíqua? Como ela se configuraria? Seria mais uma forma de educação informal? Estaria desvinculada da educação formal e da não-formal? Numa tentativa de esclarecer os questionamentos levantados, é relevante trazer à baila as diferentes modalidades de educação. Segundo Vieira et al. (2005, p. 21) *apud* Santaella (2013, p. 294):

a educação enquanto forma de ensino-aprendizagem, pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar, formal, desenvolvida em escolas; educação informal transmitida pelos pais, no convívio com os amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. Assim, a

educação não-formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com o objetivo definido.

Ainda que as autoras desconsiderem as transformações decorrentes das tecnologias digitais para definir as formas de educação, a conceituação apresentada é um interessante ponto de partida quando se objetiva entender a aprendizagem ubíqua. Para Santaella (2013, p. 302), “[...] a aprendizagem ubíqua [...] é eminentemente informal. Mas uma informalidade de tipo especial, ou seja, informalidade ubíqua [...]”. A autora ainda acrescenta que trata-se de:

[...] uma modalidade de aprendizagem que é contingencial e inadvertida. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem que prescinde de quaisquer sistemáticas de ensino [...] (Ibid, p. 303).

Cope e Kalantzis (2008), adotando perspectiva semelhante àquela trazida na citação acima, definem aprendizagem ubíqua como um novo paradigma educacional que mais comumente se materializa via mídias digitais. Para os autores, principalmente em decorrência das novas máquinas computacionais, a aprendizagem ubíqua relaciona-se diretamente à ubiquidade computacional, ainda que o uso da máquina não seja garantia de práticas de aprendizagem ubíqua.

Ainda conforme os autores supracitados, as implicações da computação ubíqua para a vida em sociedade e, mais especificamente, para

a aprendizagem, são muitas e variadas, dentre as quais pode-se destacar a noção de espaço e tempo. Tomando como ponto de partida as ideias dos pesquisadores, o espaço físico sólido e institucionalizado do trabalho, das compras, do entretenimento e do aprendizado, por exemplo, são reconfigurados. O mesmo acontece com o tempo dedicado a realizar tais tarefas, uma vez que é mais fácil gravar, comunicar-se, comprar, divertir-se, aprender e estar “presente” de acordo com o tempo de cada indivíduo. No que diz respeito à aprendizagem, a computação ubíqua favorece novas formas de construção do conhecimento, caracterizadas por processos participativos, tendo como grande exemplo, a *Wikipedia*, mas contando com muitas outras possibilidades, conforme sinaliza Jenkins (2009), seguindo as características de multiplicidades da cultura da convergência.

Em que pese a possibilidade de produção e contato social trazida com a ubiquidade computacional, Cope e Kalantzis (2008) alertam para o fato de que é preciso pensar a digitalização mais como vida, promovendo usos mais sociais e menos individuais, já que o modelo tradicional de computação é altamente individualizado, caracterizado pela existência dos PCs (*personal computers*), computadores pessoais. Esclarecem os autores que essa característica tende a ser repensada em virtude das novas e variadas formas de funcionamento da computação que avança na lógica das nuvens, do compartilhamento, das relações sociais, alterando, portanto, a maneira como o conhecimento pode ser construído, armazenado e compartilhado, reconfigurando ainda mais as questões relativas ao tempo e ao espaço.

A aprendizagem ubíqua que mais facilmente se materializa via mídias digitais, refere-se, portanto, às variadas possibilidades de aprender disponíveis, afastando-se da educação formal e não-formal por ocorrer sem que necessariamente se tenha o aprendizado como objetivo. A defesa que se faz aqui, entretanto, é a de que a educação formal pode tirar proveito das características e da lógica da aprendizagem ubíqua para dela se beneficiar, numa tentativa de acompanhar as transformações sociais e comportamentais dos indivíduos. Ainda, a educação formal pode ter mais um papel: letrar digitalmente os estudantes, ajudando-os a navegar no infundável mar de informações disponíveis na rede. Afinal, conforme sinaliza Santaella (2013, p. 305):

Não resta dúvida de que o ciberespaço favorece a emergência de práticas de autoformação. Entretanto, é muito instável o equilíbrio entre a difusão indiscriminada da informação³ no ciberespaço e a construção individualizada do conhecimento. O universo das redes é um espaço em constante mutação, dispersivo e assistemático. O que ele tem de positivo, a oferta desmedida de informação, que pode fortalecer a aprendizagem, é contrabalançado, no outro extremo, pela ausência de orientação cujos efeitos negativos atingem particularmente aprendizes ainda imaturos. Localizar conteúdos nas redes está se tornando cada vez mais refinado. Entretanto, localizar não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e de utilização eficaz dos conteúdos [...].

Corroborando com as ideias apresentadas acima, ainda que entenda-se que há um peso exagerado atribuído à educação formal, Lanshear e Knobel (2008) definem o que entendem como letramentos digitais. De acordo com os autores, embora a literatura da área tenha comumente utilizado o termo no singular, letramento digital, a opção pelo termo no plural faz mais sentido quando se entende letramentos como práticas sociais; e, no caso das mídias digitais, não resta dúvida quanto à existência de variadas práticas de letramentos digitais possíveis. Dessa forma, os autores tratam de letramentos digitais, entendendo-os enquanto as diferentes formas de ler e compreender os diversos aspectos envolvidos quando o indivíduo tem acesso ao mundo digital. Aqui, cabe esclarecer, está se pensando na leitura para além do código escrito, englobando as ideias de multimodalidade⁴, característica das mídias digitais.

³ A esse respeito, alguns autores empreendem uma discussão no sentido de diferenciar informação de conhecimento. Nessa discussão, a ideia de aprendizagem se coloca e "o adjetivo 'duradouro' é bastante significativo, visto que acesso a informação não quer necessariamente dizer que houve aprendizagem" (SANTAELLA, 2013, p. 290), e, assim, construção do conhecimento.

As diversificadas maneiras de lidar com o mundo digital, afirmam os autores, relacionam-se tanto às habilidades e técnicas específicas necessárias para qualificar o indivíduo enquanto letrado digitalmente, quanto, e principalmente, ao domínio de ideias, avaliação de informação e análise crítica de conteúdo digital. Dessa forma, o conceito de letramentos digitais conecta-se à aprendizagem ubíqua e à educação formal à medida que vem fornecer elementos importantes para ajudar os aprendizes a pensar as práticas no meio digital.

Vale ressaltar que grande parte dessas práticas são permeadas pelo uso da língua inglesa, muito presente no mundo digital. Dessa forma, pensar a aprendizagem ubíqua atrelada à aprendizagem e ao ensino desse idioma revela-se uma meta relevante. É importante esclarecer também que, na defesa do diálogo entre aprendizagem ubíqua e outras formas de ensino e aprendizagem, como a educação formal e não-formal, visualiza-se o entrelaçar das singularidades que são ao mesmo tempo permeadas por continuidades. Assim, práticas recentes não apagam as anteriores. Ao contrário, reconfiguram-nas. Afinal, corrobora-se com a ideia de Santaella (2013, p. 304) de que:

[...] cada uma das formas de aprendizagem apresenta potencialidades e limites que lhe são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico.

Definido o conceito de educação ubíqua do qual partimos, bem como o que está envolvido quando se considera a aprendizagem ubíqua, a

⁴ Para maiores informações sobre o conceito de multimodalidade, ver KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

seção que segue terá como foco os jogos eletrônicos como uma forma de se aprender, no contexto específico, a língua inglesa, observando aspectos que implicam também no ensino desse idioma, partindo da perspectiva de que “[...] o treinamento sensorio, perceptivo e mental, que o acesso contínuo a essas mídias [mídias computacionais] produz, traz como consequência inevitável que esses sujeitos [os usuários atuais dessas mídias] aprendam de modo distinto daquele em que foram formadas as gerações anteriores” (SANTAELLA, 2013, p. 298).

3 JOGOS ELETRÔNICOS E A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Já faz parte do senso comum que o lúdico é um grande agente motivador nos processos de ensino-aprendizagem e os jogos são, segundo Santaella (2013), sua expressão mais legítima. O potencial motivador dos jogos reside no seu caráter desafiador. Para a autora (ibid, p. 255), “sendo a motivação a maior alavanca para a aprendizagem e para a cognição, o lúdico é o elemento que lhe fornece potência”. A partir do momento que percebemos que o “jogo envolve tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (ibid, p. 252), fica fácil compreender que, ao jogar, o indivíduo desenvolve habilidades socioafetivas e cognitivas, bem como aprende a lidar com elementos da razão e da sensibilidade de forma autônoma.

Santaella (2013, p.258), apoiando-se nas ideias de Gee (2003), afirma que:

[...] os *games* estão estruturados de modo a encorajarem a aprendizagem não passiva por meio do seu design e dos domínios da semiótica, que incentivam o jogador a compreender e estabelecer inter-relações entre signos,

estimulando a reflexão, a apropriação de significados, o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências. Esse processo caracteriza-se pelo ambiente colaborativo e pelo estabelecimento de relações entre comunidades de jogadores.

A autora supracitada, no entanto, pondera que na mesma medida em que os jogos oferecem efeitos positivos para os processos de ensino-aprendizagem, também podem apresentar consequências negativas, as quais muitas vezes são ressaltadas em detrimento dos pontos positivos. Assim, são vistos como pontos positivos o fato de que os jogos propiciam resolução de problemas, enriquecem a aprendizagem compartilhada, desenvolvem a aprendizagem corporificada e situada, o pensar criticamente e criativamente, bem como motivam alunos e recompensam seus cérebros (HEICK, s/d, apud SANTAELLA, 2013, p. 256). Por outro lado, há observações quanto ao fato de que eles também podem tirar o tempo para outras atividades e tipos de aprendizagem, causar prejuízos à saúde se não houver equilíbrio com a vivência de outros espaços, levantar problemas morais que podem vir a prejudicar a formação de jovens, além de propiciar situações de *bullying*, abuso e circunstâncias amedrontadoras (Ibid, p. 254).

Defende-se aqui, contudo, a hipótese de que, como professores, temos muito o que aprender com os jogos. Acreditamos que assim como o jogo se resolve entre a tensão e a solução, o ensino pode partir de uma perspectiva em que o aluno sinta-se compelido a adquirir conhecimento agindo sobre ele. Talvez essa seja a grande contribuição que a inserção da dinâmica dos jogos pode trazer para o contexto da educação formal.

Gee (2013, p. 15) dá suporte às ideias aqui trazidas quando afirma que os vídeo games dão pistas de como a mente humana funciona; os bons possuem bons princípios de aprendizagem, tendo o potencial de esclarecer

como se aprende na e fora da escola, com ou sem vídeo games. Nesse sentido, conhecer o seu funcionamento possibilita pensar formas e criar mecanismos para que as características dos jogos bem desenhados adentrem a escola. A ênfase na ideia de jogos bem desenhados é relevante porque, muitas vezes, com o intuito de criar jogos educacionais, professores ou desenvolvedores de jogos acabam por perder a medida do desafio e o jogo passa a se configurar como uma ferramenta educativa, que por ter um caráter educacional acentuado, acaba por desprezar a sua característica mais latente, o prazer, tornando-se pouco atrativo para os alunos.

No entender de Santaella (2013, p. 264),

O principal problema que se aponta nos jogos educacionais existentes consiste, com raras exceções, no fato de que possuem desafios fracos e pouco motivadores. Na maioria das vezes, esses jogos foram projetados por educadores e pedagogos, dando uma forte ênfase aos aspectos didáticos, não enfocando aspectos lúdicos. Dessa forma, esses jogos perdem sua espontaneidade, seu caráter prazeroso, e tornam-se semelhantes às tradicionais aulas com textos didáticos usando quadro e giz. Para que esses jogos sejam afastados, os jogos educativos têm muito a aprender com os jogos de entretenimento, num processo de tradução em que o lúdico seja colocado a serviço da aprendizagem.

No que se refere ao ensino de línguas, a aquisição inadvertida, em geral associada ao lúdico, ganha destaque com a discussão proposta por Krashen (1982, 1985) em torno das diferenças entre aprender e adquirir uma segunda língua. Segundo o autor, a aprendizagem requer esforço,

conhecimento e consciência das regras, de onde inferimos a relação com as práticas da educação formal. Já a aquisição, refere-se a um mecanismo espontâneo, resultado da utilização natural da língua para fins comunicativos, ou seja, à ideia de aprendizagem ubíqua. Acerca de suas colocações aqui mencionadas, ainda que se tenha divergência quanto a outros aspectos do seu amplo estudo, entende-se que é preciso estar envolvido em uma tarefa comunicativa real e desafiadora para que o processo de aquisição aconteça. Como será discutido a seguir, a partir das narrativas analisadas, os jogos, e especialmente os jogos *online*, têm o potencial de assumir a função de desafio comunicativo, tendo em vista que para continuar no jogo, os indivíduos precisam entender mensagens e até mesmo se comunicar com outros jogadores. Os jogos eletrônicos podem se tornar, portanto, numa ferramenta para a aprendizagem ubíqua da língua inglesa.

As narrativas analisadas doravante são relatos de dois egressos do curso de Letras (Inglês) da Universidade Federal de Sergipe, atualmente professores de língua inglesa, sobre suas experiências com jogos eletrônicos, focando em se e de que forma o contato com os *games* contribuiu ou despertou o interesse para o aprendizado da língua inglesa.

A primeira narrativa, de Dragoon⁵, 24 anos, revela que embora ele tivesse interesse por filmes e músicas em inglês, os jogos foram o grande agente propulsor para busca de aperfeiçoamento na língua inglesa. O participante relata que ainda pequeno gostava de jogar e como a maioria dos jogos estava em inglês, logo buscou o auxílio de um dicionário que o ajudasse a compreender as demandas do jogo. Afirma, ainda, que levava o dicionário consigo para qualquer lugar onde fosse jogar. Dragoon informa que quando começou a jogar *online*, a língua inglesa passou a ser necessária não só para entender o que o jogo solicitava, como também para se comunicar com outros jogadores. O participante esclarece também que embora nunca tenha feito uso de jogos educacionais, acredita que eles sejam muito infantis.

⁵ Os nomes dos participantes são fictícios, com vista a preservar suas identidades, e foram por eles escolhidos.

A experiência narrada por Dragoonier sobre o seu aprendizado de inglês intermediado pelo uso de jogos eletrônicos corrobora com a discussão trazida anteriormente a respeito do elemento lúdico ser prazeroso, e, portanto, prender a atenção do jogador, ainda que limites, como o da língua inglesa, conforme o seu relato, sejam impostos. Trata-se, portanto, de um exemplo de aprendizagem ubíqua, informal e inadvertida, que acabou por contribuir com a educação formal do narrador, o qual prestou vestibular para Letras Inglês, graduou-se e hoje é docente desse idioma e pesquisador da temática da contribuição dos jogos eletrônicos no processo de formação de professores de língua inglesa.

Vale a pena destacar o posicionamento de Dragoonier no que concerne aos jogos educacionais. Ainda que o narrador hoje seja professor de língua inglesa, com interesse na área de games, o fato de ele nunca ter utilizado jogos educacionais, por acreditar que eles sejam infantis, corrobora com a discussão trazida acima sobre as diferenças entre os jogos educacionais e comerciais, retratando a perda do desafio e do prazer, característicos dos últimos.

Dando continuidade, Dragoonier relatou que quando começou a jogar online, a língua inglesa passou a ser necessária não só para entender o que o jogo solicitava, como também para se comunicar com outros jogadores. Esse relato certamente refere-se a um momento marcante porque passou a demandar uma ampliação do seu conhecimento da língua inglesa até então, ao que parece, pouco exigido. Apesar da aparente dificuldade, entretanto, o estudante logrou êxito, passando a participar de uma nova modalidade de jogo, o online. Essa experiência conecta-se ao conceito de Gee (2013) de conhecimento corporificado (*embodied knowledge*), segundo o qual, aprender envolve ação e interação, impulsionadas pelo prazer no que se está fazendo. O autor acrescenta que, o *expertise* é alcançado por meio da prática, do esforço e da persistência, que, por sua vez, requerem um elemento fundamental: a paixão, despertada pelo prazer no que se faz. Neste sentido, o autor lamenta o fato de, tradicionalmente, a escola atuar na lógica da homogeneização, desconsiderando, por completo, que diferentes indivíduos têm paixões também diferenciadas, negligenciadas pela educação formal.

Esse é um dos pontos no qual Gee (2013) acredita que podemos aprender com a lógica de funcionamento de bons jogos eletrônicos. De acordo com o autor, essas práticas podem nos ajudar a repensar não só como se aprende, mas iluminar o nosso entendimento acerca de como se ensina. Afinal, o que deve ser aprendido e de que maneira, tem sido tradicionalmente ditados a partir de conteúdos, sem que características que são observadas nos bem sucedidos jogos eletrônicos⁶, sejam levadas em conta. Situação semelhante se observa no ensino de inglês, apesar das inúmeras constatações de professores e das quais os dois participantes dessa pesquisa são testemunha, de que os ávidos jogadores de vídeo *game* acabam por tornarem-se aprendizes que facilmente utilizam a língua inglesa para fins comunicativos.

Na segunda narrativa, Lao2014 relata que embora inglês não fosse sua matéria preferida na escola, ele tinha certa facilidade com a mesma e atribui isso ao uso que fazia de aparatos tecnológicos. Para ele, a vontade de usar tecnologia, apresentada na maioria das vezes em língua inglesa, fez com que ele buscasse aprender a língua. De forma bem humorada, ele ressalta que jogava muito, mais do que a mãe gostaria, inclusive. Ainda, atribui ao uso de jogos a construção inicial do seu vocabulário em língua inglesa.

Embora o pesquisado não deixe claro quantas horas dedicava aos jogos eletrônicos, a reação da sua mãe permite supor que ela possuía uma visão negativa sobre jogos eletrônicos, o que pode ser recorrente, conforme discutido em seção anterior. Para Johnson-Eilola (1998) que analisa o aprendizado na era de redes globais de comunicação, muitas vezes, a reação negativa de pais e professores advém do fato de que algumas pessoas, como o próprio autor, crescidas num paradigma marcado pela cronologia, tendem a valorizar conhecimentos já sedimentados através da história em detrimento da sedução do espaço computacional, que tem os jogos eletrônicos como um dos seus maiores expoentes.

⁶ Para maiores detalhes sobre as características mencionadas no texto, ver Gee (2013).

A análise do autor supracitado advém das suas observações de crianças trabalhando e aprendendo ubiquamente nos novos espaços proporcionados por computadores, muitas vezes conectados em escala global. Em sua análise, especialmente a partir do comportamento de sua filha de oito anos, o pesquisador percebe que os usos dos computadores feitos pelas crianças “promovem um fluido, fluente espaço onde os usuários experimentam múltiplas subjetividades; onde estórias perdem inícios, meios e fins concretos; onde as regras do jogo mudam, são reescritas, e às vezes até desaparecem” (JOHNSON-EILOLA, 1998, p.186). O autor, então, afirma que os pais, diferentemente das crianças e estudantes, por não entenderem ou se relacionarem com esses espaços da mesma forma, tendem a criticá-los, o que é compreensível, mas precisa ser repensado. Ele conclui afirmando que: “[...] há uma profunda mudança cultural aqui, a qual, enquanto educadores, não podemos simplesmente rejeitar, mas devemos trabalhar com e além, usando [...] métodos para a construção de novos letramentos e novas formas de convivência [...]” (Ibid, p.188).

A questão trazida pelo autor, quanto à forma como pais e professores enxergam de maneira diferente dos indivíduos em idade escolar, os usos e aprendizagens proporcionadas pelas novas mídias digitais, conecta-se com o conceito de *mindsets* discutido por Lanskshear e Knobel (2003). Segundo os autores, *mindset* refere-se a uma maneira geral de pensar o mundo. Para eles, a alteração do funcionamento do mundo em termos de átomos, que privilegiam o espaço físico, e *bits*, que caracterizam-se pela cibercultura, acarreta profundas mudanças nas formas de compreender, pensar, sentir e ser no mundo. Dessa forma, aqueles que estão imersos na cibercultura entendem-na e nela interferem de maneira diferente dos recém-chegados ao mundo digital. Assim, os primeiros, cujos raciocínios tendem à lógica em rede, convivem com os últimos, cuja mente funciona muito mais numa lógica tipográfica, e, portanto, linear.

Um dos desafios que se impõe para a escola vem a ser, nesse contexto, equacionar os diferentes *mindsets*, enfraquecendo a divisão entre os recém-chegados (*outsiders*) ao mundo digital, comumente representados pelos professores, e os habitantes da rede (*insiders*), os

quais têm os jogos eletrônicos como parte de suas vidas. Assim, é imprescindível a adoção de um outro olhar sobre as questões educacionais, que considere os dois extremos e suas diferentes visões. Caso contrário, corre-se o risco de incorrer no que Lankshear e Knobel (2003) denominam de síndrome de velhos vinhos em novas garrafas (*old wine in new bottles*), referindo-se ao uso de práticas tradicionais, pertencentes ao paradigma da tipografia, em aparelhos digitais de última geração, que funcionam na lógica de rede.

O ensino de inglês não se diferencia de outras disciplinas a esse respeito, apesar das grandes possibilidades advindas da comunicação em rede, via jogos eletrônicos *online* ou outras formas de comunicação. Assim, a educação formal e em especial o ensino de inglês público no estado de Sergipe, lócus da pesquisa, continua adotando, via de regra, práticas tradicionais. De acordo com dados colhidos pelo projeto Formação continuada de professores de língua inglesa em Sergipe, a partir das teorias dos novos letramentos, desenvolvido por docentes da Universidade Federal de Sergipe, do qual, uma das autoras do presente texto fez parte⁷, professores sergipanos têm se apropriado pouco dos usos e potenciais de jogos e atividades em rede.

Lao2014 narra também que a partir do momento que começou a jogar *online*, passou a falar e escrever em inglês para se comunicar com outros jogadores, o que, segundo ele, aumentou sua fluência. Dessa forma, a experiência por ele relatada assemelha-se à de Dragoon e mostram-se como um exemplo do que Gee (2013) entende como conhecimento corporificado, já discutido anteriormente.

Essa pequena amostra das possíveis contribuições dos jogos para o aprendizado da língua inglesa ilustra constatações que, infelizmente, ainda não são usadas como ponto de partida para a reflexão inicial de muitos professores sobre como conduzir ou guiar seus alunos na tarefa de aprender uma segunda língua. Fica claro que muitas são as possibilidades

⁷ Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido nas dependências da UFS, o qual contou com apoio financeiro do CNPq (processo n°. 401394/2010-7) no período de 2010 a 2012, sob a coordenação do prof. Vanderlei J. Zacchi.

de aprendizado que a conexão em rede pode proporcionar. Ainda, conforme discutido anteriormente, que aprende-se mais quando há prazer e desafio.

Apesar das constatações aqui discutidas, muitos professores continuam reativos à inserção das tecnologias digitais na educação. Fica latente na análise das narrativas acima que os saberes que desde a infância foram construídos pelos alunos por meio dos jogos, ferramenta que impulsiona o aprendizado de inglês, não foram aproveitados pela escola. Ao contrário, mesmo sendo um usuário frequente da língua, ainda que apenas nos jogos, um deles relata a pouca afinidade com a disciplina dentro do contexto escolar.

O que se defende nesse artigo é a ideia de que as possibilidades de aprendizagem ubíqua, proporcionada pelos jogos eletrônicos, por exemplo, podem fornecer importantes pistas para se entender como se dá a aprendizagem, contribuindo para o realinhamento do ensino. Não se trata da defesa da mera inserção do jogo eletrônico na sala de aula, mas, das características que os tornam potentes veículos para aprendizagem ubíqua; para então poder-se caminhar para o uso de jogos que, mantendo suas características primordiais, possam dialogar com a educação formal, transformando-a. Nesse sentido, o presente artigo não defende a ideia de que a aprendizagem ubíqua dispensa a educação formal. Ao contrário, vislumbra um entrelaçar no qual ambos se transformam, reorientando papéis de alunos e professores, os quais, letrados digitalmente podem reorientar-se, num processo no qual ambos têm a ganhar. Dessa forma, os docentes estariam abertos a mudanças, minimizando choques entre formas de ensinar *versus* maneiras de aprender, diferenças que parecem perpetuar-se em sala de aula, especialmente, nas aulas de inglês da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível tecer algumas considerações. Primeiramente é preciso retomar a ideia de que a dita pós-modernidade trouxe mudanças tecnológicas sem precedentes. O advento do computador, aliado à leitura em *bits* de todas as mídias disponíveis, possibilitou a convergência das mídias. Estas, por sua vez, amplificaram-se com a popularização dos artefatos digitais e a conexão em rede, inaugurando uma cultura democrática, na qual os usuários podem produzir e compartilhar todo e qualquer tipo de conhecimento, de qualquer lugar e a qualquer momento. Esta mudança do rizoma um-todos - próprio da cultura de massas em que poucos detinham os meios de produção e muitos apenas consumiam cultura, educação, arte e tecnologia - para a organização todos-todos - da pós-modernidade - acarretou impactos profundos na educação e, conseqüentemente, no ensino de línguas, especialmente no ensino de língua inglesa.

Estar conectado em rede aumentou consideravelmente as formas de comunicação e por conseguinte, o compartilhamento de informação. A aprendizagem ubíqua tornou-se uma realidade. Hoje é possível aprender inglês ubiquamente. O próprio uso da internet requer certo conhecimento da língua, tendo em vista o vasto vocabulário em inglês presente nas conexões *online* e nas relações de troca de informação entre usuários falantes de várias línguas que acabam por utilizar o inglês para se comunicar.

Nesse contexto, a utilização de jogos *online* ganha destaque,

tendo em vista a maciça utilização de jogos por indivíduos de todas as idades, especialmente, pelos jovens. A prática prazerosa do jogo enseja o desejo de buscar o conhecimento da língua para fins comunicacionais reais. Saber inglês leva o jogador a avançar no jogo. Para isso, ele conecta-se cada vez mais com a língua e, ubiquamente, aprende a falar ou aumenta sua fluência linguística.

Longe de negar esse fato, propõe-se a observação dos mecanismos dos jogos, para que eles possam dialogar também com o fechado espaço da educação formal. Não se propõe a supressão das práticas da educação escolar. Ao contrário, acredita-se no potencial da junção de elementos da aprendizagem ubíqua (também proporcionada pelos jogos) com elementos da educação formal, visto que, nesse momento, a educação formal tem muito a aprender sobre e com a aprendizagem ubíqua.

REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation*. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning. Halkidiki, Greece: 2008. p. 576-582.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GEE, James Paul. *Good video games + good learning*. Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy. 2. ed. New York: Peter Lang Publishing, 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON-EILOLA, JOHDAN. Living on the surface: learning in the age of global communication networks. In: SNYDER, Ilana. *Page to Screen*. London and New York: Routledge, 1998.p.185-210.

KRASHEN, Stephen. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London : Longman, 1985.

_____. *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New literacies and the Challenge of Mindsets. In: _____. *New Literacies: everyday practices & classroom learning*. 2nd ed. London, UK: Mc Graw Hill, 2003.

_____. (ed.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e Artes do Pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SMEDLEY, Tim. Forget the CV, data decide careers. *The Financial Times*. 9 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.ft.com/cms/s/2/e3561cd0-dd11-11e3-8546-00144feabdc0.html?segid=0100320#axzz37Dffq0Xk>. Acesso: 10 de julho de 2014.

CAPÍTULO III

O BLOG NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Erida Souza Lima

Marília Silva Dias

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da Era digital em que os alunos cresceram e/ou crescem cercados e fazendo uso de computadores, vídeo games, telefones celulares, câmeras de vídeo, mp3, mp4, entre outros meios dessa era; é importante e necessário pensar e utilizar novas ferramentas de ensino, a fim de adequar o processo de ensino/aprendizagem ao novo perfil de aluno, possibilitando sua eficácia.

Segundo Marc Prensky (2001), os alunos de hoje mudaram radicalmente, já não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Estes não mudaram somente no que diz respeito as suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, em relação às gerações anteriores, mas, sobretudo, passaram por uma rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. É nesse contexto que o autor denomina os estudantes de hoje de *Nativos Digitais*, estes, falantes nativos da linguagem digital de computadores e internet; e a geração mais antiga de *Imigrantes Digitais*, estes, falantes de uma linguagem ultrapassada da era pré-digital.

Os profissionais de ensino precisam refletir e elaborar materiais, planos de aulas ou mesmo procurar utilizar ferramentas didáticas pensando nessas mudanças, a fim de alcançar o novo perfil de aprendiz. O conhecimento muda constantemente, as tecnologias evoluem do mesmo modo, então, não podemos simplesmente estacionar, parar no tempo; o

saber caminhar junto na mesma direção é um fator imprescindível para evolução do processo. Vale considerar que não são os alunos que têm de voltar ao tempo, voltar para as velhas práticas; nós como educadores é que temos que avançar, já que o objetivo do conhecimento é evoluir e não retroceder.

A educação atual enfrenta um grande problema: os orientadores *Imigrantes Digitais* lutam para ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente nova. É nesse sentido que o gênero textual *blog* foi escolhido, por ser um gênero que está inserido no contexto digital e na realidade dos estudantes de hoje, podendo ampliar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, além da possibilidade de desenvolver a autonomia dos educandos. Outras contribuições são as possibilidades de trabalho com competências importantes para aquisição de uma língua estrangeira, como: competência oral, escrita, leitor compreensiva e auditiva; além do desenvolvimento do comportamento leitor, comportamento escritor (Lerner, 2002), competência argumentativa, competência crítica, amplitude de conhecimento de mundo, entre outras.

Outra motivação para elaboração dessa proposta didática foi a questão do tempo de aula semanal que nós professores de língua espanhola, no geral, contamos para ensinar os conteúdos de cada unidade, trabalhar com o livro didático, com o caderno, além de realizar algumas atividades dinâmicas. A maioria das instituições escolares oferecem uma aula semanal, quando muito, duas aulas, o que acaba sendo pouco se levamos em consideração a riqueza da língua. Com o tempo curto de aula, a interação entre professor/aluno ou mesmo aluno/aluno torna-se bastante limitada, sendo assim, acreditamos que o blog pode viabilizar um contato fora do espaço físico escolar, de modo a unir o grupo em prol do mesmo objetivo: aprender e conhecer a língua espanhola.

TRABALHANDO COM O GÊNERO *BLOG* NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Como se sabe, o gênero textual *blog* surgiu como um diário digital,

tendo como função publicar o “diário íntimo” de seus usuários na rede: o diário online. Sua estrutura permite a atualização rápida a partir dos conhecidos *posts*. Estes, por sua vez, são elaborados de acordo com a proposta e/ou temática do *blog*.

De acordo com Costa (2009) o *blog* pode ser definido como um jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na web, geralmente informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. O autor ainda reitera:

Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades. Portanto, geralmente são simples, com textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos. O *blog* é o gênero discursivo da autoexpressão, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns. (COSTA, 2009, p. 44-45)

No entanto, o gênero *blog* apresenta um leque de possibilidades de uso que vai além de um diário pessoal; é um gênero que possui bastante potencial, e pode ser explorado no contexto educacional de diversos modos, a depender das necessidades dos docentes e discentes, além do objetivo do curso e/ou disciplina. Mattar (2012) reforça essa questão quando afirma que a facilidade na criação e na publicação, a possibilidade de construção coletiva, e o potencial de interação, tornaram o *blog* uma ferramenta pedagógica importante na educação contemporânea.

Neste trabalho, apresentamos o *blog* como um ambiente virtual de aprendizagem de línguas, desvinculando o mesmo da visão de um diário pessoal. Sendo assim, a estrutura do *blog* se constitui como um curso de língua propriamente dito, nesse sentido, o mesmo é composto por conteúdos e atividades correspondentes às unidades didáticas, além de outras categorias que possibilitam os alunos assumirem o papel de agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem. O *blog* é dividido nas

seguintes categorias:

- Unidades: correspondente às unidades do ano letivo, nesse espaço estarão disponíveis os conteúdos e atividades propostas. O nome dessa categoria pode ser substituído pelo nome da disciplina;
- Ahora eres tú: espaço criado para que os alunos possam expor e/ou compartilhar diferentes temas livres para os demais colegas como: dicas de games, sites, ferramentas da web, novidades, temas interessantes, etc.;
- Karaoke: espaço extrovertido onde os alunos poderão cantar músicas que tenham como língua o espanhol, através de podcast;
- Yo protesto: espaço dedicado ao protesto e expressão de opiniões adversas sobre temas livres como: educação, política, saúde, ambiente, economia, sociedade etc.;
- Comentarios y dudas: neste espaço, os alunos poderão tecer comentários sobre os temas tratados nas unidades, bem como tirar suas dúvidas através de perguntas e questionamentos destinados ao professor;
- Evaluación de los alumnos: aqui os alunos poderão tomar conhecimento de como serão avaliados, será exposto cada tópico com sua devida pontuação;
- Evaluación y sugerencias del blog: este espaço será dedicado aos alunos, para que eles possam avaliar o trabalho do blog como todo, incluindo outras ferramentas digitais que nele estarão inseridas. Além de avaliar a eficácia do trabalho, poderão dar sugestões de mudança e/ou melhora;
- Historietas: este espaço será destinado às Histórias em Quadrinhos! Aqui, os alunos terão acesso à leitura de diversas HQ em espanhol;
- Mural de producciones: espaço destinado às produções dos alunos: trabalhos, tarefas e atividades solicitados pelo professor. Aqui, os alunos poderão compartilhar suas produções, além de comentar e receber comentários dos demais colegas;

- Orientaciones y dudas sobre el uso del blog y otras herramientas digitales: este espaço é destinado a orientar os alunos sobre o manuseio do blog, explicando detalhadamente cada categoria integrante do mesmo, bem como o uso de linguagem adequada e temas pertinentes ao curso, além de orientar o manuseio de outras ferramentas digitais que serão trabalhadas a partir do blog;
- Quién somos nosotros: espaço destinado a apresentação do professor e alunos, através de avatar e podcast;
- Temas para discusiones: espaço aberto para propor temas transversais, geradores, tendo como objetivo a discussão e emissão de opiniões sobre tais temas;
- Curiosidades del mundo hispanohablante: aqui os alunos terão acesso à informações e curiosidades dos países que tem como língua oficial o espanhol, como: cultura, culinária, dança, música, educação, etc.;

Além das categorias apresentadas acima, o *blog* apresenta um espaço para indicação de sites de interesse em língua espanhola, tais como: dicionário online, conjugador de verbos, rádio online, tv online, jornais online, histórias em quadrinhos online, entre outros.

Os estudantes também têm a opção de seguir o *blog* por email e receber notificações de cada nova postagem. A ideia desse trabalho é que os alunos e professores tenham acesso ao *blog* em um período paralelo aos encontros presenciais na instituição escolar; o ideal é que pelo menos uma vez por semana os estudantes acessem o *blog* para acompanhar o curso online; o professor além de elaborar as atividades e realizar as postagens deve acompanhar com frequência o desempenho dos alunos na ferramenta trabalhada. As dúvidas dos alunos são esclarecidas no próprio *blog* nos espaços destinados a esse fim ou pelo email privado do professor. O feedback do professor nas atividades realizadas é realizado no próprio *blog* e/ou por email privado se necessário.

No que se refere à avaliação dos alunos, sugerimos que seja realizada de maneira continua, a partir do desempenho nas tarefas propostas e participação individual e/ou grupo. É interessante que no *blog* estejam disponíveis os quesitos que serão avaliados em cada atividade,

com suas devidas pontuações, para que os alunos fiquem a par não somente da sua nota de desempenho final, como também do processo de construção. Caso a instituição escolar não permita que os alunos também sejam avaliados oficialmente, a partir do *blog*, nesse caso, o professor pode realizar o trabalho do mesmo modo, porém, sem fins avaliativos.

Em relação à avaliação da proposta didática por parte dos estudantes, no próprio *blog* é disponibilizado um espaço destinado a avaliação dos alunos sobre o trabalho realizado nele junto com outras ferramentas digitais. Neste espaço, além de avaliar, os alunos poderão tecer sugestões para uma possível mudança e/ou melhora do *blog*.

OUTRAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Para enriquecer o trabalho com o *blog*, sugerimos o trabalho com outras ferramentas digitais, como por exemplo, o *Glogster*, que permite aos utilizadores a criação de cartazes interactivos gratuitos, conhecidos como *glogs*, onde o utilizador pode inserir texto, imagens, fotografias, áudio (MP3), vídeos, efeitos especiais e outros elementos nos seus *glogs* para gerar uma ferramenta multimidia online. Vejamos um exemplo na figura 1:



Figura 1: Exemplo de *glog*

Fonte: <http://www.glogster.com/>

Outra ferramenta é a *Webquest*, que seria uma atividade didática de aprendizagem, geralmente elaborada por um professor com questões para serem solucionadas pelos alunos a partir de pesquisas na própria web. A estrutura dessa ferramenta é composta por introdução, tarefa, processo, recursos e conclusão, como podemos visualizar na figura 2:



Figura 2: Exemplo de *webquest*

Fonte: <http://webquest.org/index.php>

Outra possibilidade é o site *Bitstrips*, que possibilita a criação de histórias em quadrinhos online. Aqui o usuário tem a possibilidade de escolher o plano de fundo, posição dos objetos, customização dos personagens, tipos e posições dos balões de fala, linhas cinéticas, entre outros aspectos, como podemos visualizar na figura 3:



Figura 3: Exemplo de HQ online

Fonte: <http://www.bitstrips.com/>

A ferramenta *Voki* permite que o aluno crie seu próprio avatar e disponibilize na web usando sua própria voz. Também conta com a opção de customização com as características que mais agrada ao usuário. Vejamos um exemplo na figura 4:



Figura 4: Exemplo de avatar
Fonte: <http://www.voki.com/>

As ferramentas digitais didáticas apresentadas são apenas algumas dentre tantas outras possibilidades que a *web* fornece, como por exemplo: wallwisher, audacity, prezi, podcast, entre outras.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Os ambientes de aprendizagem centrados no aluno podem trazer uma contribuição bastante significativa no processo de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que permitem que o educando assuma um papel de agente ativo, de modo que desenvolva sua autonomia e amplie a interação professor-aluno e aluno-aluno. Segundo Land e Hannafin (2000, p.6 apud Paiva e Braga, 2011), nos ambientes de aprendizagem centrado no aluno, o aprendiz constrói significado de forma ativa e determina como prosseguir com base em suas necessidades individuais, e em questões que surgem ao testar suas hipóteses, além de que auxilia no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

No que diz respeito ao uso do computador e novas tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos dizer que foi e

continua sendo um avanço bastante significativo, uma vez que facilitou o acesso à informação. Hoje, um indivíduo pode realizar um curso online na língua estrangeira desejada, pode ter acesso a textos autênticos, ter contato com nativos da língua, contar com ferramentas digitais que podem ajudar no desenvolvimento de habilidades comunicativas, enfim, é um leque de opções.

Levy (1997 apud Carvalho, 2009) argumenta que a utilização do computador no ensino de línguas pode desempenhar funções explicitamente didáticas, relacionadas, por exemplo, com a veiculação de diversos exercícios que visem o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos aprendizes.

Reiterando, Humblé (2001 apud Carvalho, 2009) trata que as novas tecnologias, em especial o computador, significam uma verdadeira revolução para o ensino de línguas uma vez que possibilita acesso imediato a textos autênticos e atuais na língua alvo, o que era mais difícil antes da internet.

Nesse contexto, o trabalho com o *blog*, além das outras ferramentas digitais inseridas nele, pode trazer várias contribuições, dentre elas o desenvolvimento de:

- ✓ habilidades escrita, oral, leitor compreensiva e auditiva na língua estrangeira estudada;
- ✓ habilidade cognitiva;
- ✓ comportamento leitor e escritor;
- ✓ competência argumentativa;
- ✓ competência crítica;
- ✓ interação professor/aluno e aluno/aluno;
- ✓ amplitude de conhecimento de mundo;
- ✓ autonomia;
- ✓ criatividade;
- ✓ imaginário;
- ✓ capacidade para a decodificação e a apropriação de diferentes linguagens;
- ✓ aprendizagem cooperativa;
- ✓ trabalho colaborativo em busca da construção do conhecimento;

- ✓ linguagem pessoal e auto expressão do educando;
- ✓ possibilidade de trabalho interdisciplinar;
- ✓ entre outras.

RELATOS DA EXPERIÊNCIA INICIAL COM O *BLOG*

A experiência inicial foi realizada a partir do *blog* intitulado *Nos Gusta Español*, como ilustra a figura 5:



Figura 5: Cabeçalho do *blog*

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

O público-alvo foi alunos de graduação dos cursos de Letras Português/Espanhol e Letras/Espanhol. A duração correspondeu a um período acadêmico (4 meses). Sendo assim, o projeto não foi aplicado por completo, apenas uma pequena parte que passo aqui a apresentá-los.

Na experimentação inicial do projeto foram trabalhadas seis categorias, ainda que de maneira superficial pela questão do tempo. Dentro das categorias, os alunos puderam se apresentar na categoria *Quién Somos Nosotros*. Cada aluno criou seu avatar e inseriu áudio com uma breve apresentação em espanhol, através de *podcast*. Como podemos visualizar na figura 6:



Figura 6: Apresentação dos alunos com avatar

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

Foi elaborada uma categoria com o nome das disciplinas dos alunos de Letras/Espanhol (Teoria e Prática de Língua Espanhola II) e Letras Português/Espanhol (Língua Espanhola II). Esse espaço foi utilizado para postagem de algumas atividades referente aos conteúdos estudados em sala de aula. As tarefas foram elaboradas a partir do site de ensino de línguas *Elo* (<http://elo.pro.br/cloud/>) Podemos visualizar uma das tarefas na figura 7:



Figura 7: Exemplo de postagem de atividade

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

Outra atividade proposta é apresentada na categoria *Temas para Discusiones*. Neste espaço, alguns temas transversais foram lançados para discussão, e os alunos responderam e interagiram fazendo uso da língua espanhola. A figura 8 ilustra um dos temas propostos:



Figura 8: Exemplo de tema de discussão

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

Na categoria *Historietas*, os alunos têm acesso a uma variedade de histórias em quadrinhos em espanhol, de autores como Nik, Quino e Maitena. Como ilustram as figuras 9 e 10:

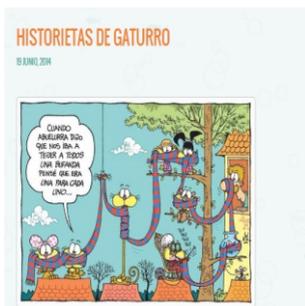


Figura 9: Exemplo de HQ

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>



Figura 10: Exemplo de

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

Além das categorias citadas, no espaço *Blogroll*, os alunos também podem contar com links de sites de interesse comum, como: dicionário online, revistas online, jornais online, jogos, rádio online, tv online, entre outros. Como ilustra a figura 11:

BLOGROLL	EL CHAVO DEL 8	PORTAL DE EDUCACIÓN LENGUA CASTELLANA
CONJUGACIÓN VERBOS EN ESPAÑOL	GATURRO	RADIO ONLINE ESPAÑOL
CURSO DE ESPAÑOL ONLINE 1	JUEGO ¿QUÉ HORA ES?	REVISTA DEPORTIVA AS
CURSO DE ESPAÑOL ONLINE 2	JUEGO DON QUIJOTE	REVISTA DEPORTIVA MARCA
CURSO DE ESPAÑOL ONLINE 3	JUEGOS 1	REVISTA DEPORTIVA OLE
CURSO DE ESPAÑOL ONLINE 4	JUEGOS 2	REVISTA DIEZ MINUTOS
DICCIONARIO DE ESPAÑOL 1	JUEGOS 3	REVISTA MUNDO DEPORTIVO
DICCIONARIO DE ESPAÑOL 2	JUEGOS 4	REVISTA ONE CORAZÓN
	MAFALDA	TELEVISIÓN Y RADIO ONLINE ESPAÑOL
	PERIÓDICO CLARÍN	
	PERIÓDICO EL MUNDO	

Figura 11: Sites de interesse em espanhol

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

No tópico *Canciones*, os alunos contam com uma mini rádio que disponibiliza algumas músicas em espanhol. Porém, ainda pretendo instalar uma rádio no topo do *blog*, para que possa disponibilizar uma variedade e quantidade maior de músicas, além de não interromper a reprodução da música, mediante o acesso à outra página do *blog*. Podemos visualizar a mini rádio na figura 12:

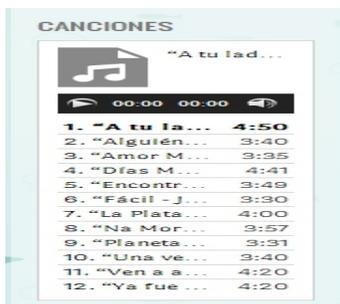


Figura 12: Ilustração da mini rádio

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

Por fim, o tópico *Sigue el Blog por Email* possibilita que o aluno cadastre seu email e receba notificações de todas as postagens realizadas no *blog*. A figura 13 ilustra:



Figura 13: Ilustração seguir blog

Fonte: <http://eridasouza2.wordpress.com/>

No que diz respeito à avaliação, todas as atividades realizadas nas categorias: Língua Espanhola III, Teoria e Prática de Língua Espanhola III, Temas para Discusiones, além da criação dos avatares em *Quién Somos Nosotros*, somaram pontos na avaliação de atividades processuais.

Os pontos positivos encontrados na experiência inicial do projeto foram que os alunos puderam ultrapassar as paredes da sala de aula e, desse modo, ampliaram o conhecimento da língua espanhola, a partir das categorias apresentadas no *blog*. Além de que tiveram acesso à *links* de sites bastante pertinentes à disciplina e aprendizagem da língua espanhola. Tanto os conteúdos presentes nas categorias quanto os *links* de sites de interesse foram espaços de informações que os alunos não teriam na sala de aula presencial. Então, nesse sentido, foi um trabalho válido, ainda que inicial.

O ponto negativo é que alguns alunos tiveram dificuldades quanto ao manuseio do *blog*, bem como algumas atividades realizadas, principalmente, as elaboradas no site *Elo*. Pude perceber algumas limitações por parte dos alunos quanto ao uso da tecnologia proposta, o que me levou a questionar: Quem são os *nativos digitais*? Acredito que não podemos generalizar essa classificação apenas pela questão temporal, ou seja, apontar como *nativos digitais* aqueles nascidos a partir da década de 80. Pois, outras questões como: o espaço, o social, o econômico, o cultural; sem dúvida alguma, também influenciam nesse processo de maneira bastante significativa, logo, devem ser levadas em consideração também. No mais, diante do ponto negativo encontrado, acredito que seria interessante o professor antes de começar com o projeto, reunir seus alunos para uma aula inaugural em algum laboratório de informática da instituição de ensino onde trabalha, a fim de apresentar o *blog*, mostrar como ele está estruturado, o que traz cada categoria. E se o professor tiver a intenção de trabalhar com outras ferramentas digitais, também apresentar e explicar de pronto como funciona. Desse modo, creio que pode contribuir para o entendimento do aluno e talvez até evitar futuras limitações com o manuseio do *blog* e/ou outra ferramenta proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a importância dos educadores realizarem uma reflexão a respeito das novas possibilidades de práticas de ensino, diante do contexto tecnológico que estamos inseridos atualmente. Ainda vale frisar a importância de utilizar novas ferramentas de ensino, a fim de adequar o processo de ensino/aprendizagem de línguas ao novo perfil de aluno, possibilitando sua eficácia.

Nesse sentido, acreditamos que o gênero digital *blog* pode ser uma boa ferramenta de ensino, uma vez que está inserido no contexto digital e na realidade dos estudantes de hoje, podendo reduzir distâncias existentes entre os educadores e educandos, no espaço físico da sala de aula. Sendo assim, defendemos que o *blog* pode ampliar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, além de desenvolver a autonomia dos educandos. Outras contribuições são as possibilidades de trabalho com competências importantes para aquisição de uma língua estrangeira, como: competência oral, escrita, leitor compreensiva e auditiva; competência argumentativa, competência crítica, amplitude de conhecimento de mundo, possibilidade de trabalho interdisciplinar, entre outras.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Tatiana Lourenço. O professor de espanhol diante dos letramentos da web e a utilização dos gêneros digitais. In: Júlio César Araújo e Messias Dieb. (Orgs.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 82-98.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).

PAIVA, Vera L. M. de Oliveira ; BRAGA, J. C. F. . **Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Ana Maria Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, v. 13, p. 119-139.

PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon*, v . 9 , n . 5 , 2 0 0 1 .
Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza.

CAPÍTULO IV

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA CONTROVÉRSIA

Gilvan da Costa Santana

INTRODUÇÃO

Não é recente a discussão sobre a grande deficiência do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Pesquisas realizadas periodicamente mostram uma situação alarmante em diversos aspectos: falta de motivação dos profissionais do magistério ante salários escorchantes, número excessivo de alunos em salas de aula com suas peculiaridades não respeitadas, uso de recursos didáticos defasados, formação precária do professor em termos de domínio de conteúdos e técnicas psicopedagógicas e carga horária extenuante dos educadores, que chega a ultrapassar 50 horas-aula por semana.

E, se o professor quer se atualizar, se reciclar, corrigir algumas insuficiências de formação, acaba dando murro em ponta de diversas facas: o excesso de aulas, a burocracia implacável, a falta de dinheiro para adquirir livros do exterior. E tudo parece ter de finalizar com um enorme e prolongado suspiro de desânimo. (RICHTER, 2000, p.09)

Tudo isso coloca as carreiras de magistério em crise, a ponto de haver vagas não preenchidas em cursos de licenciatura em Letras em muitas faculdades do país, sobretudo na rede privada, ao mesmo tempo em que vários profissionais do magistério migram para outras áreas consideradas prestigiadas. Leve-se em conta, outrossim, que grande parte dos professores que ainda continuam nessa carreira não se enquadram no que Richter (2000) chama de ação pedagógica, pois esta seria vinculada diretamente a uma ação política, contra a alienação e a favor da formação

crítica.

Os educadores do mundo inteiro são uma espécie sitiada que está ameaçada, não tanto pela situação, mas pelo esgotamento, uma vez que tentam realizar seu trabalho de rotina e ao mesmo tempo adaptar-se às incessantes mudanças decorrentes das reformas, programas de melhoramento e novas iniciativas políticas. (BRASLAVSKY, 2002, p.20)

O professor de Língua Portuguesa continua sendo mediador de conhecimentos das diversas áreas, num ambiente impregnado de diferenças, até porque cada aluno é divergente do outro, o que forma um conjunto heterogêneo de informações e ideologias. Pensemos, então, na realidade de um professor que lida com dez turmas compostas de sessenta alunos em média, conforme a realidade do ensino no Brasil. Graças a essa complexa realidade, a estratégia usada em sala de aula é tratar todos os alunos como sendo iguais, como se tivessem a mesma capacidade, ou incapacidade de expressão oral e escrita. Passa-se a acreditar na Gramática como um fim em si, não se acompanha o progresso ou retrocesso individual, afinal a relação professor-aluno no ensino médio está marcada pela pressa, pelo estresse, pelo excesso de conteúdo programático para o vestibular, pelo não-envolvimento e pela não-interação professor-aluno.

Entretanto, estaremos enganados se pensarmos que poderemos avançar rumo à democratização do ensino médio, em termos de objetivos, conteúdos curriculares e continuidade do processo educacional, se não investimos sistematicamente em recursos tanto materiais quanto humanos na efetivação da autonomia escolar. (PILETTI, 2002, p.12)

Muitos são os indivíduos, inclusive os próprios profissionais de ensino, que acreditam ser a função dos professores de Língua Portuguesa saber todas as regras de Gramática e fazer seus alunos memorizá-las. Em

contrapartida, propostas têm surgido através, inclusive, do governo federal. Exemplo disso está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - Bases Legais, 1999): “propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais representam a constatação do fracasso verificado na Educação do Brasil e sinalizam, ao menos, uma proposta de solução para tal problema. O desafio atual é capacitar o educando para uma postura eficiente ante as múltiplas linguagens e novas tecnologias, de forma científica e cidadã.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização. (PCN - Bases Legais, 1999, p.14)

Faz-se mister, portanto, investir na formação de docentes, resgatar o prestígio das carreiras de magistério, dar condições para o educando ingressar e se manter em sala de aula e aparelhar a escola com base nos recursos tecnológicos atuais.

Sem isso um país em desenvolvimento, como o Brasil, se torna ineficaz e inviável. Segundo Gadotti (2001), cabe à escola criar um espaço de realização humana através de atividades culturais, motivacionais e informativas. Esse ambiente deve propiciar a criatividade, a inventividade, a inovação, a emissão de mensagens e não simplesmente a recepção delas. O autor defende a necessidade de a escola fazer sua própria revolução. Nesse sentido o referido autor coloca o professor como mola-mestra do processo inovador da educação, considerando os educadores como conscientes, sensíveis, formadores e transformadores. Esse perfil traçado para o papel de profissionais do magistério contrasta com a realidade brasileira: professores mal-remunerados, com carga horária desumana e com deficiência de formação.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Com base nos PCN (1999), o ensino de Língua Portuguesa em nível médio se enquadra no que se chama de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Isso implica um trabalho de desenvolvimento de habilidades e socialização. Obviamente esses são os mesmos fundamentos que norteiam todo o ensino médio atual do Brasil. Para os parâmetros educacionais, o ensino da língua materna se encaixa, portanto, em uma área básica para a formação do educando em sua plenitude. Essa ótica considera a Língua como instrumento construtivo de significação e interação social.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa:

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. <input type="checkbox"/> Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. <input type="checkbox"/> Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e compreensão	<p>Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e da propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Recuperar, pelo estudo literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. <input type="checkbox"/> Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
/                             	<p>Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Entender os impactos das tecnologias da comunicação em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Muito se discute a atual prática do ensino de Português nas escolas do Brasil. A conclusão a que se chega nessas discussões é de que, apesar de tantas propostas metodológicas inovadoras, o exercício constante do ouvir / falar / ler / escrever continua preso aos moldes tradicionais. Trata-se de uma situação oposta a tudo que foi listado anteriormente como sendo pressupostos do trabalho com os chamados Códigos e Linguagens. Essa crítica ao tradicionalismo no ensino de Língua Portuguesa está bem presente em Assis Rocha (2002), Bagno (2000) e Ilari (1997). Tais autores defendem o ensino da língua materna através de seu uso efetivo e criticam a excessiva metalinguagem, a análise da língua ao invés de a língua em si. Seria importante, pois, conceber a linguagem não como uma atividade constitutiva que se realiza na interação verbal. Trata-se de ver a comunicação no exercício humano histórico e social. A língua é entendida nessa abordagem como o resultado de um processo coletivo que se realiza nas interações verbais. Por conseguinte temos um sistema linguístico e comunicativo aberto a recursos expressivos, em constante modificação. Faz-se mister, então, entender o ensino da Língua Portuguesa como uma realidade heterogênea multifacetada, mutável, ou seja, é preciso respeitar e valorizar o rico conjunto de variedades linguísticas que se diferenciam pelo menor ou maior grau de prestígio social dado a elas:

Era de esperar também que o ensino do Português visasse explicitamente a proporcionar ao aluno a experiência dos vários níveis e registros de fala; que, nos casos de bilinguismo em que o Português não é a língua materna, a alfabetização se fizesse na outra língua.

Era de esperar que os conteúdos a serem ensinados incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada.

Por fim, cabia a expectativa de que o ensino tirasse o maior partido possível da ligação entre fala e situação de fala, proporcionando "exercícios autênticos".

De fato, muito pouco dessa reforma se realizou. O professor secundário continua investindo a

maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais *não-standard*; aprofundando desse modo os preconceitos existentes; os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida. (ILARI, 2000, p. 102)

Segundo os autores já citados, assim como Soares (2002), Perini (1996), Possenti (1996) e Geraldi (2002), o ensino de Língua Portuguesa deve se dar através de diferentes níveis de atividades em busca de uma maior produtividade. Para esses estudiosos do assunto, a visão tradicional de trabalho com a língua materna se restringe a denominar, classificar e sistematizar os fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical, em consonância com os livros didáticos. Os autores mencionados acreditam na necessidade de modernização do ensino da língua materna através de atividades de uso real da língua que pressupõem o diálogo, a conversa, a interação entre os interlocutores reais. Além disso são propostas atividades que levem os alunos a operar e a refletir sobre a própria linguagem, comparando textos, expressões e situações com diversas possibilidades apresentadas na mesma língua. É preciso oportunizar o contato com diferentes modos de construção à disposição do falante .

[...] uma coisa é saber redigir um texto em língua padrão e outra é saber classificar as orações, distinguir classes de palavras, estabelecer diferenças entre raiz e radical. É evidente que, para se fazer uso da língua literária e da língua falada, também não é necessário saber gramática .

[...] na verdade, são raros os alunos que sabem

gramática, mesmo que escrevam bem. Por outro lado, tudo indica, com relação aos alunos que não escrevem satisfatoriamente, que a sua deficiência não está relacionada com o fato de não saberem gramática. (ASSIS ROCHA, 2002, p. 89)

Com base nesses diversos autores, o que se espera do professor de Português é a priorização de atividades que levem o educando a uma capacidade de Interpretação de Texto e Produção Oral/Escrita em detrimento de atividades que o levem a falar sobre a língua como objeto de descrição e metalinguagem. É fundamental, portanto, um rico trabalho de uso e reflexão sobre a linguagem.

[...] a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc. (BAGNO, 2000, p.157)

O reconhecimento da heterogeneidade linguística não é definido por Bagno (2000) e Soares (2002) com intuito de simplesmente impor a norma padrão, o que configura discriminação e autoritarismo. O objetivo seria capacitar indivíduos de classes desfavorecidas para poder competir com igualdade de oportunidades em relação a indivíduos de classes sociais privilegiadas, através do conhecimento da variação linguística que goza de prestígio na sociedade. Além disso, esse reconhecimento das diferentes modalidades presentes na Língua propicia respeito por parte das pessoas mais afortunadas às menos favorecidas sócio-economicamente, pois aprendem que a norma culta é apenas um dos possíveis registros, dentre os vários, numa mesma Língua:

São métodos fortemente alicerçados na gramática - quase sempre normativa, raras vezes descritiva - e partem da ideia (errônea) de que língua seria adquirida pela acumulação gradual

de itens.

Os resultados destes métodos são geralmente decepcionantes: não resultam em fluência nem correção. Ou seja, focalizar o aprendizado fortemente na gramática e em exercícios mecanicistas, repetitivos, memorizadores, não ajudam o aluno a produzir linguagem com mais desembaraço nem com maior adequação. (RICHTER, 2000, p. 74)

Todos os estudiosos já referenciados por nós apresentam em comum a tese de que o trabalho efetivo com a Linguagem exige relação direta entre teoria - e prática, não se pode reduzir o ensino de língua portuguesa à memorização de regras gramaticais e exceções sem utilidade prática. De nada serve, por exemplo, conceituar as classes gramaticais sem conseguir identificá-las na dependência de cada contexto. A Gramática que se pretende trabalhar hodiernamente se aplica a um ensino que leve em conta a formação de falantes - redatores - intérpretes, capazes de usar convenientemente a sua língua para se comunicar em toda e qualquer situação. O estudo de Gramática Formal, nesse contexto, deve ser visto como um fim comunicativo e não um fim em si.

Portanto se o aluno não consegue mostrar habilidades envolvendo a leitura, a escrita e a interpretação de textos, não houve aprendizagem nem ensino de Língua Portuguesa. A solução está numa gramática que seja dotada de mecanismos que permitam avaliar e prever o efeito pragmático e discursivo de comunicação oral e escrita. O que não se concebe mais hoje é um ensino em que os próprios professores precisam recorrer ao dicionário e à Gramática Normativa para responder a exercícios que eles mesmos propuseram aos alunos e, se nem aqueles conseguem responder, tampouco estes responderiam.

Em outras palavras, fica claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as

regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (POSSENTI, 1996. P. 54)

O mais importante ao se trabalhar com o ensino da Língua, pois, é formar elementos críticos, analíticos, conscientes, informados, enfim, competentes linguísticos. Para isso, importa ensinar a Ler, a Estudar e a Pensar em vez de decorar, memorizar e listar regras e exceções gramaticais. Assim, acabar-se-á com a dicotomia teoria x prática, estabelecendo uma relação dialética entre esses elementos a partir da experiência pessoal e coletiva dos elementos envolvidos no processo educacional.

Sabe-se, porém, que os professores de Português são obrigados a cumprir um conteúdo programático anual independentemente da realidade de sua clientela. Esses programas ainda veem o ensino da Língua Portuguesa numa ótica tradicionalista metalinguística e limitadora.

Assim, há excesso de teoria gramatical repetitiva e descontextualizada, que despreza a realidade dos alunos e não os capacita para o desempenho profícuo da comunicação oral e escrita, afinal a linguagem é muito mais do que um simples sistema de regras. Para Richter (2000), Comunicação e Expressão exige um trabalho que relacione a teoria, de forma constante, à prática. Essa relação não tem existido, por isso o ensino da Língua Portuguesa tem se reduzido à memorização de regras e exceções sem utilidade prática.

A gramática aplicada ao ensino deve levar em conta que o produto esperado nesse contexto é um falante/escritor capaz de usar convenientemente a sua língua para se comunicar em qualquer situação. Tal ensino não deve estar limitado ao estudo da gramática formal da língua, que deve ser vista como um fim comunicativo e não um fim em si. Diz Perini (1996, p. 27): “ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical”.

Os professores pensam que ao utilizar a gramática normativa estão fazendo uma sistematização da língua de seus alunos ou que o conhecimento das regras gramaticais permite eliminar os erros cometidos com frequência pelos estudantes. Perini (1996), Simka (2000) e todos os outros linguistas apresentados anteriormente mostram que as regras tão explicitadas nas sessões de Língua Portuguesa não têm favorecido aos educandos sequer um desempenho mínimo aceitável que certifique a necessidade do ensino tradicional de Português nas escolas brasileiras.

Postulamos que o ensino da variedade padrão encerra uma condição contraditória, na medida em que o ensino que tem sido feito não tem conseguido nem ao menos o seu objetivo de levar os educandos a desenvolverem uma competência que se considere satisfatória no uso do português padrão.

Acresce considerar que, pelo fato de praticamente todo o ensino de português na escola restringir-se ao ensino da variedade padrão, como explicar que ela ainda, assim, não seja adquirida pela maioria dos educandos? (SIMKA,2000, p.59)

PROPOSTA DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA

O que se propõe, por conseguinte, é um trabalho com uma Gramática integrada à prática diária, à vivência, à realidade concreta do aluno, a partir das necessidades de comunicação. Não sendo assim, o ofício de ensinar a Língua Portuguesa se limitará a um código de leis, a uma doutrina sistematizante. O Ensino da Língua Portuguesa através da análise de recursos expressivos presentes na oralidade e na escrita, relacionando-se com cada contexto sociolinguístico, é o que sugerem os autores ora apresentados.

Destarte o que tem marcado a prática dos professores em sala de aula é uma atitude formalista que toma a Língua como objeto de estudo focalizado na metalinguagem. Nesse foco, aprende-se sobre a língua, seu funcionamento, seu sistema de regras. Por outro lado fica esquecida a

Epilinguística, o uso da língua no contexto social, na própria prática da linguagem do educando.

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, de aspectos da interação.

Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência, bem como regras de acentuação e pontuação. (TRAVAGLIA, 2003, p. 34 e 101)

Batista (1997) e Neves (2002) compactuam com Travaglia (2002) ao considerar o ensino tradicional (ainda praticado atualmente) caracterizado pela excessiva valorização da chamada língua de prestígio - culta e escrita. É feita uma severa crítica à preocupação exacerbada com descrição gramatical e aplicação ostensiva de exercícios gramaticais metalinguísticos ao invés de epilinguísticos.

Fundamentalmente, a crítica reformadora indica que a preocupação com o ensino de determinada

teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto.

A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar gramática seria pensar a língua tal como ela é exercida e avaliada em sociedade.

Insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é forma perversa de exclusão. (BRITTO, 1997, p. 102 e 107)

Nesse caso, urge a necessidade de um resgate da importância de um trabalho efetivo com a língua falada (Castilho, 2003), através de atividades como debates, relatos e leituras em voz alta, pois a prática metalinguística de ensino de Português tem sido um dos maiores entraves à aprendizagem da língua, o que resulta em desastrosos resultados. É urgente para os professores assumir uma perspectiva que oportunize ao aluno ouvir, falar, ler e escrever sem priorizar uma dessas atividades em detrimento de outras. Evitar o excesso de valorização da língua escrita culta, portanto, é algo urgente. Se não for assim, corre-se o risco de continuar falando sobre o funcionamento da língua, sem trabalhar efetivamente com o uso dela. É preciso facultar ao aluno situações concretas de integração, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos. Para isso, é imprescindível valorizar as atividades de interpretação, aplicação, análise e síntese no contexto linguístico.

Assim, é primordial uma proposta que sugere a substituição de

termos anacrônicos e arcaicos por termos atuais e facilitadores da compreensão por parte do alunato para os diversos conceitos sintáticos, semânticos e pragmáticos. O funcionalismo analisa a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira: o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Neves (2002, p.03), diz que “a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução”. Halliday(1994), propõe uma teoria funcionalista sistêmica e busca estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo, procurando chegar, assim, à resposta do porquê um falante escolhe determinados itens dentre os tantos disponíveis naquela língua para fazer o seu enunciado. O sistema provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso por falantes concretos, mas é também a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos.

CONCLUSÃO

As atividades consideradas básicas no ensino de qualquer língua estão estreitamente associadas, não podem e não devem ser fragmentadas. O procedimento tradicional e, infelizmente, tão atual, de dividir o tempo de que se dispõe em cada série para as aulas de redação, de gramática e de leitura não se justifica. As atividades da linguagem oral: falar e ouvir, preparam para redigir. A redação e a leitura precisam e devem ser práticas constantes na escola, uma vez que enriquecem também a linguagem oral. A leitura conduz à redação. O estudo da gramática deve ser feito sobre os textos lidos e/ou produzidos (falados ou escritos) pelos alunos. Inútil, pois, dividir o ensino em áreas estanques, como se cada uma delas possuísse objetivos exclusivos que por si só fossem completos. Pelo fracionamento, perde-se a noção do todo, conseqüentemente o alunato passa a não perceber que "um texto não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas" (KOCH, 1990, p. 11).

REFERÊNCIAS

- ASSIS ROCHA, Luiz Carlos. *O Ensino da Língua Padrão sem o Estudo da Gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Tradição Gramatical, Mídia e Exclusão Social*. São Paulo. Edições Loyola, 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.
- BRASLAVSKY, Cecília (org.). *Aprender a viver juntos*. UNESCO Brasil, 2002.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A Sombra do caos: ensino da língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no Ensino de Português*. 58 ed. São Paulo, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. Hasan. *Language, Context & Text – Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Inter-ação pela linguagem*. 8 ed.

São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática: História, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PILETTI, Nelson. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Ática, 2002.

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

RICHTER, M.G. *Ensino do Português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

SIMKA, Sérgio. *Ensino de Língua Portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa Editora, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPÍTULO V

SOBRE DIRETRIZES, REALIDADES E POSSIBILIDADES: PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO EM LETRAS-INGLÊS NO BRASIL

Paulo Boa Sorte

A ideia de formação de professores de inglês que concebo é como um processo – e não um produto – de desenvolvimento profissional e pessoal, ocorra ele concomitantemente ou não a cursos originalmente caracterizados como formação inicial. Ela precisa envolver formadores e professores engajados em constante reflexão crítica sobre a própria prática, o que facilita a compreensão sobre si mesmo como professor, sobre o ensino, a escola, a linguagem e a sociedade. Um envolvimento que deve ser político, que defenda o acesso e a qualidade da aprendizagem de línguas de forma geral, e do inglês, em particular.

O objetivo deste capítulo é provocar reflexões⁸ acerca da formação do professor de inglês a partir da discussão de três questões relevantes: as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, as particularidades observadas no contexto de ensino de inglês no Brasil e a relação teoria-prática. Conhecer melhor essas questões pode ajudar a entender como funcionam os nossos cursos de Letras e quais caminhos podemos seguir para que professores sejam formados como um processo, e não como um produto.

A discussão que proponho aqui se insere na área de Linguística Aplicada, entendida como meio para novas teorizações que questionam e reescrevem a relação linguagem e sociedade, conferindo um aspecto indisciplinar, mestiço e ideológico. (MOITA LOPES, 2006).

⁸ Este capítulo integra algumas das reflexões teóricas desenvolvidas em minha tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, com bolsa da CAPES.

As diretrizes para a formação de professores e particularidades do contexto brasileiro

Embora os diplomas de Letras sejam concedidos no Brasil há quase de 180 anos⁹, ainda pairam dúvidas acerca do perfil que deve ter o seu profissional, como discute Mello (2004: 54), por meio do questionamento, “O curso de Letras forma o quê? Quem?”. Dentre as explicações estão aquelas que dão foco principal no ensino de Literatura, especialmente a Brasileira ou no ensino da Língua Estrangeira ou, ainda, na formação de tradutores, intérpretes, revisores, roteiristas, críticos literários etc. Já no cotidiano do curso, há disputas entre os professores “para seduzir os alunos para que se decidam entre o ensino de língua materna ou de língua estrangeira, ou ainda para os encantos das literaturas” (MELLO, 2004: 56). Na maioria dos casos, os conteúdos de formação ficam em segundo plano, causando certa desvalorização da área que vai preparar o futuro professor para as situações de ensino-aprendizagem nas escolas (e que tem reflexos para além dos seus muros). Sem a devida preparação para a docência, o recém-formado, que passou cerca de dois a cinco anos – o que vai depender de cada instituição e também da modalidade de ensino, presencial ou semipresencial – em meio aos estudos de linguagens e obras literárias, não raramente acaba por reproduzir as práticas dos seus professores sem que haja a reflexão sobre a própria prática.

No que concerne à legislação sobre esse tópico, a LDB atual, 9394/96, delegou ao Conselho Nacional de Educação a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores. O parecer que inclui Letras, CNE/CES 492/2001, traz, em sua proposta, uma ênfase nas habilidades profissionais destinadas à atuação no mercado de trabalho, sem deixar de articular ensino, pesquisa e extensão – o que pode ser feito a partir da flexibilização das estruturas do currículo:

⁹ Segundo Oliveira (2006: 148), o Colégio de Pedro II, inaugurado em 1837, concedia o “Diploma de Bacharel em Letras” aos alunos que fossem aprovados em todas as matérias. Quase 100 anos depois, em 1934, a Universidade de São Paulo deu início à instrução superior nessa área.

[...] Os cursos de Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 1996/2001: 29).

Como a definição do perfil do egresso está a cargo de cada Instituição, a flexibilização sugerida pelas diretrizes curriculares evoca a necessidade de melhor esclarecer os objetivos do curso de Letras, bem como o perfil do profissional que deve estar preparado para atuar no mercado de trabalho. É daí que surgem as mais variadas estruturas

curriculares que podem, por um lado, ser analisadas como uma vantagem, pois contemplam e analisam as necessidades de contextos locais, mas, por outro lado, podem ser vistas como prejudiciais, já que prevalece, nessas propostas, a preparação apenas para o mercado de trabalho, reduzindo os objetivos de formação integral da educação para atender à lógica neoliberal¹⁰.

Além disso, a articulação do ensino, pesquisa e extensão pode ficar comprometida, uma vez que o trabalho de conclusão de curso não é de caráter obrigatório¹¹ e as atividades de extensão ainda são insuficientes nas universidades. A situação se agrava se esses cursos oferecem duas habilitações; uma em português e a outra em uma língua estrangeira e suas respectivas literaturas¹². A formação acelerada, que já vem sendo ofertada em menos de três anos por algumas instituições, associada ao inchaço de habilitações, descumpra o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – razão de ser da universidade – passando a atender somente às necessidades mercadológicas. O meu questionamento aqui não reside na possibilidade ou impossibilidade da oferta de mais de uma habilitação, mas na qualidade da formação desses professores em tão curto espaço de tempo e com tantas disciplinas que compõem cursos de Letras como esses.

¹⁰ A lógica do neoliberalismo é diminuir as funções do Estado, que responde à satisfação dos direitos sociais, transferindo elementos como saúde, educação e segurança para a esfera livre do mercado. Nesse caso, há a crença de que essas funções só têm êxito quando há disputas entre pessoas e instituições, o que provocaria o estímulo ao trabalho. No entanto, elas acabam por promover o aumento das desigualdades sociais (BOLAÑO, 2002; NETTO E BRAZ, 2006).

¹¹ O trabalho de conclusão de curso (TCC), de acordo com as diretrizes de 2002, é opcional não somente para Letras como também para todos os cursos de formação de professores. Além deles, o TCC também não é obrigatório para vários bacharelados, a exemplo de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Design, Medicina, Medicina Veterinária, Museologia, Música, Secretariado Executivo, Serviço Social e Turismo.

¹² No mercado de trabalho, o professor graduado em Letras com dupla habilitação pode assumir, em escolas regulares públicas e privadas, no Ensino Fundamental e Médio, cerca de quatro disciplinas, são elas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Redação e Língua Estrangeira.

Às diretrizes acima discutidas foram homologadas duas outras resoluções: a primeira, CNE/ CP1, de 18 de fevereiro de 2002, trouxe as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica; e a segunda, CNE/ CP2, de 19 de fevereiro de 2002, abrange a duração e a carga horária dos cursos de graduação com formação de professores.

A primeira resolução discute a formação por meio do desenvolvimento de competências, o projeto pedagógico dos cursos, os critérios para selecionar os conteúdos que compõem as matrizes curriculares, o compromisso com a oferta de formação contínua e as atividades práticas, que não se restringem ao estágio supervisionado e podem abranger todo o curso de formação. Os artigos 12 e 13 esclarecem que:

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano¹³ e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a, 66-67).

13

Não encontrei matrizes curriculares de universidades que instituem estágios obrigatórios desde o primeiro ano de curso. O artigo 13 sugere que a dimensão prática deva transcender o estágio supervisionado e, portanto, possa se fazer presente em outras disciplinas e/ou atividades, a exemplo da disciplina Língua Inglesa.

Trata-se de um grande avanço evidenciar que a prática precisa permear toda a formação do professor. No antigo formato 3+1 – em que 3 representa as disciplinas de Língua e Literatura, e 1 as disciplinas de prática de ensino – não havia a possibilidade de refletir acerca da própria prática, tampouco de fazer idas e retornos da universidade às escolas-campo¹⁴, em um movimento de ação-reflexão-ação, proposto por Schön (1983), característico do professor que constrói de forma consciente a sua identidade profissional. Vale ressaltar, entretanto, que a interpretação dos artigos 12 e 13 perpassa a concepção do termo *prática* que os conselhos deliberativos das matrizes curriculares possam adotar, até porque ele não está restrito ao estágio supervisionado. Soma-se a esse entendimento, a maneira pela qual professores e alunos, envolvidos na condução de todas as disciplinas, concebem os conteúdos e as suas dimensões teórico-práticas. A inserção da prática pode constar apenas nos projetos pedagógicos, sem desconsiderar as disciplinas de estágio que, apesar de possuírem esse viés mesmo antes das resoluções de 2002, podem se resumir, em muitos casos, à observação de aulas em escolas-campo e à entrega de relatórios, ou seja, muitos professores se formam sem ter a experiência da regência de classe.

Já a segunda resolução instituiu a carga horária mínima para os cursos de formação de professores, agregando a eles as atividades acadêmico-científicas, cuja intenção é, *a priori*, colaborar com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, é importante observar o que cada instituição vem considerando como atividades acadêmico-científicas. Em alguns casos, aceitam-se comprovantes de ingresso em jogos de futebol, cinema ou gravações de programas televisivos. É preciso observar o quanto, ou até que ponto, essas atividades colaboram, de fato, com a formação complementar de futuros professores. Ainda a respeito da segunda resolução, houve o aumento da carga horária destinada ao estágio supervisionado:

14

Quando falo em *escolas-campo*, refiro-me às escolas em que são realizados os estágios supervisionados. Há os Colégios de Aplicação, na rede federal de ensino, além das escolas públicas das redes municipal e estadual. As escolas regulares da rede privada e institutos de idiomas, geralmente, não se incluem nessa denominação.

Art. 1 - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo de curso);

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b: 1).

Ao levar em conta o modelo 3+1, considero essa resolução outro grande avanço, especialmente ao perceber o aumento da carga horária das disciplinas voltadas para a formação do professor, que passam a ter também a reflexão sobre a ação como princípio orientador. Ramos (2010: 59) é veemente ao afirmar que a formação do professor crítico e reflexivo envolve “a compreensão do seu contexto escolar, social e histórico, confronto, construção, reconstrução de sua prática e de si mesmo”. A maior dificuldade talvez resida na articulação do estágio curricular com o restante do curso, como já discuti em Boa Sorte (2010). É que as reformulações no projeto pedagógico são necessárias e devem ser seriamente pensadas para que isso ocorra, além de depender de um envolvimento efetivo não somente dos professores como também dos alunos. Em um curso de Letras com habilitação dupla, é necessário considerar a articulação de Estudos

Linguísticos de Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira com os seus respectivos Estudos Literários, além dos conteúdos teórico-práticos voltados para a formação do professor. Não se pode esquecer da quantidade de tempo necessária para fazer essa articulação e, principalmente, das condições disponíveis para que ela aconteça.

Diversos estudos sobre a formação do professor de inglês após as resoluções de 2002 (GIMENEZ, 2005, 2012; COX E ASSIS-PETERSON, 2008; CASTRO, 2009; CRISTÓVÃO E LENHARO, 2012) revelam que as mudanças não parecem tão satisfatórias quanto se esperava. Celani (2010) considera decepcionantes os resultados da formação inicial, e acredita que a licenciatura dupla seja um dos fatores prejudiciais na preparação do futuro professor, resultando na falta de domínio não somente do inglês que ele deveria ensinar:

[os professores] não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, principalmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende com professores despreparados. (CELANI, 2010: 61).

A ruptura com as perspectivas tecnicistas demora a acontecer e a formação crítico-reflexiva ainda é incipiente nos cursos de Letras. Na tentativa de resolver o problema, há sugestões de incorporar atividades orais com o intuito de encorajar os alunos a falar inglês (PAIVA, 2005; VALÉRIO, 2005), tanto para tornar o ensino efetivo quanto para promover o acesso das camadas populares – que não têm condições de se matricular em cursos de idiomas – à aprendizagem de línguas estrangeiras. Como as classes em escolas públicas estão superlotadas e os professores não estão

preparados para ensinar, não fica difícil prever que os resultados são insatisfatórios.

Para Almeida (2012), as críticas feitas pelos defensores do ensino de habilidades orais em escolas públicas, embora pareçam democráticas e sensatas, falham em considerar o fato de que não há relatos de experiências bem-sucedidas do ensino das quatro habilidades em contextos que não sejam os institutos de idiomas. Quando isso ocorre, as características das salas de aula em escolas regulares são exatamente as mesmas daqueles institutos; turmas homogêneas e com um número reduzido de alunos.

Voltando à crença de que “não se aprende inglês na escola pública”, vale mencionar que, recentemente, esse assunto tem sido amplamente discutido no Brasil. Lima (2009, 2011) organizou publicações com amplos debates envolvendo especialistas em ensino de línguas estrangeiras de várias regiões do país. Os tópicos abrangem análises sobre o ensino das quatro habilidades, a educação de jovens e adultos, o ensino de pronúncia, as questões ideológicas, os métodos soberanos para o ensino, as línguas estrangeiras e a diversidade, o papel do livro didático, dentre vários outros. Sem o intuito de oferecer receitas prontas para o ensino, o debate traz um panorama das perspectivas teórico-metodológicas que esses pesquisadores têm adotado para discutir o(s) problema(s).

Não se trata de aceitar ou se conformar com a falta de prioridade na educação (im)posta pelos governantes, mas de entender que o contexto em que os alunos estão inseridos e a formação dos professores são o ponto de partida para o planejamento e a condução da disciplina Língua Inglesa. Nesse sentido, adotar um método de ensino comum a todas as turmas somente com o intuito de tentar oferecer a todos o direito de aprender a **falar** a língua, é acreditar que todos os contextos poderiam se adequar a uma abordagem ou metodologia em especial, é adotar um método sem analisar se o contexto é viável. É, ainda, negar a existência da era pós-método, que será discutida adiante. Concordo com Charlot (2012), quando afirma que o professor brasileiro vive um dilema, pois trabalha em escolas que são indiretamente organizadas para as práticas tradicionais, mas deve dizer que é “construtivista” para ser valorizado, isto é, as suas aulas devem ser dinâmicas, com o uso do computador e um discurso inovador:

Muitas vezes, o nosso discurso não condiz com as condições reais de funcionamento da escola. Há ainda dezenas de escolas no sertão que não têm banheiro, e o professor tem que implementar uma pedagogia construtivista e usar o computador! É brincadeira! É um tipo de discurso que só vai ter como consequência desmobilizar e colocar o professor numa profunda depressão, porque ele não pode... Na formação dos professores, temos que falar dos nossos ideais, que são importantes, mas temos que trabalhar também sobre o que se pode fazer nas condições reais em que os professores ensinam. (CHARLOT, 2012: 21).

Essas condições reais que o autor menciona podem ser entendidas, no ensino de inglês, como as classes numerosas – que trazem consigo a impossibilidade de um acompanhamento mais próximo do desempenho dos alunos – a falta de uma formação reflexiva do professor, que o impede de traçar objetivos claros para as suas aulas, e o uso ou a preparação de materiais didáticos (quando há) de forma crítica. Nesse sentido, as propostas das diretrizes curriculares são bastante inovadoras, no entanto, ainda não podem ser percebidas nas práticas em sala de aula.

Por essa razão, faz-se necessário discutir e investigar, em pesquisas de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado como ocorre (e, principalmente, se ocorre) a relação teoria e prática nos mais diversos contextos de formação. Passo a discutir essa relação, situando-a no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil.

SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Verificar o que professores e formadores entendem pela relação teoria e prática e como eles buscam promovê-la pode nos ajudar a lançar novos ou diferentes olhares acerca de como professores são formados e o quanto essa formação tem priorizado o contato com teorias e práticas nos

cursos de Letras-Inglês. Encontrei as seguintes definições em um dicionário de filosofia:

Teoria (fr. *théorie*, do lat. e do gr. *theoria*)

1. Na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro sem preocupação.

2. *Modelo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos que pretende estabelecer a verdade sobre esses fenômenos. determinar sua natureza. Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, através de sua verificação, confirmação, ou correção, explicar uma realidade determinada. Ex.: a teoria da relatividade de Einstein. (JAPIASSU E MARCONDES, 2001: 183).

[...]

Prática/Prático (gr. *praktikós*, de *prattein*: agir, realizar, fazer) 1. Que diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. Ex.: "saber prático". Conhecimento empírico, saber fazer algo. Ex.: "prática pedagógica", "prática médica". Oposto a teórico, especulativo.

2. Razão prática. Segundo Kant, respondemos à questão teórica "o que podemos saber?" pelo exame das condições a priori do conhecimento; enquanto que respondemos à questão prática, "o que devemos fazer?", pelo estabelecimento das leis da ação moral. "Tudo na natureza age de acordo com leis. Há apenas um ser racional que tem a faculdade de agir a partir da representação das leis. isto é, a partir dos princípios, em outras palavras, que tem vontade. Uma vez que para

derivar as ações das leis a razão é necessária, a vontade não é senão a razão prática" (Kant. *Metafísica dos costumes*). (idem: 155).

As definições desse dicionário dão a ideia de oposição entre os termos, podendo a teoria estar relacionada ao saber e a prática ao fazer. O distanciamento das experiências concretas presentes na definição do termo *teoria* e a aplicação de um conhecimento à ação concreta presente na definição do termo *prática* reforçam a ideia de que teoria e prática podem ser facilmente levadas em conta separadamente. Embora tenhamos a consciência de que esses termos possam ser concebidos dessa maneira no senso comum e também no âmbito científico, rejeito, aqui, essa possibilidade, e explico as principais razões para tanto.

Em obra intitulada “O que é teoria?”, Pereira (1988: 7-8) afirma que os problemas relativos à definição do termo vão além da sua etimologia grega. Muitos pesquisadores contrapõem teoria à prática “se não como duas realidades excludentes entre si, pelo menos como tese e antítese de um mesmo processo”. O autor esclarece que esse é um resquício do pensamento clássico – que exagerou o lado da teoria como abstração – e da ciência moderna, que se prendeu à experimentação do objeto concreto. Por essa razão, o autor sugere que, se a unidade teoria e prática não foi alcançada pelos pensamentos clássico e moderno, não devemos optar por nenhuma dessas abordagens, pois elas exageraram o lado da teoria ou conhecimento unicamente abstrato. Nesse sentido, qual abordagem adotar?

No âmbito da Linguística Aplicada, separar teoria e prática já é uma ideia que se rejeita há, pelo menos, 30 anos, como pode ser encontrado em Rajagopalan (1984):

O fantasma da dicotomia teoria-prática que tem assombrado a discussão do ensino precisa ser urgentemente desmascarado. Na sua melhor faceta, uma teoria é nada mais que a racionalização da prática, e esta por sua vez, a encarnação da teoria. É preciso salvar o sentido “puro” da teoria, muitas vezes obscurecido por uma das consequências da dicotomia quando

levada cegamente que é a de identificar a teoria com aquilo a que ela se opõe, ou seja, interpretar a teoria como a negação da prática. (RAJAGOPALAN, 1984: 68, grifo do autor).

E, mais recentemente, em Pennycook (2010):

Não se trata de aplicar teorias da linguagem à prática, mas de entender a linguística aplicada sob o ponto de vista em que tanto a linguagem, quanto a teoria e a prática são todas práticas [...] a prática não deveria ser tomada como uma oposição à teoria: teoria e prática são uma unidade. (PENNYCOOK, 2010: 16, tradução minha).

Apesar do “fantasma” da dicotomia teoria-prática ainda não ter sido “desmascarado” no campo da formação de professores (e, acredito, em muitos outros campos de formação), Rajagopalan faz, no primeiro excerto, uma provocação bastante pertinente; de que os conteúdos dos cursos de formação sejam direcionados ao esclarecimento de teorias e práticas como uma unidade. É com essa ideia que Pennycook descarta, no segundo excerto, o entendimento da Linguística Aplicada como aplicação de teorias da linguagem à prática. Para ele, a prática é o ponto central dessa unidade. Argumentar que “na prática a teoria é outra” é desconsiderar que teorias são escritas a partir do que se observa, e que as práticas podem ter como base o que já foi escrito ou discutido a respeito.

Tendo a prática como o âmago dessa unidade, faz-se necessário assinalar que ela diz respeito à ação, àquilo que as pessoas fazem ou, mais especificamente, ao que os profissionais fazem. É uma relação que não tem um fim em si mesma – mas faz parte de um mundo social mais amplo –, além de se constituir tanto por hábitos e costumes presentes no fazer da vida diária, em um sentido mais geral, quanto pelo conhecimento específico para a realização dessas atividades, em um sentido mais restrito. Há, nesse caso, uma combinação do pensar com o agir (PENNYCOOK, 2010). Ao ampliar o conceito de *prática* para além das coisas que fazemos

cotidianamente e uni-lo ao de teoria, já que envolve o conhecimento de como algo é feito, o entendimento de Pennycook expresso aqui faz-me questionar como a prática é realmente constituída quando situamos o termo no âmbito da sala de aula. Na explicação do autor, várias atividades são agrupadas a fim de se compor uma prática de ensino. No ensino de inglês, em especial, acredito ser parte dessa prática os atos de planejar, questionar, escrever, ler, repetir, traduzir, falar, fazer atividades escritas, orais e avaliações. Para o autor, as atividades, em quaisquer que sejam as áreas do conhecimento, são organizadoras das práticas, e pensar em termos de práticas é colocar no centro da discussão as nossas atividades na sociedade, compreendendo como elas são reguladas, estabelecidas e constantemente modificadas. É refletir sobre elas. Não é recomendável, nesse sentido, separar a prática do ato de pensar. O pensar e o agir precisam estar juntos, assim como a teoria e a prática. Na ação de rotina, somos impulsionados pela tradição e pela autoridade. Não se leva em consideração que aquela forma de agir é apenas uma dentre tantas outras possibilidades. Na ação reflexiva, as razões para agir de determinada maneira são levadas em conta sem simplesmente adotar uma série de passos ou procedimentos a serem seguidos para a execução de uma tarefa (DEWEY, 1933).

Retomando os termos de Rajagopalan (1984: 68), mesmo depois de tantos anos tentando “assombrar o fantasma da dicotomia teoria-prática”, no contexto de formação de professores de inglês, essa dicotomia ainda ressoa nas vozes de muitos alunos-professores e formadores. Encontro em Celani (2000), algumas razões pelas quais a teoria e a prática ainda são tomadas como partes que não se completam. Alguns cursos de extensão e/ou formação, conduzidos em curto espaço de tempo, podem prestar tal desserviço, já que os seus propósitos não auxiliam no desenvolvimento da reflexão crítica do professor. É que, segundo a autora, eles não oferecem suporte e avaliação da prática a ser conduzida, priorizando apenas a transmissão de novos métodos, novos materiais didáticos ou perspectivas teóricas sem estabelecer uma relação com o contexto em que os professores cursistas atuam. Entendidos como um produto (algo a ser consumido), esses cursos deveriam, de fato, atuar como um processo – contínuo e duradouro, intimamente ligados à prática da sala de aula, oferecendo suporte para as novas práticas, analisadas e adaptadas, criticamente, aos mais variados contextos de atuação.

As raízes do problema da separação da teoria e prática podem estar ainda, como explica Kincheloe (1997), no modelo em que o professor é um consumidor ao invés de produtor de saberes – o modelo tecnicista-behaviorista. Sob essa perspectiva de ensino, a prioridade é o domínio e reprodução de técnicas por parte do professor, a partir do que é produzido por especialistas. Nesse caso, não é preciso refletir sobre o que se faz em sala de aula, basta seguir o plano de aula ou o “treinamento” oferecido pela instituição onde o professor vai atuar.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire explica que a base para a superação desses modelos de dominação, em que o professor e o aluno são apenas consumidores ou reprodutores do que exige a classe dominante, está na noção de práxis, constante na obra de Karl Marx. Para Freire (1968/2011: 52), “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Com reflexão e ação dos homens sobre o mundo, há o que ele denomina “inserção crítica”, que conduz à transformação da realidade.

Vale ressaltar que, a partir da abordagem comunicativa, no final da década de 70, o embasamento teórico começou a ser discutido com o professor para que ele pudesse, a partir dos interesses e necessidades do aluno, escolher os procedimentos que ele julgasse adequados. Com isso, o “treinamento” com procedimentos pré-definidos do método audiolingual deixava de fazer sentido (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Não há como formar professores conscientes do seu papel na educação apenas com a concessão da instrumentalização técnica – embora ainda se tente fazê-lo nos dias de hoje. Conceber teoria e prática como unidade, isto é, a práxis, é entender a formação de professores sob uma perspectiva crítica, oportunizando aos professores em formação maior identificação com a profissão e um vínculo mais estreito com o caráter político do seu papel como professor de línguas estrangeiras.

REFLEXÕES FINAIS

Investigar as concepções de relação teoria e prática subjacentes ao discurso de alunos-professores e professores formadores pode ser um caminho para entender melhor como funcionam os nossos cursos de Letras. São informações essenciais para compor sentidos e significados sobre formação.

Como professor e pesquisador da área de formação de professores de Inglês, preocupa-me o fato de ainda observar a existência de currículos que, dificilmente, são estruturados com vistas a relacionar a teoria à prática, que pouco proporcionam o acesso à realidade (ou ao choque de realidade) de que os graduandos tanto precisam para a aprendizagem da profissão. É preciso descobrir os motivos pelos quais, em muitos casos, a prática de ensino é colocada em segundo plano nos currículos dos cursos de Letras ou é substituída apenas por observações de aulas, quando, na verdade, os alunos-professores necessitam assumir a regência de classe para praticar, aprender e (des)construir os seus saberes docentes.

Vale também descobrir como promover um ensino em que os alunos-professores deixem de procurar “receitas prontas” e “macetes” para se envolverem em uma formação com objetivos em longo prazo que facilitem a compreensão do professor sobre o seu ensino e sobre si mesmo. Nesse sentido, a pergunta é, como contribuir para que as diretrizes curriculares de 2002 sejam colocadas em prática e façam com que os professores universitários possam conduzir os seus egressos às vagas daqueles que “estão professores”, em institutos de idiomas, por exemplo, pelo fato de possuírem certo “convívio” com a língua inglesa e ministrarem uma “boa aula”, mas nunca foram a uma Faculdade de Letras? Dá para sentir-se tranquilo, como formador de professores, com o fato de que há “professores de inglês” sem graduação ocupando o espaço de graduados? Ao mesmo tempo, dá para sentir-se tranquilo com o fato de que há graduados que sequer falam inglês?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. T. *The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices*. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n.2. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2012.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão-SE, 2010.

BOLAÑO, C. R. S. **O império Contra-ataca**. 2002. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br/textdisc3.pdf>>. Acesso em: 07 set de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, S. T. R. O projeto aprendendo e ensinando línguas: construindo a relação com a teoria na prática de futuros professores de línguas. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs). **Formação de professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. *You've snatched a carpet from under my feet: courses and contexts as for change in in-service language teacher education.* In: KOIKE, I. (Org.) **Selected papers from AILA99, Tokyo.** Tóquio: Waseda University Press, 2000.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. In: **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, n. 13, v.1, p. 9-25, jul.2012.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. IN: ASSIS-PETERSON (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método.** Cuiabá: Editora UFMT, 2008.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; LENHARO, R.I. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa: um levantamento bibliográfico. In: MEDRADO, B.P. E REICHMANN, C.L. (Orgs). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa.** João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos.** Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo-SP: Companhia Editora Nacional, 1933.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1968/2011.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras In: MEDRADO, B.P. E REICHMANN, C. L. (Orgs). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa.** João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

_____. Currículo e Identidade Profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMICH *ET AL.* (Orgs). **A Interculturalidade no Ensino de Inglês.** Florianópolis: ARES, 2005.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2001.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre-RS: Artmed, 1997.

LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009.

_____. **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistência**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo-SP, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NETTO; J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, L. E. M. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil**: o caso da língua inglesa (1809-1890). 373 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo-SP, 2006.

PAIVA, V.L.M.O.(Org.). **Práticas de Ensino de Inglês com foco na Autonomia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, O. **O que é Teoria?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RAJAGOPALAN, K. O porquê de sintaxe no currículo de Letras. In: CELANI, M.A.A. (Org.) **Ensino de Línguas**. São Paulo: Educ, 1984.

RAMOS, R.C.G. Um olhar avaliativo para o módulo Fundamentos para a Avaliação e Preparação de Material Didático. In: CELANI, M.A.A (Org.) **Reflexões e Ações (Trans)formadoras no Ensino-aprendizagem de Inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983.

VALÉRIO, K. M. Ensinando a falar inglês. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.) **Práticas de Ensino de Inglês com foco na Autonomia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação de professores de línguas: presente, passado e futuro. In: SILVA, K.A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010.

CAPÍTULO VI

A CHARGE VIRTUAL COMO MATERIAL DIGITAL E SOFTWARE NÃO ESPECÍFICO ADAPTADO PARA A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Frederico Chaves Sampaio Júnior

INTRODUÇÃO

Uma vez que a *web 2.0* e as charges virtuais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, pressuponho que essas mídias de comunicação podem ser exploradas para fins educacionais, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. No entanto, desenvolver materiais de ensino de línguas utilizando essas mídias de comunicação pode ser um desafio aos professores de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE, levando-se em conta que elas não foram criadas para um fim educacional, mas sim para fins de comunicação e entretenimento. Por outro lado, professores que desenvolvem materiais para contexto digital se deparam com o desafio de acumular o papel de professor, tutor e *designer* de material.

Dessa forma, entendo que o desenvolvimento de materiais para contexto digital configura-se um duplo desafio para professores e deve ser conduzido conforme alguns princípios básicos, que serão apontados neste texto. Há princípios básicos comuns ao desenvolvimento de materiais tanto para contexto presencial como para contexto digital; no entanto, é indubitável que existam algumas peculiaridades no desenvolvimento de materiais para o contexto digital, sobretudo para charges virtuais, que devem ser levadas em conta por todo *designer* de material que deseja produzir ou adaptar materiais ou *softwares* não específicos para aprendizagem em ambientes virtuais.

1. O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS

Graves (2000, p. 149) afirma que desenvolver materiais faz parte de um *continuum* de tomada de decisão dentro de um curso. O desenvolvimento de materiais, nesse *continuum*, pode demandar desde a adaptação de materiais de acordo com um programa de curso, até a criação de um material totalmente novo. Assim, ser um *designer* de materiais, tanto no sentido de selecionar, adaptar, como no sentido de criar materiais totalmente novos, é um dos papéis do professor de ELE.

Para Tomlinson (2001, p. 66) o termo “materiais” inclui “tudo que pode ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. De acordo com Ramos (2014), materiais podem ser tudo, de uma unidade a um curso inteiro.

Para Tomlinson (2001, p. 66) o desenvolvimento de materiais é tanto um campo de estudo de princípios e procedimentos de *design*, implementação e avaliação de materiais de ensino, como também um empreendimento prático que envolve a produção, avaliação e adaptação dos materiais didáticos. De acordo com o pesquisador, desenvolver materiais é uma forma de alcançar aprimoramento profissional e pessoal; é um empreendimento que leva o professor a se tornar consciente das teorias de aprendizagem e da aplicação dessas teorias.

Considerando as premissas básicas de Graves (2000), Tomlinson (2001) e Ramos (2014), delineamos alguns princípios básicos que devem nortear o desenvolvimento de materiais educacionais.

O primeiro princípio que acreditamos ser de grande valia tanto em contexto presencial, quanto no digital, é a relevância de imprimir no material uma visão de linguagem e de aprendizagem, apoiado em teorias de linguagem e aprendizagem coerentes.

Assim, os materiais devem refletir a natureza da aprendizagem, bem como ser coerentes com a visão de linguagem adotada. Nesse sentido, o *designer* de material, terá de, primeiramente, fazer uma escolha teórica a

¹⁵Tradução minha.

respeito do que é linguagem e do que é aprendizagem, e elencar os conceitos e visões teóricas escolhidas como princípios norteadores para a sua prática de desenvolvimento de materiais.

De acordo com Graves (2000, p. 149), o desenvolvimento de materiais é um processo de planejamento por meio do qual o professor elabora unidades e lições dentro dessas unidades para encaminhar os objetivos do curso. Graves fornece uma lista de considerações que devem ser levadas em conta quando se desenvolvem materiais (Graves, 2000, p. 156):

- a) Alunos: 1) o material deve ser relevante para a experiência e *background* dos alunos; 2) o material deve ser relevante para as suas necessidades alvo; 3) o material deve ser relevante para as suas necessidades afetivas.
- b) Aprendizagem: 1) o material deve engajar o aluno na descoberta, solução e análise de problemas; 2) o material deve desenvolver habilidades e estratégias específicas.
- c) Língua: 1) o material deve conter aspectos linguísticos relevantes da situação alvo; 2) o material deve integrar as quatro habilidades; 3) o material deve utilizar e levar à compreensão de textos autênticos.
- d) Contexto social: 1) o material deve fornecer um foco intercultural; 2) o material deve desenvolver uma consciência crítico-social.
- e) Tipos de tarefa e atividades: 1) o material deve focar em tarefas autênticas; 2) o material deve variar as formas de agrupamento e papéis; 3) o material deve variar atividade e propósitos.
- f) Materiais: 1) o material deve trabalhar com materiais autênticos (textos, *realia*); 2) o material deve conter materiais variados (impressão, visual, áudio, etc.)

Filatro (2008 p. 36), propõe que seja conduzida uma análise contextual durante o processo de desenvolvimento de um curso e a define da seguinte forma:

A análise contextual consiste em examinar a dinamicidade entre os diferentes níveis contextuais a fim de identificar as necessidades ou os problemas de aprendizagem, caracterizar o público alvo e levantar as restrições técnicas, administrativas e culturais. Para isso, é

necessário reunir e analisar informações, que são registradas em um relatório de análise.

Sobre o relatório de análise, Filatro (2008 p. 38) afirma que:

O produto formal da análise contextual é um relatório estruturado que deve ser apresentado ao cliente e a outros envolvidos diretamente no problema. Chamado relatório de análise, ele deve conter as seguintes informações:

1. Necessidades de aprendizagem.
2. Caracterização dos alunos.
3. Levantamento de restrições.
4. Encaminhamento a soluções.

Como podemos observar, tanto Graves (2000) como Filatro (2008) apontam as necessidades de aprendizagem como essenciais para a elaboração de material didático.

1.1 Desafios do desenvolvimento de materiais em contexto digital

Por desenvolvimento de materiais em contexto digital tratamos tanto do desenvolvimento de materiais de ensino para a educação a distância, bem como para a educação híbrida (parte presencial, parte a distância) e para a educação presencial apoiada por tecnologia.

Segundo Filatro, “o modelo de aprendizado eletrônico adotado tem importantes implicações para os processos de design instrucional” (2008, p. 13). O aprendizado eletrônico, segundo a autora, é um conjunto de práticas que variam conforme as abordagens pedagógicas/andragógicas e os tipos de tecnologia empregados (2008, p. 17). Pode ser tanto o modelo informacional, caracterizado pelos repositórios de informação, quanto o modelo suplementar, que tem o papel de fornecer leituras, anotações e tarefas selecionadas pelo professor. O modelo essencial requer competências tecnológicas do educador, uma vez que seu papel é gerenciar e inserir conteúdo e tarefas no curso. O modelo colaborativo requer as ferramentas de *chat*, fóruns, promovendo interação entre os participantes do curso e o modelo imersivo corresponde a um “sofisticado ambiente

virtual construtivista” (Filatro, 2008, p. 19).

Saber produzir materiais segundo esses modelos de aprendizado requer conhecimento tanto na área de *design* instrucional, como do desenvolvimento de competências tecnológicas. O *design* instrucional é aqui entendido conforme a definição fornecida por Filatro:

“ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana.”
(FILATRO, 2008, p.4)

Nesse sentido, entendo que o desenvolvimento de materiais faz parte do *design* instrucional na medida em que é conduzido na mesma sequência: planejamento, desenvolvimento e aplicação.

A seguir, apresentarei *softwares* específicos e *softwares* não específicos, mas que podem ser adaptados e utilizados como material digital para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.

1. SOFTWARES ESPECÍFICOS E SOFTWARES NÃO ESPECÍFICOS PARA A APRENDIZAGEM DE ELE

Entre as Tecnologias da Informação e Comunicação que podem ser utilizadas no processo de Ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, Ruipérez (2005, p. 1046), em relação ao uso do computador, distingue os *Softwares* de Programação e os *Softwares* de Usuário. Este último se subdivide em dois: os *Softwares* Específicos para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira; e os *Softwares* que não são desenvolvidos originariamente para o Processo de Ensino-

aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, mas que podem ser adaptados. As características gerais dos *Softwares* Específicos para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira são: características multimídia, onde converge a informação textual y a audiovisual; incorporação de sistemas de reconhecimento de voz; predomínio de *Software* de auto-aprendizagem; integração do *software* nos métodos conversacionais de Espanhol com Língua Estrangeira e integração de internet.

Sobre esses *softwares* Específicos para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, apresento alguns disponíveis no mercado brasileiro:

- Curso Espanhol para atendimento em bares e restaurantes – vídeoaula – cd- ROM e DVD.

- Espanhol para secretariado executivo – vídeoaula IESDE – cd – ROM e DVD.

- Eurotalk – fale e aprenda com filmes – espanhol – com cd – ROM em vídeo interativo.

- Eurotalk – fale mais com desenvoltura – espanhol – com cd – ROM de vídeo interativo.

- Eurotalk – fale mais com facilidade – espanhol – cd – ROM de vídeo interativo.

- Eurotalk – fale mais com o mundo – espanhol – com cd – ROM interativo.

- Eurotalk – fale mais com vocabulário – espanhol – com cd – ROM de vídeo interativo.

- Eurotalk – fale mais no dia a dia – espanhol – com cd – ROM interativo.

- Eurotalk – fale mais nos negócios – espanhol – com cd – ROM interativo.

- Diccionario bilingüe para Estudiantes brasileños – portugués – español/ español – portugués – com cd – ROM.

- Diccionario Santillana para estudantes com cd – ROM espanhol / português - 2ª Edição.

- ¡SÍ! – Dicionário Larousse Espanhol – Português / Português – Espanhol – mini com cd – ROM (novo acordo).

Em relação aos *Softwares* que não são desenvolvidos originariamente para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, mas que podem ser adaptados, destacam-se programas de tratamento de texto, jogos de simulação, aplicativos, *softwares* de relacionamentos¹⁶, entre outros que dependerão da criatividade e imaginação do professor, tutor e *designer* de material. Na sequência, apresentarei considerações gerais sobre a charge, e sobre a charge virtual, que é o foco deste trabalho e será explorada como material digital e *software* não específico, mas adaptado para aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.

1. A CHARGE VIRTUAL

A charge¹⁷ é um tipo de ilustração que objetiva satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento do momento com um ou mais personagens envolvidos. A palavra charge é de origem francesa y significa carregar, em outras palavras, exagera nos traços carecterísticos de alguém ou de algo para transformá-lo em grotesco. Segundo Souza (2007, p. 7), entre o final do século XVIII e início do século XIX, o desenhista francês Honoré Doumier criticou o governo de sua época no jornal “La Caricature” por meio de uma charge. O gênero ganhou 'força' e outros jornais passaram a publicá-lo. A charge jornalística impressa ultrapassou as fronteiras da França e conquistou os periódicos do mundo inteiro. Ainda hoje ela é um instrumento utilizado como meio de divulgar acontecimentos sócio-políticos de maneira crítica e bem humorada. As charges são muito utilizadas em críticas políticas no Brasil e costumam ser confundidas com a caricatura. Enquanto a charge é sempre uma crítica contundente ligada à atualidade, a caricatura é somente um retrato destorcido e bem humorado ou um pouco grotesco do personagem escolhido, sem qualquer referência ao tempo (Salles, 2010).

¹⁶ Termo utilizado por Filatro (2008) para referir-se a redes sociais como o Orkut e facebook

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WC8FaGVCa8c> Acesso em 04 de agosto de 2014.

Mais que um simples desenho, a charge é uma crítica político-social, onde o artista expressa graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas por meio do humor e da sátira. Para entender uma charge, não é preciso ser necessariamente uma pessoa culta, basta estar informado do que acontece ao seu redor. A charge tem um alcance maior que um editorial, por exemplo, por isso a charge, como desenho crítico, é temida pelos poderosos. Geralmente quando se estabelece a censura em um país, a charge é a primeira a sofrer.

1.1. O discurso da charge

As charges¹⁸ apresentam várias estratégias de discurso para produzir os efeitos cômicos e reflexivos que lhe são peculiares. Na maioria dos casos, somente algumas técnicas são empregadas em uma mesma produção, mas certos elementos se mostram frequentes ou mesmo essenciais e, muitas vezes, aparecem juntos. As estratégias de discurso utilizadas são: a linguagem visual, o exagero, o ridículo, a ruptura discursiva, a polifonia e a intextualidade. A seguir, veremos cada uma das estratégias detalhadamente.

3.1.1- a linguagem visual

O elemento visual é um traço presente em qualquer charge. Os códigos visuais proporcionam maior compreensão da crítica que o chargista pretende transmitir. É indubitável que, quase sempre, as imagens se unem à linguagem verbal para enriquecer o discurso elaborado.

3.1.2. o exagero

A maioria das charges trabalha com a questão do exagero. Exagerando, o chargista consegue enfatizar o que está tentando dizer ao evidenciar aspectos marcantes do que a obra se propõe a retratar. São distorções que afastam o desenho da realidade, mas o aproximam da

¹⁸ Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charge> . Acesso em 04 de agosto de 2014.

verdade. Os exageros são responsáveis por exaltar as características de comicidade das charges e provocar as risadas dos leitores concomitantemente.

3.1.3. o ridículo

O homem ri da ridicularização do próprio homem, de tudo que foge da normalidade das ações dos homens no dia a dia. As charges procuram expor figuras públicas a situações ridículas ou a mostrar de forma diferente temas normalmente tratados com maior seriedade, provocando dessa maneira o riso.

3.1.4- ruptura discursiva

Um final abrupto é um fator muito utilizado nas charges para provocar o efeito de comicidade. Trata-se de uma ruptura do discurso construído. O riso está associado a esse repentino rompimento de lógica que surpreende o leitor. A surpresa é um fator imprescindível nesse caso, e uma virtude do bom chargista é saber ocultá-la sutilmente do leitor para revelá-la somente no momento correto.

3.1.5- polifonia

Observamos em diversas charges enunciadores diferentes, cujos discursos dialogam para produzir o sentido que o autor pretende transmitir para os leitores. Essa polifonia pode ser aplicada de diversas maneiras: dois personagens; um personagem y um texto explicativo que contextualize a situação, etc.

3.1.6- intextualidade

Para entender uma charge é necessário possuir um pré-requisito, uma vez que ela nunca será auto-explicativa, pois a informação / crítica / humor e / ou entretenimento transmitido pela charge sempre terá uma relação com outro texto. Muitas charges dialogam com notícias e editoras do próprio periódico em que foram publicadas. Essa relação entre discursos é utilizada pelo chargista geralmente de forma implícita, o que

exige do leitor um conhecimento prévio dos discursos correntes para que possa entender a charge.

Nas duas próximas seções deste trabalho, com base nos princípios e autores de elaboração de materiais, justificarei a escolha da charge virtual como material digital e *software* não específico, mas adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira; e apresentarei as propostas de tarefas com o referido material. Além disso, dentro dessas duas seções, demonstrarei figuras feitas a partir de *prints* de partes da charge virtual escolhida, para uma melhor compreensão dos objetivos deste trabalho.

1. A ESCOLHA DA CHARGE

Com o advento da tecnologia, mais especificamente, com o surgimento da internet, a charge ganhou outras proporções e, como consequência, além da charge impressa, passou a existir também a charge virtual. Para este trabalho, escolhi uma charge virtual que possui áudio e legenda. A charge virtual foi retirada do sítio charges.uol.com.br, que é um dos maiores e mais premiados sítios de humor do Brasil e tem como cabeça o chargista, cartunista e músico brasileiro Maurício Ricardo. Nesse mesmo sítio, é possível baixar os arquivos com áudio e /ou legenda sem nenhum tipo de restrição. Segundo Souza (2007, p.7), as charges virtuais podem ser divididas em quatro categorias, com base nos critérios mostrados a seguir:

1. Musicais (denominadas pelo autor de charges-okes) - charges que fazem uso de paródias de músicas que estão em vigor.
2. Entrevista (denominadas pelo autor de Toby Entrevista) - charges que supõem uma entrevista com políticos, animais e celebridades.
3. Político-sociais - charges que se utilizam do meio político e do social com o intuito de criticar.
4. Celebridades - charges que satirizam as personalidades.

Desde 2001, quando comecei minhas atividades como professor de espanhol, utilizo as charges de Maurício Ricardo em minhas aulas de espanhol sempre que há alguma que trate de algum personagem do mundo hispânico. Para este trabalho, o personagem hispânico escolhido foi Diego Costa. A charge virtual escolhida se enquadra na categoria entrevista, denominada pelo autor de *Tobby Entrevista*, onde as charges supõem uma entrevista com políticos, animais e celebridades. No caso dessa charge, Diego Costa seria a celebridade entrevistada pelo fato do jogador optar por jogar pela Espanha em vez do Brasil, no ano em que foi realizada a Copa do Mundo FIFA Brasil 2014. Diego Costa já havia sido convocado e jogado pelo Brasil 15 minutos contra a seleção italiana em março de 2013. Depois desse jogo, o treinador da Seleção Brasileira naquela oportunidade, Luis Felipe Scolari, não o convocou mais, deixando-o de fora inclusive da Copa das Confederações da FIFA Brasil 2013. Nesse espaço de tempo, o técnico da Seleção Espanhola, Vicente del Bosque procurou Diego Costa e garantiu sua convocação, caso ele optasse jogar pela Espanha. Diego Costa aceitou o convite espanhol e justificou a escolha, alegando se sentir mais valorizado no seu país de trabalho que no seu país de origem. Essa decisão gerou polêmica em todos os meios de comunicação do mundo, motivando a criação dessa charge.



FIGURA 1: o entrevistador Tobby e o entrevistado Diego Costa



FIGURA 2: categoria da charge entrevista (denominada pelo autor Toby entrevista)

Com base nos princípios e autores que abordam o desenvolvimento de materiais, justifico abaixo a escolha da charge como material digital e *software* não específico adaptado:

- a- **A análise contextual**¹⁹. Em relação à análise contextual, Filatro (2008, p. 36), trata sobre as restrições técnicas e administrativas. Para ter acesso ao arquivo da charge é necessário conectar a internet, porém o sítio do www.charges.uol.com.br disponibiliza as charges para download, dando a alternativa a docentes e discentes de trabalhá-las mesmo sem acesso à *web*. Outro aspecto técnico importante é que o arquivo da charge possui poucos *megabytes* e pode ser facilmente compartilhado por e-mail e redes sociais.
- b- **Alunos**. No tocante aos alunos, Graves (2000, p. 156) afirma que o material deve ser relevante para as necessidades afetivas dos alunos. O fato da charge abordar o tema da opção de uma pátria em detrimento de outra, desperta nos alunos uma reflexão sobre a relação afetiva que eles têm com sua própria pátria. Um impacto afetivo importante seria a charge

¹⁹ Todos os grifos são meus.

de Diego Costa sendo trabalhada em um curso de espanhol no estado de Sergipe, onde ele nasceu e é muito bem querido pelo fato de honrar suas origens em todas suas entrevistas concedidas.

- c- **Língua.** Sobre a língua, Graves (*op. Cit*) aborda que o material deve contemplar as quatro habilidades. Na próxima seção deste trabalho serão apresentadas propostas de tarefas que contemplarão as quatro habilidades.
- d- **Contexto social.** Em relação ao contexto social, Graves (*op. Cit*) orienta que o material deve fornecer um foco intercultural e desenvolver uma consciência crítico-social. A charge trata da escolha de um país em detrimento do outro, então, de forma direta e / ou indireta aborda questões interculturais do Brasil e da Espanha e desperta a consciência crítico-social ao realizar essa escolha.
- e- **Materiais.** No tocante aos materiais, Graves (*op. Cit*) relata que eles devem ser autênticos e variados (impressão, visual, áudio, etc.). Nas tarefas que serão propostas na próxima seção, os alunos lidarão com textos autênticos e com variados tipos de mídia.

Como todo material, a charge virtual também apresenta suas limitações. No caso da charge virtual, a língua utilizada, tanto para a compreensão oral, como para a compreensão escrita não serve de modelo padrão para o estudo da língua meta, uma vez que o discurso exagerado utilizado pelo chargista transforma a língua espanhola padrão em um mero portunhol. Na verdade, a charge virtual serve de entrada / estímulo para a confecção de tarefas que, por conseqüência, estimularão o desenvolvimento das quatro habilidades.



FIGURA 3: o portunhol de Diego Costa

Na próxima seção deste trabalho, apresentarei as propostas de tarefas com a charge virtual como material digital e *software* não específico, mas adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira e para o desenvolvimento dos multiletramentos críticos nos alunos. Para levar a cabo este trabalho, eu me fiz a seguinte pergunta: como promover multiletramentos críticos (Rojo, 2013) em alunos brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira em seus contextos sociais e culturais por meio de materiais digitais e *softwares* não desenvolvidos originariamente para o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, mas que podem ser adaptados? Como fora dito antes, a charge virtual escolhida é uma entrevista que trata da opção do jogador hispano-brasileiro de jogar pela Espanha, em vez do Brasil. O objetivo geral das tarefas é desenvolver os multiletramentos críticos Rojo (*op. Cit*) em alunos brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira. E os objetivos específicos são: desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira por meio da charge virtual; promover o contato dos alunos com distintas fontes de informação e mídia de culturas diferentes; abordar aspectos da interferência da língua materna (português) na língua meta (espanhol) e despertar a criticidade e transformação nos alunos por meio de temas como nacionalização, ética, valorização, entre outros.

1. PROPOSTAS DE TAREFAS COM A CHARGE VIRTUAL COMO MATERIAL DIGITAL E *SOFTWARE* NÃO ESPECÍFICO, MAS ADAPTADO PARA A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS NOS ALUNOS.

Nesta seção, apresentarei duas propostas de tarefas que têm como eixo o uso da charge virtual como material digital e *software* não específico, mas adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. As tarefas são destinadas a um público do Ensino Médio.

Todas as tarefas terão um título, uma justificativa e a indicação das destrezas que serão trabalhadas.

1.1. Tarefa i: pesquisa nos meios de comunicação sobre o ocorrido

1.1.1. descrição da tarefa

Esta tarefa consiste em uma pesquisa feita pelos alunos nos meios de comunicação do Brasil e da Espanha que eles têm acesso. Ela pode ser feita em meios de comunicação impresso como revistas e jornais esportivos; *on line* em sítios de jornais, revistas, blogs esportivos; *youtube* e meios de comunicação televisivos com o foco para o esporte. Os jornais esportivos mais famosos na Espanha são As, Marca, Mundo Deportivo e El Sport. Já no Brasil, os periódicos esportivos mais famosos são Revista Placar, ESPN, Globo Esporte e Sportv.

1.1.2. justificativa da tarefa

A idéia de que os alunos busquem a informação nos distintos meios de comunicação e culturas diferentes, e neste caso em particular, nas culturas brasileira e espanhola, é para que eles tenham a oportunidade de escutar a diferentes vozes y opiniões sobre o mesmo tema. Sabemos que quase todos os meios de comunicação têm, ainda que digam que não, a intenção de definir opiniões. Então, a tempestade de informações deixará os estudantes mais críticos e reflexivos que, conseqüentemente, formarão sua própria opinião, contemplando a idéia de multiletramentos críticos (Rojo, 2013).

Um grande exemplo de divergência ideológica que ocorre na imprensa espanhola é entre os periódicos publicados em Madri e em Barcelona. Entre essa duas comunidades autônomas há uma divergência política histórica que foi acirrada durante o Franquismo e permanece até hoje em todos os campos da sociedade, sendo a cada dia alimentada pela imprensa.

Outra fonte de informação interessante seria investigar os meios

de comunicação do Estado de Sergipe, onde Diego Costa nasceu e é ídolo, pois os principais periódicos esportivos do Brasil representam a opinião da imprensa do Rio de Janeiro e de São Paulo.



FIGURA 4: o entrevistador enfatiza a origem de Diego Costa

1.1.1. as destrezas trabalhadas

Na busca de informação sobre a decisão de Diego Costa, os alunos vão trabalhar a destreza de compreensão escrita em português e espanhol, ao ler os diferentes tipos de informação, seja de forma impressa ou *on line*. Ao pesquisarem em meios de comunicação como *youtube* ou televisão, os alunos vão praticar a compreensão oral. No final da tarefa, o professor promove um debate para os alunos desenvolverem a expressão oral.

1.2. TAREFA II: DRAMATIZAÇÃO DA ENTREVISTA

1.2.1. descrição da tarefa

O professor divide em duplas a sala de aula. Os alunos têm que dramatizar o diálogo em três situações: na primeira, os alunos utilizam os diálogos como foram apresentados; na segunda, os alunos têm que passar o portunhol falado pelo personagem de Diego Costa para o espanhol formal e, na terceira, os alunos têm que passar a fala do personagem Toby e do Personagem Diego Costa para o espanhol formal. Para passar o texto escrito em português e em portunhol para o espanhol formal, os alunos

poderão utilizar dicionários impressos e / ou *on line*, como o da Real Academia e, inclusive, tradutores automáticos.

1.2.2. justificativa da tarefa

O fato dos alunos dramatizarem o diálogo em dois formatos, ou seja, a do portunhol e a do espanhol formal, despertará neles a atenção a algumas interferências comuns da língua portuguesa em aprendizes da língua espanhola e, ao mesmo tempo, neste caso em particular, o conhecimento de regionalismos típicos do Nordeste brasileiro e o aprofundamento do espanhol formal.

Na figura abaixo, além do portunhol utilizado pelo chargista, aparece o termo aperreado, muito utilizado entre os falantes dos estados nordestinos. Esse termo deriva do verbo aperrear que significa nesse contexto da charge incomodar / chatear.



FIGURA 5: o portunhol e os regionalismos brasileiros

Em relação ao uso de tradutores automáticos, ainda que eles sejam extremamente rechaçados por grande parte dos professores, tanto Braga (2013, p.106) como Calviño (2014) defendem que devemos ensinar a nossos alunos a utilizá-los de forma crítica.

1.1.1. as destrezas trabalhadas

Na dramatização da situação número I, os alunos praticarão as destrezas de expressão e compreensão oral. Já na dramatização da situação

número II e II, como terão que mudar o texto para o espanhol formal, além da compreensão e expressão oral, os alunos praticarão também a compreensão e expressão escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a escola precisa se adaptar às novas práticas sociais e de linguagem para que o aluno se envolva de forma crítica em múltiplas práticas socioculturais de letramentos presentes na atividade humana contemporânea. Em vista disso, Moita-Lopes e Rojo (2004: 107) declaram que:

Os letramentos multissemióticos [são] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses, que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários à linguagem, tendo em vista, os avanços tecnológicos, as cores, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador, em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessário para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES; ROJO, 2004 *apud* ROJO, 2009: 107).

Desta maneira, a utilização da charge virtual em questão, como material digital e *software* não específico, mas adaptado para a aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, possibilita desenvolver os multiletramentos críticos nos alunos envolvidos, na medida em que sua discussão pode promover a multimodalidade (lingüística, visual, gestual, espacial y de áudio) e multiplicidade de contextos y culturas presentes em diversas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo, Editora Cortez. 2013.

CALVIÑO, Xoan. **Las Tics aplicadas a la enseñanza del léxico y la pronunciación**. Palestra proferida no XXII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. São Paulo- SP, em 26 de abril de 2014.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Prentice Hall, 2008.

GRAVES, K. A..Developing materials. In: **Designing language courses: a guide for teachers**. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2000. p. 149-171.

RAMOS, R. C. G.. Desenho e desenvolvimento de cursos e materiais para contextos digitais. Disciplina oferecida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. 1º semestre de 2014.

RICARDO, M.. **Tobby entrevista Diego Cuesta,...** 2013. Arquivo. Disponível em: <http://charges.uol.com.br/2013/11/02/tobby-entrevista-diego-cuesta/>Acesso em: 04 / 04 / 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos em pauta**. São Paulo. Plataforma do letramento, maio 2013. Entrevista concedida no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). 2013

RUIPÉREZ, Germán. **“La enseñanza de lengua asistida por ordenador (ELAO)”** In: Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE. Madrid, SGEL. PP. 1045-1059. 2005

SALLES, Diogo, “**A diferença entre a charge e a caricatura**”. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/tragico-e-comico/2010/02/28/a-diferenca-entre-charge-e-caricatura/2010>.

SOUZA, H. V. Assunção de. **A charge virtual e a construção de identidades**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

CAPÍTULO VII

PRIMAVERA EM NOVA IORQUE: O FACEBOOK QUEBRA O SILÊNCIO DE UMA COMUNIDADE MARANHENSE

Tânia Regina Barbosa de Sousa
Rita Simone Barbosa Liberato

INTRODUÇÃO

A Vila Nova, atualmente chamada de “Cidade Velha”, foi fundada em 1896 pelo americano Edward Brunet, que rebatizou a vila com o nome de Nova Iorque, em homenagem a sua terra natal, e foi elevada à categoria de cidade em 1938, através do Decreto lei nº 45, de 29 de março de 1938.

Muitos de seus arquivos públicos, incluindo documentos e fotografias, foram queimados em praça pública quando da invasão da coluna Prestes ao local, o que deixa muito de sua história apenas no relato oral dos habitantes mais antigos da cidade e passados às gerações mais novas. É pela memória de seu povo que se reconstrói a história dessa cidade. Atualmente há uma tentativa dessa população mais nova de resgate da história da cidade, através de busca de fotografias da então “Cidade Velha” e da criação de Nova Iorque (IBGE) com seus moradores mais antigos e que ainda preservam seus acervos.

Em 1963, foi autorizada a construção pelo Governo da Barragem da Boa Esperança, a qual inundou a cidade de Nova Iorque, que foi totalmente planejada e reconstruída em outro lugar para abrigar seus habitantes. Seus moradores se revoltaram, pois viram suas histórias e seus entes queridos lá enterrados tragados pelas águas do rio Parnaíba.

Segundo censo realizado em 2009, essa cidade possui 5.087 habitantes, em sua maioria formada por pessoas idosas, uma vez que os mais novos partem a outros estados ou cidades em busca de trabalho. As cidades mais procuradas são Floriano e Teresina, no Piauí, São Luiz, capital do Maranhão, São Paulo, em sua capital, Goiânia, e Brasília, segundo relatos orais das pessoas do local.

Toda a infraestrutura dessa cidade ainda é precária, possui somente um posto bancário, não possui hospital, e tem sua economia baseada na agricultura familiar e extração do azeite do coco babaçu, de onde as mulheres tiram sua renda fazendo azeite e utilizando sua palha e casca para utensílios do dia a dia.

Somente em 2010 a cidade de Nova Iorque passou a ter rede móvel de telefonia, e das redes disponíveis, apenas a operadora VIVO está ativa na cidade. Mesmo assim, a internet banda larga passou a funcionar; antes somente indo à cidade mais próxima era possível falar ao celular ou acessar a internet, fato raro entre os moradores, mesmo os mais jovens.

Tradicionalmente, a Cida de Nova Iorque foi governada pela família Neiva, que já estava presente desde a fundação da cidade, e assim permaneceu até a última eleição para prefeito. Por mais ou menos 35 anos somente se alternava o membro familiar que iria governar a cidade, até a eleição de 2004, quando um candidato não pertencente a essa família venceu as eleições municipais. No entanto, mesmo sendo morador da cidade e conhecedor de todos os habitantes, terminou seu mandato sem aprovação popular, e novamente a família deteve o poder. Esse cenário novamente mudou em 2012 nas eleições municipais, quando um candidato de outra cidade teve sua força ampliada pela divulgação de sua candidatura pelo facebook, atingindo novaiorquinos residentes em outras cidades e estados, mas com voto ainda em Nova Iorque, o que os atraiu para irem lá votar no candidato de oposição.

O DISCURSO POLÍTICO E SUA MUDANÇA A PARTIR DAS REDES SOCIAIS - FACEBOOK

Para a análise do discurso, o sentido do texto existe 'em si mesmo', é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sóciohistórico no qual é produzido. A ideologia é quem determina o discurso.

as palavras, expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas

adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é em relação às formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Os processos discursivos se inscrevem na materialidade da língua. É a relação sujeito/sentido e sua relação coma historicidade, ou seja, a materialidade discursiva. A linguagem não deve ser estudada apenas linguística, como também enquanto forma material da ideologia. A materialidade do discurso se dá no contato do linguístico com a história, é aí que se dá a sua materialidade. A linguagem é a materialidade do texto e dá o sentido que o sujeito pretende dar. Na Análise do discurso, a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Não há língua sem história, “parte-se do princípio de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista é justamente compreender a relação entre essas duas coisas de ordem real.” (ORLANDI, 2004, p. 45)

O materialismo histórico não pode ser desvincilhado da estrutura de classes, da relação de forças e da ideologia. As formações sociais constituem pressupostos para a teoria da Análise do Discurso. Althusser (2003), sobre quem é feita uma releitura por Pêcheux, defende que é há uma reprodução do sistema que favorece a classe dominante. Toda formação social deve reproduzir suas condições de produção e as relações de produção existentes. Essa reprodução se dá a partir de aparelhos ideológicos, dentre eles, os principais são a escola e a igreja.

Althusser (2003) trata do estudo da Ideologia e das ideologias. A primeira, segundo ele, “não tem história”, sempre existiram; as ideologias estão na sociedade e se relacionam diretamente com as condições de produção e estão presentes nas práticas sociais existentes.

Na Análise do Discurso, o discurso é um dos lugares da materialização da ideologia. Assim, o papel do estudioso dessa teoria, é analisar a materialização da ideologia no discurso, ou seja, o funcionamento discursivo que apreendemos na sua forma ideológica.

É alvo de discussão atualmente a dominação se perpetuando através das novas tecnologias digitais, em cuja malha se teria a

Ratificação da força do imperialismo econômico, político e cultural de algumas

nações sobre muitas outras. Dizendo-se de outra maneira, a tecnocracia acentuaria ainda mais o processo de exclusão socioeconômico sofrido pela maior parte dos povos do planeta. (XAVIER, 2009, p.25)

Para alguns estudiosos do assunto, os padrões determinados pelos países dominantes, a exemplo dos EUA, cada vez mais se acentuam nos países menos desenvolvidos através da internet. Para os críticos, a absorção do consumismo capitalista cada vez mais se acentua, e a tecnologia digital favorece essa situação. Para eles,

A tecnocracia, que faz reinar uma espécie de *ciberimperialismo* exercido pelo bloco dos países mais ricos do mundo, teria como características o acúmulo, a manipulação e o controle do fluxo das informações a serem acessadas e consumidas pelos demais países pobres através da Internet com domínio na *World Wide Web*. Tal imperialismo cibernético tecnocrático pretenderia, em última análise, perpetuar as injustas relações econômicas e informacionais entre o grupo hegemônico de países (o G-8) e o resto do mundo, ampliando ainda mais o fosso financeiro, científico e social entre eles. (XAVIER, 2009, p. 26)

No entanto, ao passo que os críticos tecnófobos (XAVIER, p. 25) acentuam a hegemonia da dominação ante a tecnologia digital, há que perceber, também, que ela, em especial as redes sociais, vêm se constituindo em divulgação de saberes e 'voz' dos minoritários, das classes que antes tinham seu discurso oprimido e sem maior resistência ante aos dominantes. Até mesmo em culturas, como a cidade de Nova Iorque, até então alheias à nova forma de interagir e divulgar conhecimento proposta pelas redes sociais esse pensamento vem mudando. É cada vez mais crescente a influência das redes sociais na mudança de pensamento e comportamento da sociedade, o que se deve, em parte, ao crescente número de acessos à internet pelos brasileiros. Se antes tínhamos acesso restrito à internet no Brasil, essa realidade vem mudando rapidamente, pois

Ao contrário do que acontecia, ter acesso à internet não é mais privilégio de poucos. Segundo o Ibope/Netrating, o índice de acesso à Internet pela população brasileira cresceu de 26% para 28% em 2004 e, dentre os jovens de 15 a 19 anos, o acesso chegou a 45% naquele ano; com as classes DE não foi diferente, já que esse índice também aumentou e, segundo as pesquisas, os principais locais de acesso dessa classe são o trabalho, a escola e a casa de amigos e parentes. (SOUSA, 2010, p. 30-31)

Dados mais recentes mostram que esse acesso à rede só vem aumentando, e o Brasil ocupar lugar de destaque nesse ranking de acesso, uma vez que os internautas brasileiros

Chegaram a navegar 44h59min em um único mês (junho de 2009). Isso coloca o Brasil em primeiro lugar no ranking de tempo de conexão, ficando a frente dos americanos (40h30min), ingleses (36h20min), franceses (34h59min), japoneses (33h03min) e alemães (29h41min). (XAVIER, 2009, p. 15)

Mesmo na pacata cidade objeto deste estudo, as redes sociais serviram para que houvesse uma mudança no discurso político antes dominante entre as camadas sociais do lugar, em que a voz ativa sempre foi a dos únicos “clãs” políticos, advindos das famílias mais tradicionais do lugar, desde a época do coronelismo até o uso do facebook como forma de veiculação de informações.

As páginas “notícias de Nova Iorque” e “Nova Iorque MA”, objetos de análise deste estudo, foram criadas em 2012. A primeira possui atualmente 942 membros, constitui-se em um grupo e tem postagens referentes a notícias políticas do Maranhão e de nova Iorque. Essa página objetivou divulgar o nome de um novo candidato às eleições municipais, o qual não é nascido nem residente em Nova Iorque, e reside na cidade que dista 14 km de lá. A segunda possui 3.570 amigos e foi criada em setembro de 2011. No início, destinava-se a divulgar a cidade, mas também passou a

ter postagens políticas desde as eleições municipais.

No início, somente poucas pessoas postavam algum comentário na página “Notícias de Nova Iorque”, mas quando se percebeu a força que a página estava tendo frente à população mais jovem, de imediato os “defensores” do então “clã” dominante passaram a se manifestar a cognominar o candidato de “estrangeiro”. Pelo facebook começaram a travar diálogos agressivos com os da tida oposição.

Vejamos algumas postagens feitas imediatamente após as eleições:

ESTÃO FALANDO POR AÍ QUE NOS
ESTAMOS FAZENDO MUITA
COMEMORAÇÃO E ZUADA...MAIS NOS
ESTAMOS NO NOSSO DIREITO!
HA MAIS DE 30 ANOS QUE A GENTE
AGUENTA PIADINHA E HUMILHAÇÃO
...E TUDO CALADO. AGORA VÃO TER
QUE NOS AGUENTAR .

BAAAAAAAAANDOOOOOOO DE
BABÃO! E AS 2 SECRATARIAS QUE SE
PREPAREM...FAÇAM LOGO SUAS
TROUXAS QUE SEUS DIAS ESTÃO
C O N T A D O S
BICHONAS..CHUUUUUUUUUUUUUUUUUU
UUUUUUPAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA
AAAAAAAAAAAAAAAAABABÃO

Curtir · · Seguir publicação · 11 de outubro de
2012 às 09:02

QUERIA AGRADECER A FORÇA DE
TODOS... ESSA VITÓRIA É DO POVO.
QUERIA CITAR ALGUNS NOMES DE
PESSOAS QUE ME AJUDARAM ATÉ
HOJE.. MAIS POR QUESTÃO DE
PRIVACIDADE, ACHO MELHOR NÃO

SER GRANDE. 19 de outubro de 2012 às 17:15 (postagens retiradas da página “Notícias de Nova Iorque”)

Ocorreram as eleições e o candidato “estrangeiro” ganhou em primeiro turno. O discurso da vitória, assim chamado pelo grupo eleito, imediatamente se transformou em discurso do “vencido”, em que ataques foram feitos aos eleitores do candidato derrotado e a ele próprio, como se pode ver na postagem logo após as eleições:

Bom gente eu soube da notícia, mas só queria postar alguma coisa quando tivesse certeza da verdade. Finalmente hoje eu tive tempo de pesquisar e achei. Morram os apaixonados. Mas a verdade é que o todo poderoso Sr. João Luís (o Saddam Hussein de Nova Iorque, como o apelidou um sábio AVOHAI, em comparação ao tirano ditador do Iraque), desde o dia 12 de abril deste ano não é mais nada, nem sequer cidadão ele é. Nem votou no dia da eleição, porque não é mais eleitor. Explico. O indivíduo está com os direitos políticos suspenso até 2015. Foi condenado por improbidade administrativa, ou seja, praticou atos contra a lei, contra o povo e foi condenado pela justiça. Além dos direitos políticos suspensos, ainda foi condenado à uma multa de R\$ 157.000,00 mil reais. E tem mais condenação na página do TCU. E isso só o começo, aqui se faz aqui se paga. Nós iremos ver ainda muita coisa que ver esperem. Eu tenho a certidão, não estou inventando nada. E quem quiser ver está tudo na página do CNJ, neste link: http://www.cnj.jus.br/improbidade_adm/consultar_requerido.php.

Curtir · · Seguir publicação · 31 de outubro de 2012 às 15:48
(postagem retirada da página “Notícias de Nova Iorque”)

Nova Iorque MA

11 de setembro de 2012

Já que o assunto agora é política, alguns esclarecimentos é preciso, o face de Nova Iorque MA, foi criado para divulgar a cidade, as belezas da Praia do Cajú, Rio Parnaíba, encontrar os amigos, tirar dúvidas em relação a eventos, festas, e fica livre, nessa época de eleição, para qualquer partido, pessoa, deixar sua opinião, em resumo, o face de Nova Iorque MA, é **t o t a l m e n t e I M P A R C I A L**

Boa Tarde!

Alma Perfumada publicou em Nova Iorque MA

10 de julho

Gente a prestação de contas do FUNDEB estava toda na prefeitura, o secretário disse que não estava, é lamentável ele omitir tão fato pois o mesmo é professor. aguardem que saberão de todos os detalhes, foi tirado até fotos da prestação de contas que estava todo tempo lá na prefeitura. diga agora prefeito que não tem dinheiro.

(postagem retirada da página “Nova Iorque MA”)

Alma Perfumada

SENHOR SECRETÁRIO DEVERIA RESPONDER AS MINHAS POSTAGENS, E MAIS O SENHOR COMO PROFESSOR E SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO SENTA EM UMA MESA DE BAR PARA FALAR O SEGUNTE COMENTÁRIO " ESSES PROFESSORES SÓ IRÃO TER DINHEIRO SE CHOVER MOEDA E APARAREM COM UM BALDE NA BICA DA CASA RA RÁ RÁ RÁ " É UMA VERGONHA PARA A CIDADE TER O SENHOR COMO REPRESENTANTE DA EDUCAÇÃO, AGORA O SENHOR NO MINÍMO VAI FALAR QUE NÃO FALOU ISSO, CLARO NÃO ESTAVA SÓBRIO.

Curtir · Seguir publicação · 17 de julho às 19:28

Para ORLANDI (2007), “na compreensão do que é texto, podemos entender a relação com o interdiscurso, a relação com os sentidos (os mesmos e os outros)” (p.53)

Ainda, segundo ela,

Um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (ORLANDI, 2007, p. 54)

Assim, após analisarmos as postagens e comentários selecionados dessas páginas do facebook, foi possível verificar que as redes sociais possuem um papel fundamental para a promoção do discurso minoritário, antes sufocado, sem voz ativa frente à sociedade. Com as redes sociais, passou a ser possível aos internautas conhecer, opinar e promover a ascensão do discurso antes calado pela maioria, inclusive dentro de sua própria cidade. Com o facebook, essa “voz” pode ser divulgada amplamente, o que fortalece o discurso dessa comunidade ante os que detêm o poder de perpetuar ou aniquilar esse trabalho comunitário e cultural de um povo. Há, também, que se perceber o discurso do poder se manifestando em forma de defesa e crítica à nova administração municipal, mesmo que somente tenha 6 meses contra décadas de controle político dos “clãs” existentes na cidade. Embora sejam páginas distintas, criadas com objetivos distintos, ambas refletem o discurso da classe dominante da cidade, que teve sua hegemonia rompida. As postagens, incluíam-se aí fotos do lugar, tem comentários recorrentes sobre situação política e crítica aos que agora tiveram suas vozes elevadas ao poder, mas que agora também revidam com o mesmo discurso que antes rebatiam.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5.ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et Al. 4.ed. Campinas: editora UNICAMP, 2009.

SOUSA, Tânia Regina B. de. **Um Desafio para a Leitura do Virtual: A influência do uso da Internet sobre a produção de textos acadêmicos pelos estudantes do curso de Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2010. 144 f. Dissertação (mestrado em Letras) Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Aracaju, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora universitária UFPE, 2009. 227 p.

LISTA DE SITES PESQUISADOS:

http://www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos_cidades/historico_conteudo.php?codmun=210730 acesso em 01 jul. de 2013.

<https://www.facebook.com/novaiorque.ma/posts/385154308256287> último acesso em 28 out. 2013.

<https://www.facebook.com/groups/405821992781458/?ref=ts&fref=ts> último acesso em 28 out. 2013.

CAPÍTULO VIII

ANTÔNIO CARLOS VIANA: AS “TRÊS REVOLTAS”

Cristiane Mirtes da Fonseca

INTRODUÇÃO

A produção literária de Antônio Carlos Viana transita entre dois séculos e nesse ínterim ele produz seis livros de contos: *Brincar de Manja* (1974), *Em pleno castigo* (1981), *O meio do mundo* (1993), *O meio do mundo e outros contos* (1999)²⁰, *Aberto está o inferno* (2004) e por fim *Cine Privê* (2009). Além de um livro infantil intitulado *O palhaço e a bailarina* (2007) em parceria com a professora mestre Sônia Maria Machado.

O autor sergipano alçou notoriedade no circuito literário nacional e hoje é considerado um dos melhores contistas brasileiros. Em 2001, teve uma das suas narrativas selecionadas para compor o livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*²¹, organizado por Ítalo Moriconi.

Narrativa eivada das mais diversas personagens retrata aridamente gente comum que sofre e vive, ou sobrevive, perecendo às angústias dos problemas diários. A miséria moral e material, a violência física e psicológica, a angústia e a solidão, o erotismo e a morte são temáticas que permeiam o universo ficcional vianiano através de uma linguagem destituída de qualquer artifício sentimental.

Ao usar narradores em 1ª pessoa, a expectativa memorialística se torna mais densa e caminha paralelamente para o mesmo começo, meio e fim. Assim como em outros, o conto “*Três revoltas*” sobrevive ficcionalmente através do desejo de mudança e um único alcance: o do desengano existencial.

²⁰ A obra *O meio do mundo e outros contos* (1999) é uma antologia que condensa três livros de Viana: *Brincar de manja* (1974), *Em pleno castigo* (1981) e *O meio do mundo* (2003).

²¹ O conto selecionado foi *Jardins suspensos*, publicado no livro *O meio do mundo e outros contos* (1999)

NARRAÇÃO E MEMÓRIA

“Só tive três momentos de revolta na infância, logo dominados por quem de direito: minha mãe.” Assim começa o conto *Três revoltas*, numa edição organizada pela professora Regina Zilberman, na qual diversos autores escolhem uma foto da infância e criam um conto inspirados nela. Antônio Carlos Viana elabora o seu conto baseado numa foto em que aparecem a sua mãe, o seu irmão mais velho, o próprio autor e uma irmã mais nova. Uma foto tipicamente familiar em que os filhos estão ao redor da mãe.

O conto é escrito em primeira pessoa e traz um narrador-personagem protagonista adulto que toma da memória para relatar a sua história. Ressalte-se que este não é apenas o único conto do autor em que encontramos um narrador adulto que retoma a infância como plano de fundo, mas é o único conto que tem como elemento inspirador uma prova memorialística do autor: uma fotografia.

Além desta, a casa materna com todo o núcleo familiar principal – composto pelo pai (vivo, mas distante e já falecido na última parte, mas sempre retomado), pela mãe, os irmãos – avó, tias e primos. Figuras tão constantes em sua obra, principalmente naquelas que retomam o espaço infantil, como a própria linguagem que premedita o discurso, anuncia-o e transcende-o no intuito de resgatar uma coerência narrativa, mesmo que esta surja do caos da mais profunda memória.

Leia-se, aqui, memória como aquilo que ocorre ao espírito, como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência que unidas pelo ato da criação ficcional confunde-se com a própria ficção e como elemento de produção artística, como confirma o próprio autor:

Quando começo a escrever, não escolho o tema, nem personagem, nem lugar. Deixo que as coisas venham da forma mais livre possível, sem censura. Acredito que o mais forte mesmo para quem escreve é a memória, a infância. Então meus contos falam de um lugar interiorano porque passei grande parte de minha infância num lugar afastado de todo contato urbano, em

que a luz era de candeeiro, o contato com a terra era o principal. Convivi com pessoas simples, trabalhadores rurais, seres sem futuro, como ainda acontece hoje, no País. Muitos contos buscam nessa memória matéria para virem à luz, mas nada planejado. Alguns dão certo, outros não. (VIANA, 2010, p. 6)

O reconhecimento da sua matéria-prima para a tessitura do texto confirma a recorrência de personagens tão caros a sua infância. Não queremos, afirmar aqui, que a obra seja autobiográfica, mas que a recorrência de determinadas personagens leva-nos a crer que possam ter sido retirados, não só “de pessoas simples” e “de trabalhadores rurais”, mas também de pessoas do contexto familiar. O conto em questão demonstra bem isso ao utilizar-se de uma foto para imprimir o teor narrativo. Segundo Maurice Halbwachs,

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com *imagens*, e ideias de hoje, as experiências do passado. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (apud BOSI, 1994, p. 55)

Ao partir do âmbito da sociologia, o pensamento de Halbwachs coaduna com a tríade do real, fictício e imaginário, elaborada por Wolfgang Iser em seu artigo “*Os atos de fingir ou O que é fictício no texto ficcional*”, (2002, p. 385-386):

Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nesta referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Assim o ato de fingir ganha sua marca própria, que é de provocar a repetição no texto da realidade vivencial, por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido.

Destarte, a repetição da “lembrança” pode servir para a recriação de um mundo verossímilante ao real, todavia, imbuído da imaginação e das construções da memória e da repetição de um dado que na obra pode ser a repetição de uma dada realidade social. Ou ainda a repetição de uma galeria de personagens que pululam ora numa fatura com um narrador onisciente, ora com um narrador-personagem, ora com um narrador-testemunha, mas que se consubstanciam num mesmo propósito.

Em *Três revoltas* o narrador utiliza-se da memória para retomar três fatos marcantes da sua história. Descreve-se como um menino muito quieto, no seu canto, que se escondia quando gente estranha chegava e que era um martírio conversar com as visitas. Uma criança tímida que em hipótese alguma poderia tomar atitudes radicais que desobedecessem as regras pré-estabelecidas pela mantenedora da ordem: a mãe.

O enredo está dividido em três partes corroborando com o processo criativo do autor na elaboração de cada revolta, que acontecem de acordo com o crescimento do narrador e da sua capacidade de burlar a ordem vigente por saber que mesmo sendo pária, existem possibilidades descobertas, inocentemente, de se opor à ditadura imposta pela presença do Outro, principalmente da figura feminina da mãe.

Nesse caso, o desenrolar dos fatos confirma que “a finalidade da narração é a de resgatar um passado, ainda nebuloso e inconsciente, para, recuperando-o, poder o narrador lançar-se inteiro e completo em direção ao

futuro” (DAL FARRA, 1978, p. 57) no qual o narrador se encontra e se debruça sobre os fatos que são apresentados pela sua voz, porque

O narrador é o homem sensível à procura do menino que foi, de forma que as conturbações da criança repercutem nele, adulto, com a mesma intensidade de então. Daí, que ao longo do romance, e por momentos, a distância temporal se enfraqueça. (DAL FARRA, 1978. p. 58).

O uso de determinados elementos textuais no discurso confundem-se na fala do narrador aproximando-o do menino que foi e dando pistas do adulto que agora é: “sempre fui um menino muito quieto no meu canto” (VIANA, 2006, p. 23), “sempre fui muito tímido, jamais teria coragem de me dirigir ao vendedor” (VIANA, 2006, p. 25), “Logo eu, cuja voz ninguém conhecia” (VIANA, 2006, p. 26). Essas passagens leva-nos a imaginar que este narrador tenha se tornado alguém ainda mais tímido, lesado na sua alteridade, tornando-se ainda mais distante de si e da possibilidade de qualquer sucesso: “acho que foi a partir daquele momento que perdi qualquer sombra de orgulho de mim mesmo” (VIANA, 2006. P. 30) e qualquer processo de crescimento pessoal.

Em outros contos vianianos, encontramos personagens, assim, como o de *Três revoltas* que contam o seu passado e analisam as marcas indeléveis que ficaram e atravancam o presente. Um dos exemplos que pode ser citado é o do conto *A velhice chega de mansinho* (VIANA, 2009, p. 51) no qual o narrador-personagem reflete sobre a imposição do tempo pela perspectiva do abandono do lar por parte de sua mãe – quando ele ainda era um infante - e da aspereza do genitor que o criou. Isso se dá pelo fato de o protagonista se parecer muito com a mãe e cada vez que o pai o olhava, lembrava-se dela:

Acho que a raiva do meu pai foi crescendo porque, a cada dia, eu ficava mais parecido com minha mãe: pernas curtas e grossas, o mesmo tipo atarracado, bem diferente do dele todo comprido e seco. (VIANA, 2009. p. 52).

Existem, na perspectiva dele, duas heranças que foram trazidas pelo tempo: uma que ele não conhece, que era o fato de não saber como a mãe tinha envelhecido “penso muito em minha mãe. Mulher se destrói mais rápido e ela deve estar imensa. Fico imaginando como teria sido seu envelhecimento, porque aí saberia como seria o meu.” (VIANA, 2009. p. 53-54) e a repetição dos passos do pai: “Em parte, eu já era igual ao meu pai, dirigindo um táxi desembestado pelas ruas, com a perspectiva de ganhar cada vez menos.” (VIANA, 2009. p. 54).

Tais heranças construídas pela ausência da delicadeza do seio materno e pela presença física, mas a ausência afetiva do pai impedem que a delicadeza da vida chegue até ele. A ausência de um nome nos remete a qualquer um que teve uma vida nutrida apenas por migalhas e pouco ou nenhum afeto. O destino da personagem, assim como o de tantos outros, será apenas o vazio e a sensação de que a vida não valeu a pena.

Segundo Dal Farra,

O romance de primeira pessoa se perfaz numa dinâmica entre passado e presente, pois, o que pretende o narrador é a inteiração consciente e verbal daquilo que foi como personagem no que é como narrador. Trata-se, portanto, da revisão da sua existência passada a fim de repercutirem nele, como narrador, as experiências mal-entendidas como personagem, revivendo-as momentaneamente, julgando-as e incorporando-as em si, para que tomem definitivamente suas significações. A narração compreende, assim, um esforço de integridade. (1978, p. 57).

Integridade que se cumpre na escolha do signo linguístico para revelar ao mundo imaginário criado para desvendar questões que alusivamente retomam o inconsciente deste narrador através do discurso literário. *Três revoltas* é um conto que se divide em três capítulos distintos que podem ser lidos separadamente. Todavia, as narrativas se completam no sentido de que são constituídas por uma temporalidade que se baseia em dêiticos temporais:

Só tive três momentos de revolta na infância (VIANA, 2006. p. 23); Minha segunda revolta foi um bom tempo depois (VIANA, 2006. p. 26); Meus cabelos cortados significavam também aquilo que todo menino criado livre mais temia: a escola (VIANA, 2006. p. 33).

A partir desse processo, o entrelaçamento dos fios da fábula ocorre também através de passagens que se complementam e se retomam para dar continuidade “à tensão entre o passado e o presente, o passado repressor e o presente brutal” (CORREIA, 2010, p. 28). Isso demonstra uma coerência narrativa digna de Antônio Carlos Viana. A concisão do relato e a retomada de situações já apresentadas em narrativas anteriores não impedem a excelência da obra, ao contrário, confirmam com maestria a própria tese do autor, “o conto é como uma flecha que você atira somente para acertar o alvo, não pode haver descaminhos” (VIANA, 2009, p. 2), ou seja, o final do conto, quando bem escrito, nos faz ver o quanto de secreto estava supostamente ausente na sucessão dos fatos.

“Lefebve nos alerta para os silêncios da narração, as elipses, as indeterminações, os brancos, o que a narrativa omite, a começar por tudo aquilo que ela faz supor ter acontecido antes de ele se iniciar” (LEITE, 1993, p. 22).

Desta maneira, podemos afirmar que o narrador-implícito – não mais o autor implícito - ao retomar conflitos, espaços e situações o faz dentro de uma consciência narrativa que enfeitiça o leitor arguto, tomam-no pela mão para deixar-lhe um gosto acre na boca, sem, no entanto, querer livrar-se dele.

Além das marcas do narrador-implícito é possível encontrar no conto em questão, um narrador plástico. Tal nomenclatura é usada pela professora Dra. Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo no seu artigo “Caminhos e descaminhos: uma reflexão sobre a análise de narrativas”²²

²² A professora Dr^a. Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo é docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Sergipe e autora do livro “Toma lá, dá cá: rasantes críticas”, (EDUFAL, 2011. 71 p.), do qual foi retirado o artigo “Caminhos e descaminhos: uma reflexão sobre a análise de narrativas” (p. 54).

Ao deter-se sobre os elementos narrativos, Araújo (2011) analisa as categorias de tempo e espaço, a personagem e o nosso objeto de estudo: o narrador. Afirma que este ganhou uma plasticidade e mobilidade, nas obras contemporâneas, que o adéqua “à natureza dos fatos e seres ficcionais diminuindo a tradicional distância entre a fala do narrador e a réplica das personagens” (ARAÚJO, 2011, p. 61). Pois há um reflexo de um mundo referencial em que o sujeito fragmentou-se, as sociedades e culturas não são categorias uniformes, mas sim assimétricas destituídas de linearidade.

O narrador contemporâneo perde as certezas e mobiliza-se através da trama textual reproduzindo esteticamente o movimento dos sujeitos e do mundo, e pode trazer em um mesmo texto dois narradores polifônicos, fragmentados, dentro de uma mesma unidade, que só pode ser detectada através da enunciação dos valores e dos focos que envolvem o nível da história contada. E por causa dessa mobilidade, é que Vera Romariz classifica esse narrador como plástico.

E o foco narrativo em 1ª pessoa dos contos de Antônio Carlos, principalmente os meninos narradores, apresenta-se plasticamente com sua voz polifônica. O adulto que conta a sua história em *Três Revoltas* usa a voz do menino para exalar a sua angústia diante das situações vividas. Já em outro contos do autor, a metamorfose discursiva se dá de maneira contrária, aparentemente é o menino narrador o dono da fatura textual, no entanto, ele nada mais é do que um ventríloquo. A voz é a do narrador adulto.

O balão, o cabelo e a escola. Substantivos que desencadearam uma ação totalmente adversa daquela que o narrador-personagem era capaz de tomar, ou melhor, nem imaginaria que fosse capaz de tomar por entender que os pais são entidades dominadoras e que ele é vítima da sujeição e do medo, “(...) tive consciência de que não adiantava lutar contra os adultos. Sempre saíam ganhando” (VIANA, 2009, p. 29).

O narrador-personagem demonstra um tipo de reflexão que pressupõe um crescimento interior, a capacidade de perceber até onde ele pode chegar. Porém, o desejo, o assujeitamento e a insatisfação foram capazes de transformar (momentaneamente) o menino quieto, tímido e silenciado em alguém capaz de elevar a sua voz e lutar contra as injustiças cometidas contra ele.

OBALÃO, O CABELO, A ESCOLA

O desejo é o princípio de tudo. E permite ao leitor marcar temporalmente o conto. O desejo = balão "todo listrado, em que o amarelo cedia lentamente lugar ao laranja, o laranja ao vermelho, o vermelho ao vinho, até chegar ao bico de um verde esmaecido." (VIANA, 2006, p. 23).

O desejo se dá por um objeto que marca o universo infantil de uma faixa etária menor (entre três e cinco anos), o brinquedo aos olhos do menino representa uma certa liberdade, a capacidade de poder voar, exhibir-se e possivelmente ser feliz: "A minha vida estava lá. (...). Acho que não teria sido mais feliz na vida" (VIANA, 2006, p. 24). As impossibilidades se imprimem através dos aspectos financeiros "Éramos pobres e pobre não tem luxo, eu já havia me acostumado a isso" (VIANA, 2006, p. 24) e possivelmente as escolhas da genitora sobre o que poderia ser importante para toda a família sem levar em conta o desejo do indivíduo "Fiquei atento para ver se ela ainda iria comprar alguma coisa. Se comprasse, era porque tinha sobrado dinheiro." (VIANA, 2006, p. 24). Ao perceber que atravancaram a sua felicidade o personagem sai da sua inércia e luta por aquilo que deseja, tem a coragem de enfrentar a mãe "(...) queria era a bola. Ela olhou para mim como quem diz "fique querendo"." (VIANA, 2006, p. 24) e continuou:

Foi a primeira vez que esperneeí em público. Os beliscões, em vez de me acalmar, só fizeram piorar tudo. Não havia alternativa. Passei a gritar sem nenhuma vergonha que queria uma bola. Logo eu, cuja voz quase ninguém conhecia. Gritei mais alto, outro beliscão e outro e mais outro. (VIANA, 2006, p. 26)

A tentativa frustra-se através da impressão do castigo físico:

Meus cachos estavam completamente desfeitos, molhados de suor. Eram o meu orgulho, mas o puxavante de minha mãe me fez ter raiva deles pela primeira vez. Finalmente veio um tapa bem forte que elevou meu choro às alturas para depois arrefecer de vez. (VIANA, 2006, p. 26).

O adulto vence mais uma vez. A voz da criança é silenciada pela imposição injuriosa do adulto que em vez de acolhê-la, repele-a. Impede-a de lutar pelo sonho e pela sua felicidade. Até mesmo os cachos que eram a única fonte de orgulho, a única fonte de aproximação com o outro, transfiguram-se num elemento de punição e vergonha. A fatalidade, conseqüentemente, acompanhará o narrador até o presente (o momento que narra) e por essa forma de narrar, a personagem ao voltar ao passado confunde-se com o presente, o que nos possibilita retomar Dal Farra quando ela afirma que

O discurso se manifesta de formas diversas. Ora possibilita ao narrador assumir uma posição analítica em relação ao passado, redescobrimdo certos aspectos até então não conscientizados; ora permite ao narrador uma observação deformante dos eventos épicos; ora contamina-se de tal forma com o passado, que o contágio acaba por produzir no narrador as mesmas sensações que ele teve enquanto personagem. (DAL FARRA, 1978. P. 61)

Em toda fatura, parece-nos que este narrador toma o sentido contrário das narrativas vianianas que têm como emissor da fábula, o próprio menino. Enquanto, nessas, o adulto mascara-se no menino, em “*Três revoltas*”, o adulto confunde-se com o menino que outrora foi e refaz o seu caminho de agora, na história de antes. O que quer dizer que o menino continua incrustado no inconsciente do homem “a olhar para o mesmo ponto de fuga” (VIANA, 2006, p. 36) o que traz a imobilidade construída no passado para o presente. Elabora questionamentos que aparentemente não têm resposta, nem antes nem agora, - o que demonstra que os questionamentos estão silenciados ironicamente - como em “Nunca entendi o que a morte de Cristo tinha a ver com tanta comida com coco.” (VIANA, 2006, p. 27), “As paredes cheias de coisas que eu não entendia” (VIANA, 2006, p. 32).

No entanto, esse comportamento do narrador adulto, do conto em questão, só serve para confirmar a plasticidade do narrador vianiano. Essa

mobilidade polifônica demonstra a habilidade engenhosa do autor ao criar uma obra em que o seu leitor seja instigado a “entrever na enunciação os valores e focos que envolvem o nível da história contada.” (ARAÚJO, 2011, p. 61).

Na segunda parte do conto encontra-se a segunda revolta: “Minha segunda revolta foi um bom tempo depois, justamente por causa dos meus cabelos” (VIANA, 2006, p. 26), o menino não queria cortá-los, era o único elemento de aproximação entre a personagem e as outras pessoas: “Eu me afeiçoara àqueles cachos, uma forma de as pessoas se aproximarem de mim e dizerem como eu era bonitinho” (VIANA, 2006, p. 28).

O menino tímido, na verdade, ansiava por ser notado, ansiava por afeto. Nota-se que na maioria dos contos de Antônio Carlos Viana, crianças são relegadas a segundo plano, não só apenas pela questão da miserabilidade, mas também devido a um comportamento observado em tempos remotos, no qual a difusão da figura paternal e maternal estavam ligadas a uma figura repressora que incutia muito mais medo do que respeito. Nesse plano o infante – por definição etimológica, aquele que não fala – continua silencioso, e silenciado. Silencioso por gostar da solidão e silenciado mais uma vez por ir de encontro a uma ordem pré-estabelecida:

“Espernei inutilmente, era a segunda vez que me revoltava contra alguma coisa. Parecia tomado por uma força que não era minha. Se eu ficasse me sacudindo, o barbeiro não conseguiria cortar meus cabelos. (...). Eu gritava, gritava com toda força dos meus pulmões, que não queria cortar os cabelos.” (VIANA, 2006, p. 29)

Mas há uma gradação entre a primeira e a segunda revolta. Se a primeira constituiu-se apenas no plano do discurso, a segunda utiliza além dele, a ação. O plano da subjetividade vem agora imbuído do plano da objetividade. O ódio, apenas, pensado, agora cria substância e é colocado em prática. A submissão transforma-se em coragem (mesmo que momentânea) e vinga-se da opressão, da vergonha, e da ausência – não tinha mais o motivo da sua ligação com as pessoas e da sua própria marca

de alteridade “Eu era o único menino louro da rua” (VIANA, 2006, p. 26). A dor não ocorre apenas pelo desejo de um balão, mas sobrevém pela perspectiva de perder a si mesmo, de tornar-se estranho, de perder a identidade. A idade é outra, o desenvolvimento da conscientização do ser e do seu desejo torna a perda mais profunda, que passa do campo físico (bola) para o campo subjetivo (a identidade),

Eu não era eu. Senti que era outra pessoa, como se fosse outra cabeça no meu corpo. Nada tinha a ver com o menino orgulhoso de seus cabelos louros. Acho que foi a partir daquele momento que perdi qualquer sombra de orgulho de mim mesmo. (...) Não iria me reconhecer.” (VIANA, 2006, p. 30) / “A toda hora passava a mão na cabeça como se eu pertencesse a outro, não a mim. (VIANA, 2006, p. 30).

Por isso vontade de vingar-se do seu carrasco transforma-se numa situação concreta:

(...) o barbeiro guardava os apetrechos na pasta quando uma súbita força me veio de dentro e fiz o que ninguém esperava. Vi num canto da calçada um capuco de milho. Apanhei e joguei com toda força na testa de seu João Albino. Estava vingado. (VIANA, 2006, p. 30)

Mas “atravessando o véu da imediaticidade” (MAGALHÃES, 1997, p. 21) do garoto, a repressão se impõe mai uma vez: “Resultado: levei na mesma hora uns tabefes de minha mãe para aprender a ser educado” (VIANA, 2006, p. 30). A relação pré-estabelecida pelo narrador entre ele e sua mãe demonstra que um dos únicos momentos de aproximação física que ocorre entre eles, dá-se durante as surras que ele leva.

A figura paterna é apenas citada, pois este está distante. Todavia, o narrador pensa no pai nos momentos de maior angústia. Ausente, o pai transita pela narrativa e esta ausência torna-se um forte agravante para os dissabores do menino. Só o pai poderia livrá-lo das situações dolorosas que são provocadas, na maior parte das vezes, pela Mãe – mais uma vez é o

adulto, na sua figura de autoridade, o agressor - e pelo espetáculo estupendo da redução do seu ser a nada, por uma plateia constituída por primos, outros meninos e todos os adultos:

Pensei em meu pai. (...) Embora fosse homem de poucas palavras, se estivesse ali talvez me desse a bola para compensar a sua aridez (VIANA, 2006, p. 25) .

Me deu uma vontade de fugir, correr dali, ir ao encontro de meu pai, embora ele não gostasse de me ver com aqueles cachos. Achava que minha mãe fora longe demais em sua promessa, mas depois se calava, o que dava a dimensão do perigo que eu e ela havíamos corrido. (VIANA, 2006, p. 27).

Pensei: “Se meu estivesse aqui, ele não ia me deixar sair com esse chambre de mulher.” (VIANA, 2006, p. 31).

O adulto ausente por ter repetido o caminho de muitos outros, encontra-se distante porque foi em busca de uma vida melhor para a família, deixando a mãe como única responsável pela criação dos filhos. Temos, destarte, uma possibilidade de redenção para a mãe, tão vítima de um sistema de opressão quanto seu filho. A ela, coube as responsabilidades múltiplas que deveriam ser exercidas com mãos de ferro; a ela, possivelmente também não foi ensinado a criar seus filhos de outra maneira; ela, talvez não conhecesse o carinho, mas sim a dor. O que a torna uma figura verossímil, socialmente reconhecida por retomar a subjetividade de muitas mulheres pobres que na verdade não sabem e nem reconhecem a sua subjetividade por terem se perdido na aridez de si mesmas.

Não podemos acusá-la de pura maldade, pois apegada a sua fé fez promessa para que nem ela e nem o filho morressem durante o parto “Maiorzinho, eu soube que minha mãe nunca os cortara por causa de uma promessa que fizera antes mesmo de eu nascer, eu com o pescoço enlaçado, a ponto de morrer na barriga junto com ela” (VIANA, 2006, p. 26). E por “narrar de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas

percepções, pensamentos e sentimentos” (LEITE, 1993, p. 43) é que se entende a dificuldade do narrador-personagem em encontrar respostas objetivas para os seus questionamentos e para entender os Outros que estiveram/estão a sua volta.

Neste tipo de narração “desaparece a onisciência” (CHIAPPINI, 1997, p. 43) e temos a visão condoída de si mesmo e que a “mater” parece-se muito mais com uma “assombração” (VIANA, 2006, p.32) do que a Nossa Senhora que encontra seu filho sangrando em plena Sexta-feira da Paixão e que acredita que a mãe não é capaz de chorar: “Tinha os olhos molhados, acho que de suor.” (VIANA, 2006, p. 33)

E assim como o Cristo que morreu crucificado na cruz para nos salvar, o narrador plástico acha que “Melhor seria estar morto, livre de tanta coisa ruim” (VIANA, 2006, p. 31), “Minha vontade era de sumir no mundo, morrer, quem sabe” (VIANA, 2006, p. 31), afinal viver não valeria a pena, pois “não adiantava lutar contra os mais velhos”.

A criança dos contos de Antônio Carlos Viana quase sempre aparece como vítima do jugo do adulto. Sente o desrespeito a sua individualidade, quando lhe é tirado o direito de ser livre e feliz. A liberdade, antítese escolar. Várias são as personagens que relatam sua experiência escolar, sempre de maneira enfadonha e coibidora da liberdade infantil. Machado de Assis, em “*Memórias póstumas de Brás Cubas*” (1998), descreve-a de maneira galhofeira e sem importância: “Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar (...).” (ASSIS, 1998, p. 38). Já para Graciliano, em “*Infância*” (2006), “a escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra” (RAMOS, 2006, p. 118).

As duas personagens em questão são narradores em 1ª pessoa, protagonistas que recontam suas histórias diante de um distanciamento temporal que se aproxima do conto “*Três revoltas*”. Todavia a personagem de Graciliano assemelha-se muito mais à nossa – peça permissão para chamá-la de nossa pelo simples fato de que a obra ao constituir-se na sua totalidade passa também a ser do leitor -, pela visão que se encerra. Os dois a veem como mais um mecanismo de opressão, de retaliação da liberdade “que estragava os divertimentos na areia do beco” (RAMOS, 2006, p. 118)

ou ainda “até então eu vivia despreocupado pela rua, ou agora pelo mato, onde fomos morar. Vivia caçando calango, lagartixa, pegando ariticum ou arará para comer” (VIANA, 2006, p.33) as histórias se coadunam no sentido de retomar um mesmo tipo de narrador e a mesma ojeriza aos bancos escolares.

Todavia, o nosso narrador se diferencia do menino de Graciliano por ser capaz de continuar, ainda, motivado pelo desejo de liberdade, pela ânsia de defesa de si mesmo. Diferentemente de “Infância”, em que seu protagonista é incapaz de rebelar-se contra a imposição da sociedade, afirma: “não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinha-me domado.” (RAMOS, 2006, p. 120).

Mais uma vez o narrador estabelece uma distância entre o seu olhar do presente e a sua vivência. O corte de cabelo precede um ritual de passagem no qual as “alegrias” da infância ficam para trás e a entrada para um mundo enfadonho tem data marcada. E esse mundo enfadonho começa pelos bancos da escola. Tudo dentro desse universo incomoda: “os meninos suados e fedidos” (VIANA, 2006, p.33), “um abecê (...) com tanta letra” (VIANA, 2006, p.33), “cada sinal tinha um jeito de dizer” (VIANA, 2006, p.33). E o menino mais uma vez põem em prática a sua última revolta: “Num momento em que ela se virou, eu fugi”. (VIANA, 2006, p.33).

Esconde-se em cima de uma mangueira, vence o medo de cair. Compara-se a bola de oxigênio e sente vontade de desaparecer no céu, assim como ela o fez. Mais uma vez a ideia de morte surge como fuga para os problemas que enfrenta. No entanto, o desejo de ser aceito e visto realiza-se na fuga que encena, em cima da mangueira, observa a todos que o procuram numa curta alegria de se sentir importante, pela primeira vez. Safa-se do castigo físico dessa vez.

No entanto, não consegue livrar-se da morte do pai: “num acidente de trem” (VIANA, 2006, p.33) e conseqüentemente viu diluir-se a esperança de ir embora. Em vez disso, há um retrocesso, saem da zona urbana e vão morar na zona rural, afasta-se cada vez mais do sonho de ser alguém, de fazer-se homem distante de toda aquela pobreza.

Não há para onde fugir. O menino experimenta a sua primeira vitória, não sofre castigos físicos, mas também sofre uma derrota: o destino

está lançado. A imobilidade a que está fadado transforma-o no adulto que ele será ou o adulto que ele não é, com quem ele contracena. E só restou o menino que tinha “vocação para bicho-do-mato” e “medo de gente” (VIANA, 2006, p.35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A voz do narrador encanta no palco da ficção, num mistério envolvente, agindo assim, esse componente às vezes clama para si o enredo, às vezes o despista, mas sempre o manipula. O narrador apresenta-se ao leitor ora como conhecedor dos fatos que vai contar, ora como elemento envolvido nos fatos, mas sempre consciente de sua tarefa de condutor da ficção.

Antônio Carlos Viana   perito em criar uma ficção dentro da própria ficção. Ao criar um narrador plástico, volúvel, d  mobilidade para que este assuma a capacidade de manobrar astuciosamente o leitor e confundi-lo para assim criar um efeito est tico que valoriza ainda mais o texto literário e a sua capacidade de encantar. O narrador adulto que conduz o conto “Três revoltas” ao fazer uso da memória nos proporciona um mergulho na lembranç a do narrador menino que vive dentro dele, comprovando a sua mobilidade enunciativa.

Elementos memorialísticos, que retomam experiências do autor, sem se tornarem autobiográficas, percorrem o espaç o da narrativa. A família, os espaç os, os aspectos culturais são retomados como pano de fundo e vagueiam pela infância, pela adolescência até o início da maturidade, sem se tornarem autobiográficos, porque obviamente estão mais próximos do ficcional.

Nesse sentido apaixonar-se pelo texto vianiano não   difícil, por diversos motivos que toda boa prosa carrega consigo: a plasticidade, a multiplicidade de efeitos, as lacunas propositas são capazes de imprimir em cada leitor uma marca. A marca de um autor sergipano que tem todos os motivos para alcanç ar o mundo através da sua prosa e do seu narrador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vera Romariz Correia de. **Toma lá dá cá: rasantes críticas**. Maceió: EDUFAL, 2011.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1998.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CORREIA, Paulo André de Carvalho. **Ritos de passagem: a experiência erótica e o menino-narrador na ficção de Antônio Carlos Viana**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2010.

DAL FARRA, Maria Lúcia. **O narrador ensimesmado**. São Paulo: Ática, 1978.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MAGALHÃES, Belmira. Diálogo quase amoroso do moderno com o contemporâneo: uma análise do conto “Vai”, de Ivan Ângelo. In: **Leitura: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: número temático de literatura: O conto**. Nº. 19. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VIANA, Antônio Carlos. **Três revoltas**. In: ZILBERMAN, Regina (Org). **Este seu olhar**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 23-35.

_____. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Antônio Carlos Viana**. Revista Conhecimento Prático - Literatura. São Paulo: Escala Educacional, 2010. p. 6-7. Entrevista concedida a Rafael Rodrigues.

WOLFGAN, Iser. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luis Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002. p. 955-987.

CAPÍTULO IX

MISS BRASIL: ENTRE O SER E NÃO SER, SUAS FANTASIAS

Elza Ferreira Santos

Não há discurso que não deva receber o sentido de um outro. (LACAN, 2003, p. 46).

INTRODUÇÃO

Tomei a liberdade de escolher um texto literário para fazer algumas reflexões em torno de uns conceitos psicanalíticos. Precisamente por algumas preocupações arroladas nos debates promovidos pela Associação Psicanalítica de Aracaju (APA) durante 2013. O inconsciente; a sexuação, a mulher, o belo e o grotesco na cultura. Não é uma tarefa fácil, mas me conforta estar entre a literatura e a psicanálise, pois esses saberes costumam se cutucar. O texto parte dos estudos do velho Freud e o seu mais aguçado leitor Lacan, um psicanalista francês. Tanto um quanto o outro se serviram muito da literatura para tecer suas interpretações e análises. Aqui, sirvo-me dos conceitos psicanalíticos de ambos. Para tanto, apoio-me a fim de esclarecer e ilustrar tais conceitos, no conto de um dos maiores escritores brasileiros da atualidade.

Ninguém é feliz na casa paterna, muito menos Lila com suas pernas grossas. Lila, a que ia ser miss (...) satisfazer suas vontades (...) a mais saliente (...) porque a mãe morreu, bum, um ataque do coração quando soube que ela não era mais moça. Ficou no seu lugar, cuidando do porco do pai (...) Que gozou a vida, ora se não! (...) Lila e mil amores (...) abortos (...) Papai, papai, o senhor vai pagar nos infernos a coroa que roubou da minha cabeça. (VIANA, 1999)

O conto Miss Brasil é do escritor Antônio Carlos Viana, está no livro O Meio do Mundo publicado pela Companhia das Letras em 1999. Ele narra a história de uma moça órfã de mãe que sonhava em ser Miss Brasil, mas os cuidados para com o pai tomaram-lhe todo o tempo. Essa moça é Lila, uma sonhadora, uma moça que enquanto não consegue o título vai conquistando paixões, namoricos. Ela vive a ilusão de ser a moça mais cobiçada da redondeza. Será mesmo? O leitor vai acreditando e desacreditando, pois Lila desperta sentimentos ambíguos na medida em que a leitura avança.

De forma bem simples faço a primeira associação: se o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, 1985a), é constituído pelo deslizamento dos significantes, a escrita literária se constitui de deslizamentos por meio da ambiguidade, nesse caso, para expressar um velho desejo feminino: ser miss, ser *top model*, ser a mais bela, a rainha, a mais cobiçada, a única. O leitor vai tomando posse do discurso literário e vai percebendo que tal como o feminino ele é aberto pois se presta aos equívocos e às negações. A obra literária não se volta “para o discurso de uma verdade, mas para a fala da própria Verdade enquanto impossível de ser dita” (CARDOSO, 2006, p. 186). Nesse conto, vê-se plenamente um ser na falta e como tal insiste na realização de seu desejo. Sua insistência e a não realização me parecem mover-nos num autoquestionamento de nossas verdades e de nossos desejos.

QUEM É LILA?

Lila é uma personagem hilariante, cativante ainda que transmita ao leitor certa angústia. É, na minha interpretação, um exemplo de histérica porque dá ao leitor seu corpo e sua fala. O corpo e a fala são seus atributos, seja utilizando-os para reclamar mostrando suas insatisfações, seja exibindo-os satisfeita por considerar-se a mais desejada. Seu corpo exibe-se, é sedutor, mas mostra diversas feridas feitas pelo tempo. Essa exibição é para todos homens, mulheres e leitores. Sua fala parece repetir-se: “não tem grude na língua” (VIANA, 1999, p. 81) e como se sabe “é no momento mesmo de falar que a histérica constitui seu desejo” (LACAN, 1985a, p. 19), ela fala incansavelmente de ser miss. Sua libido se manifesta aí. Ela faz-se objeto de desejo para despertar a libido dos homens. Homens que a

desdenham mas que por certo usufruem de seu corpo marcando-o e fazendo-a falar. E assim Lila vai sustentando seu desejo na impossibilidade de realizá-lo.

O corpo da protagonista é uma história viva. É uma tela onde se mostram prazeres e dores. Tomada pelo princípio do prazer, Lila corre atrás da satisfação, mas a realidade é dura: marca o corpo com feridas, varizes. Se por um lado suas pernas provocam a sensação de que há prazer, por outro lado a falta dos dentes denuncia a ingenuidade, a pobreza e o descaso com o qual Lila é sacudida todos os dias.

Freud (1924/1996) disse que a menina aceita a castração como um fato consumado, mas essa renúncia ao pênis não é tolerada pela menina sem alguma tentativa de compensação. Ela desliza ao longo do tempo, inconscientemente do pênis para um bebê numa equivalência simbólica falo=filho. O fato é que a mulher é um ser em falta. Essa angústia em Lila parece doer tanto, que ela precisa falar, falar, isto é, contar mil histórias além de exibir-se. Lila é saliente. Ela vive a fantasia de desfilar, de ser querida. Há uma demanda de amor em jogo. Lila não cala suas inquietudes. É uma personagem construída sob o signo da ambiguidade: ora agride verbalmente o pai chamando-o de porco, desejando-lhe o inferno, ora o satisfaz, levando-lhe mingau, cuecas. Quer afastar-se do pai, mas não consegue, pois o encontra em todos os outros homens. “Lila, minha filha..., se fazendo de pai para levar ela até o banheiro” (VIANA, 1999, p. 80).

E O PAI?

Lila afasta-se do pai real, mas aproxima-se dele por meio da fantasia. Explico: No início do texto, o leitor se depara com um aforismo “ninguém é feliz na casa paterna” (VIANA, 1999, p. 79) por quê? Bem, primeiro ressaltado que não é apenas Lila que não é feliz sob os olhos do pai, mas “ninguém é feliz”. No caso dela, não pode ser feliz pois tem as pernas grossas, não tem dente e arrota forte. Não se pode ser feliz na casa paterna, pois a casa paterna representa a lei e é preciso escapar da vigilância do pai para viver o princípio do prazer. Tem pernas grossas numa insinuação de que é um símbolo sexual, não tem dente numa explicação de que abusou de todos os doces e agora pena por não poder desfrutá-los, arrota forte numa identificação possivelmente com o pai pois é quem mais se assemelha com

um porco. Assim, facilmente se percebe Lila como representante da posição do feminino, pois sendo mulher é não toda marcada pela lei da castração.

Não é possível ser feliz com o pai. Nega a lei, mas só se pode negar aquilo que já foi afirmação. A lei é da ordem da cultura, é nela que se faz o exercício da lei (LACAN, 1986), Lila está inserida em um meio familiar, em uma comunidade, ela não rompe com a família, não sai de casa. Mas ela gostaria de ganhar o mundo, gostaria de afastar-se do pai para no lugar dele ganhar o título de miss. Logo, é preciso construir a fantasia para, por meio dela, obter a felicidade. O sujeito é na fantasia aquilo que perde. E o que a protagonista perdeu? Bem, perdeu muitas coisas entre elas o título de miss Brasil. Por quê? Porque a mãe morreu. Por quê? Porque descobriu que Lila não era mais moça. E o que Lila ganhou? Ora, não sendo mais donzela, Lila começa a se igualar a mãe, sua rival, mas antes de tudo seu primeiro objeto de amor. O que é uma mulher senão o significante referenciado falicamente pelo significante materno? O que é uma mulher senão o sujeito que foi direcionado pela mãe para ser objeto do olhar paterno?

Assim, posteriormente, com a saída da mãe, não havia alternativa para Lila senão ocupar o lugar da mãe cuidando do pai. E, como tal, a fantasia recua, evanesce: “As fantasias, com efeito, num certo grau, num certo limite, não suportam a revelação da fala. (LACAN, livro 71986, p. 102)”. Se antes a mãe era o empecilho para o encontro edípico com o pai, depois da morte da mãe, é preciso construir outras fantasias, colocar substitutos no lugar do pai.

EAMÃE?

“É como e com a mãe que a menina constitui subjetivamente sua feminilidade” (ZALCBERG, 2003, p. 187). É ao olhar o corpo da mãe que aprenderá a construir seu próprio corpo mas esperará que esta lhe encoraje a ser mulher. A mãe é, com efeito, o primeiro sedutor na vida da criança, pois executa nela os cuidados corporais. Mas a relação que filha e mãe mantêm é ambígua pois a filha rende amor à mãe, mas aprenderá a ver na mãe o ser em falta e a responsabilizará pela sua castração,

Em suas conferências de 1931 e 1933. Em ambos os textos, a mãe é descrita como o primeiro objeto de amor da menina, e essa primeira

relação, lançará seus reflexos sobre toda a vida sexual da mulher. Posteriormente é que a menina endereçará amor ao pai e isso também a constituirá como sujeito e a marcará provavelmente a ponto de influenciar nos seus futuros relacionamentos amorosos. Então, o processo identificatório se dá de dois modos antes com a mãe depois com o pai.

A função de maternação é substituível, nenhuma mulher é obrigada tornar-se mãe ou cuidar de filhos, o falo desejado do pai se transforma em diversos objetos; No conto, com a saída da mãe, Lila começa a se posicionar, diante do pai, como sua cuidadora, mas perto ou longe dela não deixa de posiciona-se como mulher amante.

A mãe é o primeiro objeto de amor de uma criança. A partir dela, se conhecerá o universo simbólico pois ela vai apresentar o pai, a lei. A relação narcísica entre filha e mãe é intensa. A razão da morte desta é o desvirginamento daquela. Observem que provar do sexo desdobrou-se na morte da mãe que, por sua vez, a privou de ser miss, pois tornara-se cuidadora do pai. A mãe provoca-lhe também angústia, justamente quando Lila buscava o prazer. Com a morte da mãe parece que há um enfraquecimento do pai enquanto lei, conseqüentemente, o sujeito fica dilacerado sem saber o que fazer “e quando viu já era tarde, perdeu a vida cuidando daquele solha” (VIANA, 1999, p. 79-80). Não é possível ser feliz na casa do pai, pois ela não é a mãe. Ela cuida do pai, satisfazendo as necessidades dele, resmunga por isso, mas reconhece que foi feliz, soube aproveitar a vida, gozou. “escondida mas gozou” (VIANA, 1999, p. 80). Ou como afirmou Lacan (2003, p. 15) “a mulher só sabe gozar na ausência”.

E O GOZO?

Entenda-se gozo não como sinônimo de prazer, gozo como associado à ideia de repetição, é repetição que acontece mas encontra o sofrimento em virtude da coisa perdida. Há o sofrimento mas não anula a busca e a repetição. Observem que o gozo não está na relação sexual. O gozo é correlato à negação “é do pai ao pior” (Lacan, Televisão). Embora Lila destaque suas pernas grossas, é o apelo ao título de miss que a move, são as “macacadas” que arrancam risos ou desdém. Na verdade, “o ser falante, para dizê-lo, é essa relação perturbadora com seu próprio corpo

que se chama gozo” (LACAN, 2003, p. 39).

Tanto quanto o sexo, Lila quer ser ouvida, que lhe prestem atenção, quer que a vejam saindo com um e com todos. Querem que a vejam feliz chupando picolé. Lila demanda e se demanda é porque lhe falta. Buscando suprir a falta vai aparecer-lhe um objeto que como semblante de outro tamponará temporariamente o vazio.

Diz Lacan: “eu creio no gozo da mulher no que ele é a mais, com a condição que esse a mais vocês lhe coloque o anteparo”(Lacan, 1985b, p. 103). Ou seja, é negando-lhe o amor que se passa a ter acesso a ele. “Nos descaminhos de nosso gozo só há o Outro para situá-lo, mas é na medida em que dele estamos separados” (LACAN, 1993, p.58). Ou ainda, o gozo da mulher não está todo ocupado com homem, pois a realidade é tomada por fantasias (LACAN, 1985b, p. 118). A fantasia é a resposta ao Outro, sobre a qual se edifica o eu do sujeito.

Lila exemplifica o típico sujeito moderno, aquele que está centrado no eu e carente do ser. Na falta a ser, o sujeito tenta responder com a demanda de ser o falo do outro. É ao identificar-se com a mãe, através dos cuidados do pai, que substitui a perda. Assume uma posição fálica ainda que não se sustente completamente nela, assume a posição de mulher entendendo a mulher como não toda, a mulher como a que salta da positividade fálica mas que recorre a positividade quando dela precisa. Lila, em um momento, assume cuidar do pai em outro, xinga-o. De um lado, teve mil amores os quais nunca serão sabidos pelo pai, como não saberá do aborto nem do filho doado para o orfanato. De outro lado, atribui ao pai a responsabilidade de ela não ter tido a coroa, de não ter sido a miss, de ter saído com qualquer um.

Lila está diante de um pai que é senhor e que não é. Um pai fraco, mas um pai amado. Um pai razão de sua vida e da sua infelicidade. O desejo da histórica é o sustentar o desejo do pai (LACAN, 1985a, p. 41), o desejo de ser miss, pois ser miss é estar no alto da passarela, é ser escolhida como a mais bela. No caso de Lila, ser miss é ser gostosa é estar por entre banheiros e becos, livre dos dentes, livre da aprovação da realidade. Mas como livrar-se do pai?

Nos tempos atuais inventamos mil maneiras de fugir da dor e da tristeza. Mas também não escapamos. Se o que queremos é ter o título de Miss Brasil, vivemos uma intensa insatisfação, pois o título é dado somente

a uma. E mesmo se viéssemos a ganhá-lo não duraria toda a vida, pois um ano depois, conforme as tradições, nova miss Brasil seria eleita. Vivemos buscando o que não temos e, não raro, nem sabemos ao certo o que queremos. Tal como Lila, estamos ora submetidas ao exercício do princípio do prazer, ora o princípio da realidade se sobressai e nos arrasta para experimentarmos a vida de outro modo.

Queremos fugir de tudo que nos angustia, mas não nos livramos porque o que nos angustia sinaliza a representação daquilo porque tanto ansiamos. Ninguém é feliz na casa paterna nem no mundo porque ser feliz é lidar com as infelicidades.

E A CONCLUSÃO?

“Aí está ele, o mar, a mais ininteligível das existências não-humanas. E aqui está a mulher, de pé na praia, o mais ininteligível dos seres vivos” (LISPECTOR, 1999, p. 119). Não nos parece Lila um enigma? Teria razão Freud ao dizer que para definir o que é uma mulher precisaríamos consultar as nossas próprias experiências ou recorrer aos poetas ou esperar que a ciência ofereça mais informações? Aqui, Lila não me pareceu enigmática porque ela não guardava vozes, não escondia fantasmas, não ficava pelos cantos. Lila falava e ria revelando seu desejo ainda que ele fosse interdito ou substituído por outros objetos.

Mas em certo sentido é tal como o mar, pois suas tentativas de ser feliz pareciam infinitas, fazia tudo. É ininteligível assim como a mulher é não toda. Não toda dada ao pai porque quer ser miss, ter sucesso. Não toda dada aos amantes porque tem o pai que precisa de seus cuidados. Ininteligível porque não se sabe ao certo até que ponto o enunciado simbolizado por meio de um texto literário dá conta do seu real. De quantas fantasias Lila vai precisar para se tornar mulher, filha, amante.

Por fim, “a dimensão do sintoma é que isso fala” (LACAN, 2009, p. 23) e como se trata do isso remetemo-lo a uma falta que é a de sempre, portanto, imensurável, daí a pulsão incessante de comer, de chupar, de transar, de falar. Uma fala que quer dizer tudo para todos. Mas nem tudo se diz e nem todos querem ouvir. Mas fala porque é uma das formas que Lila encontrou de interpelar o outro. É bem verdade que utiliza de outros meios, como o corpo, o remelexo, a saliência, enfim, tudo para ser vista e ser

amada tal como o discurso literário que se vale da ficção, das metáforas para interpelar o leitor.

O sintoma que se inscreve no corpo ou no papel tentam exhibir o que não pode nunca ser exibido porque não sabe sobre ele, não se sabe sobre o real. Por isso, tal como Lila fala para todos, o escritor fala para quaisquer leitores. Em todo sintoma há um endereçamento para alguém, no caso de Lila me parece que ela endereça não só ao pai mas por meio do discurso literário endereça ao leitor. Toda demanda faz com que nos confrontemos com a falta. Logo, Lila pede ao leitor que ao identificar-se com ela sonhe com a coroa, pede ao leitor aplausos, pois a todos, inclusive ao leitor, ela lhes oferece o que de melhor possui: as coxas ou lhes oferece o que não possui: o título de miss, para que possam como meninos sonhar, quiçá fantasiar e assim sustentarem o desejo.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. A Dissolução do Coplexo de Édipo. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB)**. Vol.: XIX, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996 (1924).

FREUD, S. Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise [1932-1933]]. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro. Imago, 1972. v. XXII.

CARDOSO FILHO, A. A Literatura na Equação da Mulher. In: **Revista Interdisciplinares**, v. 2, n. 2 – julho de 2006, p.180-193.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 7: a ética da psicanálise**. Trad. Antônio Quinete. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. J. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 18: de um discurso que não fosse semblante**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 19: ... Ou Pior**. Trad. A. T. D. Gonçalves e outros. Edição não comercial. Salvador: Espaço Moebius, 2003.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 20: Mais, Ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.

LACAN, J. **Televisão**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.

LISPECTOR, C. Ritual. In: **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

VIANA, A. C. Miss Brasil. In: **No Meio do Mundo e Outros Conto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZALCBERG, Malvine. **A relação mãe e filha**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

REFERÊNCIAS

Ana Karina de Oliveira Nascimento é graduada em Letras (Português/Inglês) pela UFS, especialista em Ensino de Inglês pela UFMG, mestre em Educação pela UFS e doutoranda do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP. Atualmente é professora efetiva do curso de Letras, área de Inglês, da UFS. Suas áreas de interesse são: formação de professores de inglês, letramentos digitais, multiletramentos e suas relações com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

Cristiane Mirtes da Fonseca Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (1999). Atualmente é professora da rede estadual e federal de ensino em Sergipe, lecionando as disciplinas Língua Portuguesa, Redação e Literatura. No ensino superior, atuou como professora de Literatura Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú no curso de Letras e no curso de Engenharia de Produção Civil, ministrando a disciplina Produção de Texto, no IFS.

Daniele Barbosa de Souza Almeida (Org.) é graduada em Letras Inglês, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente compõe o quadro de efetivos do Instituto Federal de Sergipe, atuando como professora de inglês nos cursos presenciais e coordenadora pedagógica no Departamento de Ensino à Distância. Além disso, Almeida é, hoje, pós-graduanda em Ensino de Línguas Mediado pelo Computador, curso oferecido pela UFMG, na modalidade online. Suas áreas de interesse são Literatura, Formação de Professores, Cultura das Mídias, Multiletramentos e suas relações com o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa.

Elza Ferreira Santos (Org.) é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Graduada em Licenciatura Letras Português pela UFS. Atualmente é professora titular do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Dedicar-se aos estudos de Gênero e Educação Profissional, Educação e Diversidade além

de estudar Psicanálise e Literatura. É membro líder do Grupo de Pesquisa Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, membro da Associação Psicanalítica de Aracaju (APA), membro da Sociedade de Estudos Astronômicos de Sergipe (SEASE) e Coordenadora do Projeto Astronomia sob o céu de Sergipe e membro do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da ULHT.

Erida Souza Lima é mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Possui especialização em Estudo de Línguas mediado por computador pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduou-se em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe, em 2011. Atualmente é professora substituta de língua espanhola desta universidade. Desenvolve pesquisas na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (Tic's) além de experiência no ensino básico. Junto à UFS, está inserida em projetos de língua espanhola e o uso das tic's.

Frederico Chaves Sampaio Júnior é guia de turismo; especialista em magistério superior; mestre em linguística e doutorando em linguística aplicada. Desde 2006 é professor efetivo do Instituto Federal de Sergipe, onde leciona as disciplinas de espanhol Instrumental e espanhol aplicado ao turismo. Desenvolve pesquisas nas áreas de espanhol para fins específicos e de tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Gilvan da Costa Santana (Org.) é graduado em Letras Vernáculas; Especialista em Língua Portuguesa e em Ciências da Educação; Mestre em Ciências da Educação; Mestrando em Letras - bolsa capes (em curso). Professor efetivo do Instituto Federal de Sergipe. Experiência na área de Letras, atuando desde 1987 nos seguintes temas: língua portuguesa, produção de texto, linguística, arte e educação.

Marília Silva Dias é mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Possui especialização em língua espanhola pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá-RJ. Em 2009, formou-se em Letras/Espanhol

pela UFS. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Sergipe, onde ministra disciplinas de língua espanhola específicas para os cursos de Turismo. Tem experiência na educação de jovens e adultos, modalidade Proeja , assim como em cursos integrados do Ensino Médio e de educação superior. Atuou, por 2 anos, no ensino básico pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, onde iniciou pesquisa nos estudos de letramento de alunos com surdez , desenvolvidos até os dias atuais com o projeto “O uso de imagens na educação de alunos surdos, mediado por computador”. Sua dissertação de mestrado também é na área de estudos surdos, porém com ênfase em ensino de língua espanhola como língua adicional. Desenvolve estudos na área das tic's e o seu uso na educação de alunos surdos.

Paulo Boa Sorte é Professor Adjunto de Língua Inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, Mestrado em Educação pela UFS, Especialização em Inglês pela UFMG e Graduação em Letras Português-Inglês pela UNEB. Realiza Estágio Pós-Doutoral no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos temas, Formação de Professores de Inglês, Ensino-Aprendizagem de Inglês e Linguagens e Tecnologias.

Rita Simone Barbosa Liberato é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Comunicação e Cultura, programa conjunto das Universidades York e Ryerson, Canadá (2009). Especialista em Comunicação Empresarial (Unit, 1993); Gestão de Organizações Sociais (UFS, 2003); Jornalismo Canadense (Sheridan College, 2008); e Segurança Alimentar e Nutricional, Ryerson University (2008). Possui Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Sergipe- UFS (1991); Bacharelado em Relações Públicas (1991) e Jornalismo (1994), pela Universidade Tiradentes - Unit. Tem experiência nas áreas de jornalismo e relações públicas e pesquisa as áreas de educação, comunicação e cultura. Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação para a cidadania, culturas tradicionais, educação comunitária, soberania alimentar indígena e documentário participativo.

Tânia Regina Barbosa de Sousa possui graduação em Letras-Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (1993), é especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras- SP (1997) e mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2011). Atualmente é professora de educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

Eu não era eu. Senti que era outra pessoa, como se fosse outra cabeça no meu corpo. Nada tinha a ver com o menino orgulhoso de seus cabelos louros. Acho que foi a partir daquele momento que perdi qualquer sombra de orgulho de mim mesmo. (...) Não iria me reconhecer. (VIANA, 2006, p. 30)

Um dos desafios que se impõe para a escola vem a ser, nesse contexto, equacionar os diferentes mindsets, enfraquecendo a divisão entre os recém-chegados (outsiders) ao mundo digital, comumente representados pelos professores, e os habitantes da rede (insiders), os quais têm os jogos eletrônicos como parte de suas vidas. Assim, é imprescindível a adoção de um outro olhar sobre as questões educacionais, que considere os dois extremos e suas diferentes visões. (ALMEIDA & NASCIMENTO, 2014, p.44)