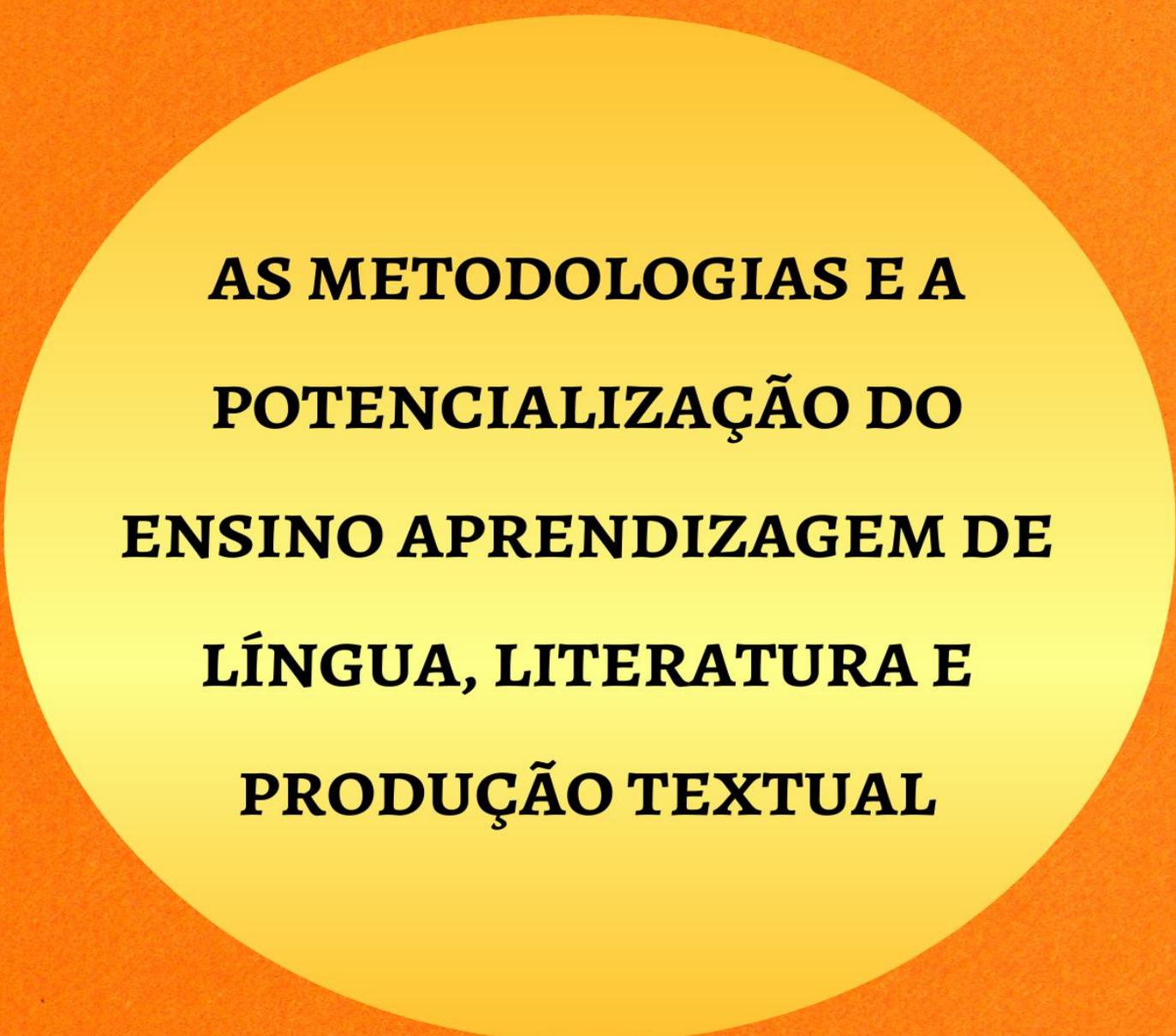


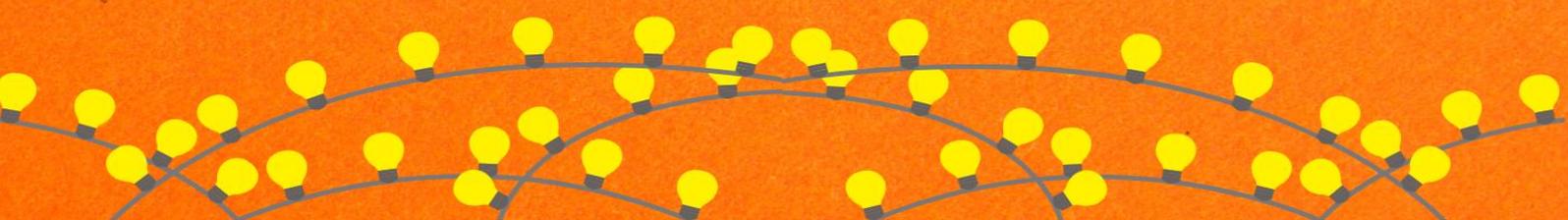
ADEILMA MACHADO DOS SANTOS

(ORGANIZADORA)



**AS METODOLOGIAS E A
POTENCIALIZAÇÃO DO
ENSINO APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA, LITERATURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL**

EDITORA INOVAR



**AS METODOLOGIAS E A POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA, LITERATURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL**

Adeilma Machado dos Santos
(Organizadora)

AS METODOLOGIAS E A POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA, LITERATURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2020

Copyright © dos autores e autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original dos autores e autoras seja corretamente citado.

Adeilma Machado dos Santos (Organizadora).

As metodologias e a potencialização do ensino aprendizagem de língua, literatura e produção textual. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. 93p.

ISBN: 978-65-86212-15-0.

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-15-0.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5. Autores. I. Título.

CDD –370

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades dos autores e autoras.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil); Guilherme Antonio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar

www.editorainovar.com.br

79002-401 - Campo Grande – MS

2020

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
Capítulo 1 A ÁRVORE DE PROBLEMAS E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULA	7
Adeilma Machado dos Santos	
Capítulo 2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DO PROCESSO EVOLUTIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COMUNICAÇÃO MODERNA PARA ESTUDANTES E PESQUISADORES DO ENSINO SUPERIOR	16
Érica Correa Costa Lima	
Capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O ENSINO DO ESPANHOL (L2)	24
Helenice Aparecida de Oliveira Alessandro Rezende da Silva	
Capítulo 4 A LINGUAGEM DO TEXTO CIENTÍFICO: UMA PROPOSTA DE LEGIBILIDADE	32
Maria Dorothea Chagas Correa Antônio Suárez Abreu	
Capítulo 5 A LINGÜÍSTICA SISTÊMICA FUNCIONAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM POR MEIO DO GÊNERO CRÍTICA EM SALA DE AULA DE INGLÊS	40
Liriany Paz da Silveira Sarah Thayne Rodrigues Silva dos Santos	
Capítulo 6 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	49
Osni Oliveira Noberto da Silva Klaus Araújo Santos Gildison Alves de Souza	
Capítulo 7 BRINCANDO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE USO DE JOGOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	60
Rafael Rossi de Sousa	
Capítulo 8 ENCONTRANDO AS PISTAS: A MEDIAÇÃO PARA A AÇÃO PARTICIPATIVA DO LEITOR APRENDIZ NO ENSINO FUNDAMENTAL	68
Gleudson Felipe Justino da Silva Alessandra Cardozo de Freitas	
Capítulo 9 PESQUISA NARRATIVA E O CRÁTILO, DE PLATÃO: NOMEAÇÃO DOS CONCEITOS EM PESQUISA NARRATIVA E A SUA RELAÇÃO COM OS ESTUDOS DA LINGUAGEM	79
Sarah Thayne Rodrigues Silva dos Santos Liriany Paz da Silveira	
SOBRE A ORGANIZADORA	91

PREFÁCIO

O mundo encontra-se numa mudança acelerada, o que exige de nós, educadores, o desafio de capacitar-nos com o intuito de possibilitar à geração presente - e às futuras - um ensino de qualidade, eficiente e funcional que, sobretudo, não esteja voltado para si mesmo, mas que dialogue com o universo de possibilidades que se abre na contemporaneidade. Diante disso, o uso das metodologias ativas no contexto escolar faz-se necessário a fim de atender às demandas educacionais do presente século, principalmente no que diz respeito às aulas de língua portuguesa, uma vez considerado o seu constante movimento social, histórico e cultural.

As novas dinâmicas educacionais geram em nós, professores, por um lado, motivação, esperança e desejo que dê certo. Por outro lado, desconforto e insegurança porque também exige de nós a saída da nossa zona de conforto na busca de dirimir nossas limitações; muitas delas também fruto de uma educação de cunho exclusivamente tradicional. Não é nosso interesse tecer críticas negativas ao ensino tradicional, tendo em vista que ele atendeu demandas de determinadas épocas; o cerne da questão é que – hoje – práticas pautadas no autoritarismo e comando são insalubres para uma educação eficaz. Sendo assim, este livro reúne uma coletânea de artigos que propõem suscitar discussões em torno da necessidade de uma reorientação do olhar do professor-pesquisador para o ensino de língua portuguesa – e seus desdobramentos -, assim como buscam auxiliar o professor a conduzir o seu cotidiano escolar com vistas ao desenvolvimento de práticas diferenciadas, as quais acreditamos ser benéficas para a potencialização das capacidades necessárias para uma educação de excelência para o século XXI.

Adeilma Machado dos Santos
Organizadora

Capítulo 1

A ÁRVORE DE PROBLEMAS E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UMA PROPOSTA PARA SALA DE AULAAdeilma Machado dos Santos¹

O presente artigo, intitulado “A Árvore de Problemas e a construção do texto dissertativo-argumentativo: uma proposta para sala de aula”, tem como principal objetivo auxiliar professores e alunos na antecipação da produção textual em sala de aula, através de uma metodologia que favorece a discussão em grupos, análise de situações-problemas, esquematizações e prováveis soluções: Árvore de Problemas. Desenvolvido na década de 70, no Chile, tal método foi eficaz para a resolução de problemas de cunho econômico. Desta forma, buscamos adaptá-lo ao processo de produção textual a fim de potencializar as aulas de língua portuguesa. Para subsidiar a nossa pesquisa, utilizamos como subsídio teórico Bakhtin (1979), Fiorin (2006), Geraldi (2012), entre outros.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo; Metodologia; Árvore de Problemas; Produção Textual.

1. INTRODUÇÃO

A Educação, por se tratar de um processo contínuo e socializador, tem passado por várias fases, as quais têm mostrado seu reflexo até os nossos dias, evidenciando que ainda há um caminho longo a ser percorrido. Por volta do século XIX, a Educação foi basicamente pautada nos pares “disciplina x controle”, “organização x coerção” a partir dos quais o aluno era considerado um ser passivo, receptivo e que deveria apreender os conteúdos de forma *mnemônica*. Nesse sentido, a compreensão estava legada a um segundo plano e o aluno deveria absorver a maior quantidade possível de conteúdo. Contudo, no século XX, era das grandes transformações, mudanças e invenções tecnológicas – aceleração do processo industrial e da urbanização, I e II Guerras Mundiais, avião, eletricidade, telefone entre outros – a Educação, mais uma vez, passou por mudanças, as quais encontravam-se associadas ao novo perfil de sujeito que se queria para uma sociedade em constante movimento. A partir de então, a educação assume um caráter progressivo, visto que surgem ferrenhas críticas ao ensino dominante, dito tradicional.

Já no século XXI, considerado por Baumam (2001) a era da liquidez e, por Lipovetsky (2009), a era do efêmero, a Educação tem passado por um *boom* em quesito de propostas eficazes para uma educação contemporânea que atenda às necessidades desse sujeito nascido na era das novas tecnologias. A fragmentação do conhecimento, assim como o fácil acesso a ele, tem reconfigurado as noções de aprendizado, surgindo a indispensabilidade de um ensino aprendizagem cotidiano, global, personalizado, autodidata, colaborativo e eficiente.

¹ Professora de Língua Portuguesa – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Mestre em Formação de Professores (UEPB). Atualmente leciona na rede estadual de ensino do Estado da Paraíba.

É a partir disso, associado ao processo de globalização, que as novas metodologias, influenciadas pela neurociência, ganham força na busca pela potencialização do ensino, através das salas de aula invertidas (*Flipped Classroom*) e aplicativos atraentes e dinâmicos. Tais metodologias visam, além de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, evidenciar o aluno como aprendiz e, por isso, a solução e não o problema do insucesso escolar. Os indicadores da educação brasileira mostram que os estudantes apresentam pouco avanço nas disciplinas base, Língua Portuguesa e Matemática, o que evidencia a necessidade de repensarmos as lacunas que possibilitaram tal estagnação.

No que diz respeito ao ensino de produção textual nas escolas brasileiras, embora programas como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) tenham evidenciado exemplos de notas exitosas na prova de Redação, é nítido que os discentes, hoje, ainda apresentam dificuldades no tocante à escrita de textos compostos por tipos mais complexos, a exemplo do dissertativo-argumentativo. Diante disso, torna-se pertinente pensarmos de que modo as novas metodologias, em específico o método da Árvore de Problemas, podem auxiliar professores e alunos na busca por uma escrita de excelência que articule estrutura composicional, repertório sociocultural e argumentação eficientes. Sendo assim, o presente artigo tem como principal objetivo utilizar a metodologia da Árvore de Problemas (AP) como estratégia de ensino do texto dissertativo-argumentativo modelo ENEM, a fim de subsidiar e dinamizar as aulas de produção textual no ensino médio.

2. METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO: UM NOVO OLHAR PARA ANTIGAS PRÁTICAS

O ensino de cunho tradicional permeou e permeia grande parte da nossa vida estudantil: divisão de conteúdos em disciplinas, a forma como as salas são organizadas – por séries e enfileiradas –, aulas, em sua maioria, expositivo dialogadas, convergindo para um ensino conteudista, moroso; já o aluno, por sua vez, participa na posição de receptor passivo, aquele que absorve sem questionar-se acerca da funcionalidade do processo.

Acreditar que tal metodologia pode resolver as demandas da educação brasileira contemporânea é desconsiderar dados importantes, como os indicadores do SAEB² (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que em 2017 apontaram que 7 (sete) de cada 10 (dez) alunos do terceiro ano do ensino médio têm nível insuficiente em língua portuguesa e matemática. Por conseguinte, dados do INEP³ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostraram que dos 3,9 milhões de candidatos, mais de 143 mil participantes zeraram a proposta de redação e apenas 53 mil alcançaram a pontuação máxima.

² Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>>. Acesso em: 10/03/20.

³ Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/mais-143-mil-participantes-tiraram-zero-na-redacao-enem-2019/347183.html>>. Acesso em: 10/03/20.

Esses números indicam que estamos diante de um grande desafio e, à revelia da falta de infraestrutura adequada, evasão escolar, falta de professores e violência escolar, é preciso atuarmos na formação de sujeitos críticos que estejam prontos para posicionarem-se diante de problemas sociais, utilizando a escrita como meio de ampliação de suas vozes. Para isso, é necessário que busquemos novas formas de ensinar, dentro das velhas práticas, a fim de que nossos alunos possam ocupar o lugar de protagonistas no processo de aprendizagem.

2.1 A ÁRVORE DE PROBLEMAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Compreender que o texto é uma unidade significativa e que, portanto, a sua função, conceito e estruturação convergem para a construção do sentido, é o primeiro passo para desconstruir a ideia de que texto é um aglomerado de palavras preso em uma estrutura e que suas partes não são escritas aleatoriamente, mas obedecem a uma ordem hierárquica, combinatória, solidária, em que cada camada funciona como parte de um sentido global. Desta forma, o texto transita entre duas pontas: uma externa (contexto social e cultural, função sociocomunicativa) e outra interna (linguagem adequada, coesão, coerência, argumentação...), sendo a união dessas duas extremidades a tessitura textual.

Segundo Geraldi (2012, p. 88), o ensino de língua portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística, contudo, por muitas décadas, a aula de língua portuguesa priorizou o ensino gramatical ancorado nas flexões de palavras ou análises sintáticas, o que favoreceu o engessamento do estudo do texto, o qual, quando convocado, apenas servia de pretexto para a “retirada” de classes gramaticais, o que o relegou a um lugar sombrio e de difícil acesso. Hoje, graças a pesquisas apoiadas na linguística textual e estudo dos gêneros textuais, o texto passou a ser o ponto de partida, o meio e a chegada para o estudo e aprendizado eficazes da língua em sua materialidade e movimentação, visto que, de acordo com Almeida (2012 apud GERALDI, 2012), a língua é um fato social, produzida no cotidiano e, por isso, é carregada de intencionalidade.

Segundo Possenti (2012 apud GERALDI, 2012, p. 36), a língua não se aprende por exercícios, mas através de práticas significativas, ou seja, o seu domínio é o resultado de práticas efetivas e contextualizadas de ensino. É nesse escopo em que se encontra a nossa proposta de escrita textual: a Árvore de Problemas (AP) na potencialização do processo de escrita dos textos dissertativos-argumentativos.

A fim de auxiliar o ensino de produção textual, buscamos a metodologia AP como atividade prática, com vistas a movimentar as aulas de língua portuguesa, proporcionando momentos de leitura, discussão, produção e avaliação eficazes. O método AP trata-se da simplificação do fluxograma do Planejamento Estratégico Situacional (PES), o qual foi desenvolvido pelo economista Carlos Matus, Ministro do Planejamento no Chile, na década de 70.

Assim, essa metodologia, voltada para a gestão pública e adaptada ao mundo empresarial, foi desenvolvida com o intuito de propor soluções para os problemas ocorridos na então gestão do Presidente Salvador Allende, eleito em 1970. Ela destacou-se pelo fato de seguir o caminho distinto das metodologias tradicionais da época; ou seja, ao invés de focar seu olhar nas situações, a PES reflete em como nasce e se desenvolve o problema, identifica as suas possíveis causas e elabora um plano para possíveis resoluções do problema. Portanto, o PES planeja-se a partir dos problemas e não dos objetivos, envolve a visão de vários sujeitos envolvidos no contexto do problema e possui um caráter subjetivo visto que parte de possibilidades⁴.

A partir da funcionalidade do PES, buscamos uma adaptação do método AP como auxílio para o processo de leitura, discussão, escrita e avaliação do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, adaptamos os 4 (quatro) momentos do PES⁵: 1) Explicar como nasce e se desenvolve o problema; 2) fazer planos para atacar as causas do problema; 3) analisar a viabilidade do plano; 4) atacar o problema na prática, aplicando as operações desejadas, utilizamos o modelo: raízes (possíveis causas do problema), caule (tese), galhos (efeitos) e copa (possíveis soluções).

Tal metodologia torna-se viável para se trabalhar com possíveis temas ENEM tendo em vista que são propostas de natureza provocativa, que exigem uma postura crítica e reflexiva dos estudantes devido ao seu cunho social, cultural, político. Não buscamos, com isso, engessar a escrita em um padrão, modelo estabelecido, mas propor a sua utilização em sala de aula a fim de que os alunos esquematizem e visualizem as camadas textuais internas antes da produção propriamente dita, tratando-se de uma antecipação da escrita.

2.1.1 A raiz do problema

Ao contrário da árvore convencional, a qual é sempre vista de cima para baixo, o método AP tem sua significação de forma invertida: de baixo para cima. Isso porque o fluxograma situacional centra-se nas causas de determinado problema, ou seja, nas raízes do problema, pois é em torno delas que se concentram todas as possibilidades de resolução da situação-problema. A partir do levantamento das causas hipotéticas da problemática, segue-se rumo ao caule.

2.1.2 O caule

É nessa camada, acima das causas, mas totalmente relacionado a elas, que situamos a questão-problema, visto que ela é parte crucial do processo de construção da tese, a qual, apoiada nos argumentos, proporcionará a progressão textual.

⁴Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X203>>. Acesso em 09/03/2020.

⁵Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2014000200014>. Acesso em 09/03/2020.

2.1.3 Os galhos

A partir da relação causa/consequência, é necessário prosseguir aos galhos, nos quais encontram-se os possíveis efeitos do problema. Eles são as ramificações da problemática e deverão ser sustentados pelos argumentos que podem ser de autoridade, por exemplificação, por raciocínio lógico, entre outros.

2.1.4 A copa

É no alto da AP que encontramos a camada finalizadora da nossa problemática. Isso porque esse espaço é destinado às sugestões das possíveis resoluções do problema levantado. As propostas interventivas devem estar articuladas, sobretudo às consequências, efeitos do problema para que haja progressão textual. A partir da apresentação dos componentes da AP vamos compreender, na prática, como tais camadas conectam-se entre si.

3. A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENEM

Produzir, para muitos alunos, é uma tarefa difícil e, diante disso, a realização de tarefas em torno da produção textual torna-se delicada para o professor que se vê diante de um grande desafio: apresentar o texto como mediador entre o aluno (escritor) e o mundo (sociedade), salientando que a língua é um fato social, produzida no cotidiano, a expressão de uma sociedade que, além de isolar grupos, também é excludente com aqueles que não a domina [a língua]. Desta forma, dominá-la é ter a certeza de se fazer ouvir, contestar, lutar por uma voz, configurar-se enquanto cidadão, sujeito social.

Desde que o ENEM passou a ser uma porta de entrada para as universidades do país, as aulas de língua portuguesa adaptaram-se ao modelo padronizado das chamadas redações. A partir disso, as escolas privadas, cursinhos pré-vestibulares e *youtubers* enfatizaram suas aulas com promessas de Redação Nota Mil; tudo para que os alunos, ansiosos para ingressarem em alguma instituição de ensino superior, encontrem êxito em sua experiência escrita.

Contudo, há que se salientar o problema desta ênfase reiterada em torno da excessiva e exaustiva produção do texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista que professores midiáticos tendem a ensinar a receita do texto nota mil, mecanizando o processo de escrita. Tal fato faz com que a ação repetitiva promova um esvaziamento da escrita, que servirá de moldura para temas propostos. Por outro lado, é inegável que, desde a sua origem, o ENEM, através das escolas, tem incentivado alunos do Brasil inteiro a lerem mais intensamente, inclusive textos científicos, revistas, ficção; a assistirem jornais, documentários, séries; a interpretarem os fatos sociais com mais criticidade. Ou seja, não podemos torna-lo réu visto que é possível utilizarmos a sua proposta e intenção para auxiliarmos os alunos na mediação com o texto.

3.1 MÃO NA MASSA: ARQUITETANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

A prova de redação ENEM conta com uma proposta de produção textual⁶ da qual é possível salientarmos expressões como: “leitura de textos motivadores”, “conhecimentos construídos ao longo de sua formação”, “escrita formal” e “proposta de intervenção” que são importantes para a construção da AP e que utilizaremos adiante. Essas expressões confirmam o fato de que não é possível produzir bons textos sem que haja informações prévias, o que justifica a importância dos textos motivadores veiculados na folha de redação, além de discussões e leituras realizadas na escola, no âmbito familiar; definir o contexto discursivo: contexto de circulação, perfil do interlocutor (ideal), grau de formalidade, entre outros.

Analisados previamente tais aspectos, utilizaremos a seguinte proposta de produção textual, a qual faz parte de possíveis temas ENEM veiculados na internet: O aumento de ISTs entre jovens brasileiros.

Situação-problema

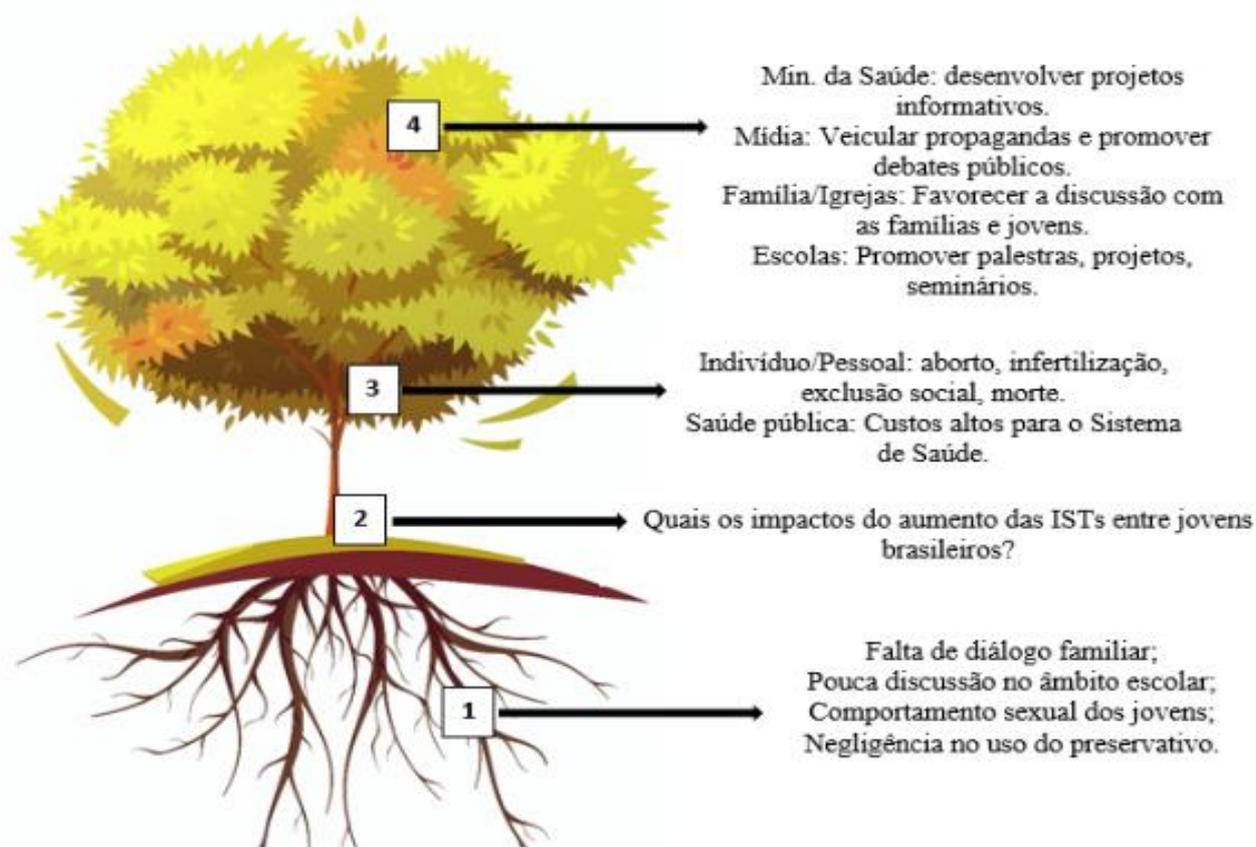


Imagem adaptada e retirada do site: <http://br.freepik.com>. Acesso em 12/03/20.

⁶ “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema [...], apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista”. Retirado da prova de redação ENEM 2019.

Observando a ilustração acima, percebemos que há um movimento de leitura e construção textual que se inicia de baixo para cima, num processo contínuo e solidário de ideias que se complementam. Isso porque a raiz agrega, por estar na base, as causas/motivos da problemática evidenciada no tema proposto, tendo em vista que todo problema surge de algum lugar e ramifica-se desordenando o todo. Nesse caso, o aumento de infecções sexualmente transmissíveis entre os jovens vem ocorrendo devido a alguma lacuna aparente: falta de diálogo familiar, pouca discussão no âmbito escolar, comportamento sexual dos jovens, negligência no uso do preservativo.

É importante salientarmos que as causas devem aparecer elencadas a partir de um critério hierárquico de responsabilidades. Diante disso, não se pode exigir o uso consciente de preservativos entre os jovens se esse tema não permeia as discussões e orientações familiares. Não é esperado que os jovens já nasçam e cresçam compreendendo a importância da prevenção e preservação da sua saúde, sobretudo no que diz respeito ao sexo. Desta forma, podemos atribuir, hipoteticamente, a causa primária para o aumento das ISTs à família que pode não estar cumprindo adequadamente o seu papel orientador junto aos seus filhos.

Por conseguinte, a escola – enquanto aparelho ideológico – possui responsabilidades em torno deste debate visto que é nela que os jovens passam grande parte da sua vida, interagindo e se autoconhecendo. É nesse ambiente que surgem as primeiras experiências afetivas entre os jovens e isso faz com que a escola seja corresponsável neste processo. Contudo, parte das famílias brasileiras, devido à grande influência religiosa, não se sentem à vontade em saberem que seus filhos estão envolvidos em debates sexualidade. Desta forma, parte das famílias, além de eximirem-se da discussão de tais temas em casa, ainda impedem que a escola o faça.

O ponto 2, caule, refere-se ao prolongamento do problema, ou seja, os impactos que tal questão pode gerar nos jovens/indivíduo, na família, na sociedade e, conseqüentemente, no sistema de saúde. Uma situação desta ordem tende a comprometer, não apenas o individual, mas toda a estrutura social.

Já no ponto 3, os efeitos do problema, é necessário, como dito anteriormente, que os professores orientem os seus alunos a refletirem que um problema de cunho social nunca afeta apenas o indivíduo, pois a sociedade é um organismo vivo e as suas partes devem agir sinergicamente, em sintonia. Assim, ao passo que o individual é afetado devido às conseqüências das infecções sexualmente transmissíveis, tais como abortos, infertilização, exclusão social ou até mesmo a morte; o social é atingido, sobretudo através do alto custo para o Sistema de Saúde. Na árvore, os galhos são fundamentais para a base argumentativa, pois é a partir deles que o aluno expandirá seus argumentos, alicerçando a sua tese.

O ponto 4, copa da árvore, refere-se ao momento em que o aluno deve desenvolver a sua proposta de intervenção. Na matriz de correção ENEM, a copa refere-se à competência 5: apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado. Ou seja, o aluno escritor deve sugerir uma iniciativa eficaz, exequível capaz de minimizar os efeitos da problemática levantada ao longo do texto, demonstrando ser um cidadão

preparado para atuar socialmente, respeitando os Direitos Humanos. Sendo assim, é necessário que o aluno analise todo o seu percurso estratégico para poder desenvolver uma proposta interventiva que vise diminuir a incidência de ISTs entre a população, sobretudo jovem; conseqüentemente tal diminuição refletirá na minimização dos impactos na sociedade brasileira. É preciso compreender que, nem sempre, as medidas pensadas irão sanar o problema, mas elas devem ser eficazes e viáveis a ponto de bloquear ou impedir que o problema alastre-se desordenadamente. Desta forma, ela pode articular agentes cruciais, a depender da proporção do desafio, como: Governo, Ongs, Mídia, Igrejas, Famílias, Escola, Sociedade (GOMIFES).

A AP é uma metodologia que pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, posto que permite ao aluno organizar o seu esquema de texto antes da produção propriamente dita, uma vez que ela permite a análise do problema e discussão em grupos, abrindo espaço para o professor orientar o processo de escrita textual. Desta forma, delimitando a questão-problema, o aluno prossegue às possíveis causas que levam ao problema. Em seguida, com base nas conseqüências do problema, o aluno dará andamento às possíveis medidas cabíveis para o enfrentamento e minimização da situação levantada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de textos nas aulas de língua portuguesa ainda é um desafio, tanto para os alunos quanto para os professores. Isso porque trabalhar com produção e reescrita demandam tempo, atenção e estratégias que auxiliem na potencialização da escrita dos estudantes, os quais chegam à terceira série do ensino médio, muitas vezes, com lacunas consideráveis. Esse fato faz com que surja a necessidade de buscarmos metodologias que nos auxiliem na potencialização do ensino de textos em sala de aula.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através da sua proposta de redação com base no texto dissertativo-argumentativo, tem reorganizado as aulas de língua portuguesa, dada a ênfase em possíveis temas e anseio das escolas em seus alunos serem os escritores das redações nota mil. Desta forma, o ensino de produção textual ganhou um novo desafio: auxiliar os alunos nas suas produções escritas, sem que essas tornem-se meras ações mecanizadas.

Toda produção parte da leitura antecipada, da discussão e estruturação do texto; assim, nos utilizamos do Plano Estratégico Situacional (PES) e seu método da Árvore de Problemas (AP) para auxiliar as atividades em sala de aula no que diz respeito ao texto dissertativo-argumentativo e seu estudo, tendo em vista que se trata de uma metodologia dinâmica que promove discussões em grupo, análises de situações-problemas, esquematização estrutural e, portanto, trata-se de um método que se mostra eficaz, sobretudo para o aluno que, muitas vezes, necessita ter em sua mente as camadas textuais muito bem delimitadas.

É bem verdade que essas novas dinâmicas geram em nós, professores, por um lado, motivação, esperança e desejo que dê certo. Por outro lado, o desconforto e insegurança porque também exige que

saiamos da nossa zona de conforto e busquemos dirimir nossas limitações; muitas delas também fruto de uma educação de cunho exclusivamente tradicional.

Não queremos aqui tecer críticas negativas apenas ao ensino tradicional, tendo em vista que ele atendeu algumas demandas da época, a questão é que ele somente não é suficiente para uma educação contemporânea eficaz. Além disso, também não sabemos se apenas essas novas práticas serão benéficas para as gerações futuras, pois quando falamos em Educação e seus frutos, estamos nos referindo a um processo que demanda dedicação, análise, pesquisa e, sobretudo, tempo, para, assim, termos um panorama acerca da sua eficácia ou ineficiência.

Contudo, o anseio em avançar, sempre buscando a minimização das dificuldades dos alunos faz com que nos lancemos a novas experiências na esperança de logarmos êxito. Desta forma, mediante o exposto, embora se trate de uma pesquisa ainda introdutória, esperamos que o presente artigo mostre-se uma ferramenta de apoio satisfatória para que o professor dinamize suas aulas de língua portuguesa, podendo ser adaptada a inúmeros conteúdos constantes no currículo da educação básica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 207 p.

Capítulo 2

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DO PROCESSO EVOLUTIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA COMUNICAÇÃO MODERNA PARA ESTUDANTES E PESQUISADORES DO ENSINO SUPERIOR

Érica Correa Costa Lima¹

RESUMO

Este estudo consiste em analisar a importância do ensino dos processos evolutivos pelos quais passaram e ainda passa o português, falado no Brasil, a partir de sua origem, o Latim, até a linguagem atual em Instituições Superiores. Para isso, vários autores foram consultados e uma pesquisa histórica foi realizada para que o futuro pesquisador e professor de Língua Portuguesa entenda como ocorreu, e ainda acontece, a criação e formação do vocábulo e sua necessidade para a comunicação moderna.

E, partindo deste pressuposto, neste trabalho, será possível demonstrar as inúmeras causas para explicar a importância do surgimento da nova palavra e qual a consequência disso na comunicação brasileira contemporânea, em Instituições de Ensino de nível Superior. As respostas para tais indagações se encontram no decorrer deste trabalho.

Palavras – Chave: Vocábulo – Língua Portuguesa – Morfologia.

INTRODUÇÃO

Ao longo de várias reflexões a respeito do porquê de tantas novas palavras surgirem diariamente na sociedade brasileira, nasceu a curiosidade, o interesse e a necessidade de aprofundar os estudos e as pesquisas sobre a origem, a criação e a formação da variante da língua portuguesa, falada no cotidiano das pessoas, que até então, é tão mal compreendida pelo povo brasileiro.

Os estudantes, após concluírem seus estudos básicos, chegam, sempre, nas faculdades e universidades do país, com a mesma incompreensão sobre as modalidades diferentes da linguagem escrita e falada e, principalmente, das novas palavras que aparecem diariamente. Nesse contexto, surgiu o interesse em saber como a comunicação, da sociedade brasileira, está sendo afetada e, se a população é, de fato, nata nesta linguagem?

Diante destes anseios e curiosidades foi procurado aqui apresentar como o professor, de Instituições Superiores, de Língua Portuguesa, deve abordar, de forma breve, seus alunos a respeito da análise da estrutura gramatical do Português utilizado como código linguístico no Brasil.

Iniciando pela Fonética e pela Fonologia, ciências que tratam da parte sonora da língua; passando pela Morfologia, que por sua vez, encerra o significado de uma palavra, serão enfatizadas transformações que ocorreram na escrita pelos processos de formação de palavras; a Sintaxe que analisa o mecanismo subjacente à estrutura gramatical; e a Semântica que estuda a relação entre conteúdo e significante da palavra.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. Especialista em Linguística pela Faculdades Integradas da Terra de Brasília/DF. E-mail: ehtona@gmail.com

É certo que uma língua é infinitamente flexível e está sujeita a processos evolutivos que admitem a todo o momento modificações que ocorrem na oralidade e na escrita do próprio idioma. Assim como aconteceu com o Latim Arcaico, em sua modalidade oral, o Latim vulgar sofreu inúmeros processos evolutivos, resultando na formação das línguas românticas, das quais temos, hoje, a Língua Portuguesa.

Desta maneira, este estudo possui um cunho inteiramente bibliográfico. Foi realizado pesquisas históricas para demonstrar porque, quando e como ocorreu o processo evolutivo da estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Assim, após analisar a contribuição desse processo para o sistema de comunicação atual, os estudantes deste idioma devem identificar e compreender a causa da linguagem estar em constante transformação e recriação.

HISTÓRICO DO LATIM, LATIM VULGAR E LÍNGUA PORTUGUESA

Inicialmente, o estudante/pesquisador deve saber que o Latim Arcaico, assim como todo idioma antigo, evoluiu e fora dividido em duas modalidades: *o clássico e o vulgar*.

O Latim Clássico foi o aspecto escrito da língua latina, utilizado pelo clero, literários, nobres e pelo governo do antigo Império Romano. Por conter, em sua estrutura gramatical, um vocábulo mais apurado, uma elegância de estilo na forma da escrita e uma dedicação voltada para a perfeição gramatical, o Latim erudito foi definido nos estudos de Coutinho (1976), como uma língua artificial, rígida e imutável, de difícil acesso e entendimento por grande parte da população romana, restando ao final, o seu confinamento nas bibliotecas dos mosteiros romanos.

Já o Latim Vulgar, outra modalidade, esta da modalidade oral, foi utilizada pelos escravos, comerciantes, estrangeiros, soldados, marinheiros, agricultores, barbeiros entre outros pertencentes à classe menos abastada do antigo Império Romano.

Por ser uma parte do Latim popularmente falado pela classe inferior da sociedade romana foi bastante difundido e recebeu inúmeras influências de outros idiomas, entretanto, foi considerada inculta pelos literários da época, pois incorporava as gírias e as expressões idiomáticas faladas nas diversas profissões da população romana e representava uma espécie de instrumento de entendimento para os trabalhadores da região que cada vez mais acrescia ao idioma influências de suas línguas maternas.

Coutinho (1976) afirma que a língua literária e a popular não eram dois idiomas diferentes, mas dois aspectos da mesma língua. Uma surgiu da outra. Mas com as inúmeras influências e alterações sofridas na modalidade oral do Latim e para facilitar a pronúncia de certos sons que os falantes não se familiarizavam e, além de acomodar antigos hábitos de pronúncia dos povos que o adotaram, transformaram-na nas línguas românticas.

No século V, a Península foi invadida por povos bárbaros, de origem germânica, vindos do oriente. Os primeiros a chegarem ao território ibérico foram os *vândalos*, que se fixaram na Galícia e na Lusitânia. Os germanos, mesmo vitoriosos, admitiram os costumes da civilização romana e o Latim que, após a ocupação do novo povo, passou a ser inevitavelmente alterado.

No século VII, a Península passa por outra invasão, desta vez, pelos Mouros, que permaneceram na região durante quase oito séculos. Os mouros deixaram ali uma forte herança cultural, pois os árabes eram, na época, a vanguarda científica do planeta.

Como resultado disso, a língua utilizada para manter a comunicação, naquela época passou por mais um processo de modificação. Muitas palavras da língua portuguesa provieram do árabe. Têm-se, como exemplos, as palavras: açougueiro, alfaiate, alface, algoz, açúcar, álcool, dentre outras, a lista é grande e sortida. É claro que muitas dessas palavras não mantiveram, na linguagem portuguesa, o sentido original. Por exemplo, a palavra "açogue", em árabe significa "mercado", "feira", "bazar". Já no caso de "algoz" que em árabe significa "o conquistador", "o invasor", em português significa "carrasco", executor de pena de morte", não é difícil entender o percurso dessa palavra do árabe para o português.

Perpassando a história, e após o longo período de ocupação, a nacionalidade portuguesa iniciou-se com D. Afonso Henriques, depois da batalha de Ourique (1139). Com as conquistas territoriais, ao norte, o galeziano ou galaico-português estendeu-se sobre a parte meridional.

O português, assim, desenvolveu-se na Lusitânia, região situada na Costa Oeste da Península Ibérica (atuais Portugal e região da Galiza ou Galecia, que fazem parte da Espanha). "Em Portugal foi entre os dialetos falados no norte do país que se tornou aquele que constituiu a língua portuguesa". Ali (1965:18)

No período que abrangeu o século IX, surgiram os primeiros documentos em Latim Bárbaro. No século XII, apareceram textos inteiramente em galego-português, antecessor do português, consolidado como idioma falado e escrito na região.

Com a independência de Portugal, ocorreu a separação do Império Português e com a expansão marítima, a língua portuguesa se fez presente em regiões da América, África e Ásia. E passa a ser utilizado por falantes de Portugal, do Brasil, da ilha da Madeira, do arquipélago dos Açores, das antigas e atuais colônias portuguesas na África, na Ásia e na Oceania.

DIVISÕES DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: FONÉTICA E FONOLOGIA, MORFOLOGIA, SINTAXE E SEMÂNTICA

Os falantes da Língua Portuguesa ou de qualquer outro idioma falado possuem a capacidade de refletir sobre o uso e a forma de sua linguagem, isto porque é possível reconhecer o som das vogais e

consoantes que constituem uma palavra. A fonética e a fonologia são áreas da gramática que se preocupam com a abordagem oral da língua do ponto de vista fisiológico e articulatorio.

Um dos meios de comunicação mais completo e eficaz, entre as pessoas, é a linguagem. Ela é utilizada diariamente pelos falantes sem perceber que acontece uma prévia elaboração mental até chegar na construção da palavra.

O ser humano comunica-se com seus semelhantes por meio de mensagens de diversos tipos: visuais (imagens, pinturas, filmes, etc), auditivas (música, ruídos, etc), gestuais (gesticulação, dança). Contudo, a comunicação só se completa plenamente com a função principal de determinado sistema linguístico. (ALMEIDA, 2003:2)

Silvia (2001) propõe que os falantes são capazes de observar aspectos da linguagem, como: “sotaques”, “palavras diferentes”, “jeito diferente de falar”, “regionalismo” e “expressões idiomáticas”. Dessa forma, determina a origem e o nível sociocultural de um indivíduo. Para diferenciar os sons da linguagem, por isso foi criado um ramo da ciência que trata especificamente da fala.

A fonologia, por sua vez, estuda a forma do sistema que a constitui. Bisol (2001) afirma que a fonologia estuda a estrutura sistemática de organização dos sons de cada língua. Ou seja, prioriza os sistemas sonoros, descrição, estrutura e funcionamento da língua, analisando as formas das sílabas, morfemas, palavras e frases como são organizados e como são estabelecidas na relação entre mente e língua para processar a comunicação.

A fonética, diferentemente, tem como objetivo de estudo a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma determinada língua, visando à análise dos sons produzidos pela fala do ponto de vista articulatorio, de análise acústica e de análise auditiva, ou seja, apreende os sons efetivamente realizados pelos falantes da língua em toda a sua diversidade.

Por isso, de acordo com as linguísticas supracitadas, a fonética considera os sons independentemente de suas posições ou combinações sintagmáticas e a fonologia, deferentemente, direciona-se aos sons capazes de distinguir os fonemas, que podem ter seus sons substituídos em contexto linguístico semelhante com contraste de significado.

Já as diversas atividades desenvolvidas pelos falantes da língua portuguesa favorecem a todo o momento para a criação de novos vocábulos no idioma, seja para atender às necessidades econômicas, culturais e científicas, ou apenas satisfazer às necessidades do cotidiano. Essas criações/alterações são incluídas na língua por meio de dois caminhos: a composição e a derivação.

A composição aborda o processo de composição de palavras que se caracteriza pela junção de dois radicais relacionados entre si para a formação de uma palavra nova. Pode ser por coordenação, quando há uma sequência de coordenação dos elementos, ou por aglutinação, quando duas ou mais palavras são unidas para formar uma nova palavra ocorrendo alteração na forma ou na acentuação.

O processo de formação de palavra por intermédio da composição foi um meio que acresceu consideravelmente o léxico da língua portuguesa antiga, principalmente, o processo de composição por justaposição e por aglutinação.

Já a derivação consiste de novos vocábulos por meio de adição de afixos ou supressão dos mesmos em uma palavra já existente, ou melhor, primitiva, e também pela sua transferência para outras classes de palavras. O processo de derivação tem por finalidade aumentar o vocábulo da língua portuguesa, como afirma Coutinho (1976).

Observa-se que as palavras se encadeiam formando frases, orações e/ou períodos.

Evidentemente, o encadeamento dos enunciados de uma língua não se faz apenas segundo regras sintáticas, mas conhecê-la é fundamenta. (Sousa e Silva & Koch, 2001:9).

A sintaxe realiza o estudo que coordena as relações de sentido na oração e entre si nos períodos.

Souza e Silva & Koch (2001) denominam frase como toda a expressão verbal de um pensamento que estabelece uma comunicação. A partir da frase, podem-se propagar juízos, descrever ações, estudos ou fenômenos, transmitir ordens ou apelos ou exteriorizar emoções; entretanto, em suas considerações, é informado que o reconhecimento frasal não é baseado apenas por meio desses sinais que caracterizam a linguagem.

Toda frase expressa um determinado estado de algo do mundo de uma certa maneira, veiculado com elementos linguísticos, tais como: fonemas, morfemas, vocábulo. Estruturadas da seguinte forma: junção de formas de expressões, perguntas e ordem com o material linguístico estruturado em preposições, é preciso que este conceito fique claro no estudo e pesquisa da linguagem.

Todo e qualquer texto é formado por um conjunto de frases ou frases unitárias, que estabelecem como uma unidade semântico-pragmática.

A Semântica, apresenta uma significação entre si, ou isoladamente e pragmática por possuir o ato de representar uma comunicação. Qualquer falante da língua portuguesa possui a capacidade de formular uma frase qualquer, com significado e coerência.

Na visão de Ilari & Geraldi (2004) a semântica realiza o estudo do sentido das palavras de uma língua, descreve as relações de sentido entre as palavras, e como servem com frequência para reconhecer relações de sentido entre construções gramaticais ou mesmo efeitos de sentido originais no contexto.

A semântica estuda basicamente os seguintes aspectos: sinonímia, a antonímia, a hiponímia, a duplicidade de sentido e a pressuposição.

Os falantes podem reconhecer as frases por algumas características. Se for por meio do código escrito, ela é indicada pelo uso de letras maiúsculas no início e pontuações para determinar o final da

sequência das palavras. E na linguagem falada essas pontuações: . , ? , ! , ..., causam entonação e auxiliam na compreensão do sentido e da intenção na comunicação.

Por fim, chega-se à sintaxe, que evolui de acordo com a idade do falante, e é tratada na língua materna, a partir do momento em que uma criança ouve o que lhe dizem, ou o que é falado à sua volta, e em pouco tempo, consegue formular novas e diferentes frases das ouvidas antes e combinar com outras palavras no mesmo padrão sintático apresentado anteriormente, afirma Carone (2001).

PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LÉXICO

É importante o professor demonstrar aos alunos, no Ensino Superior, que as palavras ao longo do tempo sofrem constantes transformações em suas estruturas que, por vezes, podem modificá-las por completo.

O processo de formação das palavras da Língua Portuguesa vem surgindo para atender às exigências do sistema linguístico dos homens em seu uso nas mais diversas modalidades de uso: coloquial, culta, literária, técnica, científica, comercial, comunicativa de um modo geral. E essa evolução no processo de criação do léxico, na língua falada no país, continua sendo efetivada pelos falantes em suas múltiplas atividades do cotidiano diariamente e constantemente.

Rocha (1998) em suas considerações realiza as seguintes indagações sobre o assunto de formação do léxico na língua portuguesa:

por que se formam novas palavras? Quando se formam novas palavras? Como se formam novas palavras? (Rocha, 1998:79)

Para responder uma das questões acima, utilizar-se-á dos estudos de Basílio (2001) que, em sua visão, informa que o processo de combinações de palavras é simples e transparente, a ponto de não ser percebido pelo falante. A razão de se formar novas palavras é para utilizá-la em diversas categorias léxicas, ou seja, a partir de um “verbo” formar-se-ia um “substantivo”, formando uma palavra nova para poder utilizá-la num contexto que requer uma classe gramatical diferente, com o significado da palavra original.

Em todas as abordagens do fenômeno de formação de palavras, a utilização da ideia de uma palavra em outra classe gramatical é um meio dos mais frequentes na formação de outras novas palavras. Um segundo motivo destacado é o acréscimo semântico numa significação lexical básica. Dessa forma, aumentam-se as variedades das palavras da língua portuguesa.

Uma outra necessidade destacada, nos estudos e ensinamentos aprofundados do idioma, está na razão de se criar palavras novas para facilitar o armazenamento de diferentes formas de vocábulos que supra as necessidades das quais os indivíduos têm ao usar palavras em diferentes contextos e situações.

Entretanto, em alguns dos processos de criação, muitas vezes, as combinações não são aceitas para a formação de novos vocábulos pelo fato de já existir outras palavras consagradas pelo uso, ou seja, se para cada mudança de classe ou acréscimo semântico ou falantes adotassem uma palavra totalmente diferente, tornariam a língua, como sistema de comunicação, muito menos eficiente, pois seria muito difícil e pouco prático captar e guardar formas diferentes para cada necessidade que o falante teria de usar palavras em diferentes contextos.

Bagno (2003: 60) confirma o processo de evolução lexical no português utilizado pelos seus usuários: “Mas toda língua está sempre se modificando, de forma ininterrupta e imperceptível pelos seus falantes, mas sempre se modificando”. Para analisar quando são formadas as palavras, recorre-se à história da língua na tentativa de mostrar que a língua portuguesa, em todas as suas variedades, todas porque na língua portuguesa existe a variedade que segue as normas gramaticais e a variedade não-padrão que é livre, necessariamente não segue a todas as regras gramaticais, continua em sua transformação, caminhando para as formas que haverá daqui ao longo do tempo.

Por fim, a razão pela qual se deve ensinar e estudar a formação de novas palavras é para atingir o máximo de eficiência de comunicação entre os usuários de certa linguagem, em certa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações que foram expostas e analisadas neste estudo, depreende-se que se faz necessário retomar ao tema abordado com o objetivo de tentar justificá-lo claramente.

“A importância do ensino do processo evolutivo da Língua Portuguesa na comunicação moderna para estudantes e pesquisadores do ensino superior ”

Com a finalidade de esclarecer a necessidade de jovens estudantes e pesquisadores da linguagem oral e escrita utilizada para a comunicação da sociedade brasileira, buscou-se auxílio no conhecimento teórico e etimológico para identificar quais os desafios interculturais envolvidos na aprendizagem, no momento em que passam a interagir com o processo comunicativo da Língua Portuguesa, e nas diversas situações sociais.

Observa-se que tanto em sua formação inicial quanto ao seu formato contemporâneo, a língua é ativa e recebe influências linguísticas diariamente e de diferentes sociedades e culturas. Portanto, o ensino dela deve levar em consideração as diversidades linguísticas e as pluralidades culturais históricas.

Que esta pesquisa possa colaborar para a conscientização de futuros professores e/ou pesquisadores a encararem as limitações, resistências, o nível de aprendizagem, o conhecimento prévio e as dificuldades que os estudantes têm ao se depararem com uma linguagem flexível e adaptável às diversas formas de uso. Os obstáculos devem ser superados com uma postura ética, com dedicação e profissionalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Nilson Teixeira de. **Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militares**. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ALI, M. Said. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 5ª Ed: Melhoramentos, 1965.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 7ª Ed: Ática, 2001.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileira**. 3º Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. 9ª Ed., 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2001.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos da gramática histórica**. Recife: Ao livro técnico, 1976.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 10ª Ed., 7ª impressão. São Paulo: Ática, 2004.
- ROCHA, Luis Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- SILVA, Thais Cristóforo. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- SOUZA E SILVA, Maria C. P. de & KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Capítulo 3

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O ENSINO DO ESPANHOL (L2)

Helenice Aparecida de Oliveira¹
Alessandro Rezende da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar e fazer algumas reflexões sobre como a presença do lúdico no ensino de línguas pode levar o aluno a praticar o novo idioma de forma mais prazerosa e em consequência, de forma mais motivadora. O foco principal é o ensino de língua estrangeira espanhol (L2) para alunos da escola pública. Partindo do conceito de linguagem de Linguagem usado por Moita Lopes, 1996, seus usos em vários contextos sociais e interacionais, conceitos de Bakhtin (1997, 2006) e de Vygotsky (1998), de Almeida Filho, amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, analisarei os processos de ensino e a aprendizagem das línguas tal como acontece na prática nas esferas da Educação Básica e a importância do lúdico para facilitar este processo.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino de línguas, ensino do espanhol, língua, lúdico, linguagem, processos interacionais.

ABSTRACT

This work aims to investigate and make some reflections on how the presence of playfulness in language teaching can lead the student to practice the new language in a more pleasant and consequently, more motivating way. The main focus is language teaching Spanish (L2) for public school students. Starting from the concept of language language used by Moita Lopes, 1996, its uses in various social and interactional contexts, concepts by Bakhtin (1997, 2006) and Vygotsky (1998), by Almeida Filho, supported by the National Curriculum Parameters and Guidelines High School Curriculum, I will analyze the teaching and learning processes of languages as it happens in practice in the spheres of Basic Education and the importance of playfulness to facilitate this process.

Keywords: learning, language teaching, teaching spanish, language, playful, language, interactional processes.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Espanhola vem crescendo no Brasil nos últimos anos, não somente nos níveis básicos, mas também no ensino superior. Segundo DURÃO (2000), em 1994 o espanhol era a segunda língua preferencial de 40 por cento dos estudantes na prova do vestibular para o ingresso na universidade 40 por cento dos estudantes na prova do vestibular para o ingresso na universidade. Atualmente, os estudos da língua espanhola vem tomando proporções ainda maiores no que concerne ao âmbito educacional.

Porém, este panorama de aparência tão favorável para a língua espanhola supõe também dificuldades notáveis no aprendizado. DURÃO (2004) enfatiza que, segundo a Embaixada da Espanha, no Brasil faltam

¹ Alessandro Rezende da Silva: Doutor em Ciências Política Universidade Flacso/Equador

² Helenice Aparecida de Oliveira: Mestre em Linguística – UnB – Universidade de Brasília.

professores, faltam instrumentos didáticos adequados e, sobretudo, faltam investigações específicas destinadas a melhorar o ensino-aprendizagem do espanhol por luso-falantes.

De fato, há uma carência de trabalhos voltados ao aprendizado de língua espanhola por falantes brasileiros. Neste sentido, são necessários estudos que identifiquem os desafios na aquisição de segunda língua (SL) e que tais estudos proponham mecanismos facilitadores neste processo.

O interesse pelo aprendizado de determinada língua cresce conforme aumenta o poderio econômico de determinado país, e – ao mesmo tempo – promover o aprendizado de determinada língua também se transforma em ferramenta na extensão do poderio econômico, cultural e simbólico de uma nação sobre outras. Não por acaso, o ensino do espanhol como língua estrangeira ao redor do mundo tem sido largamente fomentado pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, e também pelo Ministério de Indústria, Energia e Turismo, como um dos pontos relevantes no fortalecimento da Marca España³ no mundo.

Da mesma forma, vemos que o aprendizado de uma língua materna ainda se encontra, em ocasiões, debaixo do estigma do *falar bem*, impregnado por noções de prestígio social. Tal questão justifica a grande quantidade de estudantes, falantes nativos do português, que afirmam sentir dificuldade no estudo de uma língua estrangeira porque, segundo dizem, *não sabem nem falar português*. Para além de atribuições puramente comunicativas, dominar – ou aparentar dominar – a norma culta da língua é um fator que não apenas aporta prestígio, como também autoconfiança.

As políticas públicas, as orientações e parâmetros curriculares para o ensino e aprendizado de línguas no Brasil, sejam línguas estrangeiras, seja a língua materna, vão porém, em sentido muito diverso ao descrito acima, já que a visão de ensino defendida por documentos oficiais é a que entende o aprendizado de línguas voltado para a sua função social. Essa noção, advinda dos estudos de Bakhtin e Vygotsky entendem a língua como uma ferramenta simbólica utilizada pelas pessoas para interagir com o meio social e ordenar e estruturar as esferas do pensamento humano.

Os parâmetros e orientações curriculares (PCNs) partem dessa concepção de língua como parte inerente do ser humano devendo ser apreendida em toda a sua extensão social, cultural e da interação entre os agentes do discurso, para que ela seja utilizada para e na comunicação na relação social. De acordo com esses documentos, o ensino de uma língua deve privilegiar o entendimento de que aprender qualquer língua significa ser capaz de fazer uso dela em diferentes âmbitos sociais para a interação com os outros sujeitos do discurso.

Nesse projeto busca-se identificar de que forma a presença do lúdico pode melhorar de forma efetiva o ensino e o aprendizado de uma segunda língua (L2). A pesquisa nessa área apesar de vir tomando robustez

³ Marca Espanha é uma política do governo espanhol que tem por objetivo afiançar uma imagem da Espanha como potência econômica e política e entre os primeiros países do mundo (cf. <http://marcaespana.es>)

com o passar dos anos, tendo inclusive materiais publicados – como os de Almeida Filho e Lombelo (1992) – ainda pode ser considerada incipiente, além de carecer de maior divulgação e acessibilidade nos diversos segmentos educacionais. Nesse sentido, Almeida Filho (2011) afirma que “as pessoas hoje em dia se concentram mais em adquirir uma competência de uso que lhes sirva para circular na língua-alvo pretendida e para nela fazer coisas ou obter efeitos.” (p. 52). Nessa perspectiva, acredito que o ensino da língua espanhola como língua estrangeira (LE) deve fundamentar-se sempre na questão do uso, para que o aluno possa utilizar a língua de forma apropriada para a interação comunicativa.

Um importante aspecto a ser considerado por pesquisas futuras na área é a crescente necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre essas ocorrências: buscar mecanismos para facilitar e tornar mais prazeroso e efetivo o uso de uma segunda língua (L2).

1.1 – PERGUNTAS DA PESQUISA

- a) Qual a importância do lúdico no processo educativo em geral?
- b) Qual a contribuição do jogo para o processo de ensino aprendizagem de línguas em geral?

1.2 – JUSTIFICATIVA

O trabalho de ensinar e aprender uma língua é um exercício árduo, não só para o professor, mas também para o aluno. Cabe ao professor a tarefa de buscar mecanismos de facilitar a aprendizagem dos alunos, analisar constantemente como está sendo a aprendizagem, adequar os conteúdos e métodos ao seu público alvo. Então, inserir o lúdico nas aulas não é um trabalho aleatório. Tem de ser planejado. O aluno não pode ver na atividade apenas uma brincadeira para “passar tempo”. Ela tem de ser explicitada aos alunos em todas as suas fases, bem como os conteúdos, métodos e os objetivos.

No modelo OGEL – Operação Global para o Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho em seu livro *Dimensões Comunicativas para o Ensino de Línguas* – 1993, segundo capítulo, o autor mostra que o trabalho de ensinar uma língua estrangeira ou segunda língua possui uma ordenação hierárquica quando o representamos teoricamente como processo. O modelo da Operação Global do Ensino de Línguas apresentado por Almeida Filho no segundo capítulo, é uma proposta que compreende quatro materializações da abordagem para o ensino de línguas: planejamento de Cursos (unidades), Produção de Materiais(ou seleção deles); Método (experiências de aprender do aluno); Avaliação do rendimento

Toda orientação feita para o professor ensinar provém de uma filosofia do que ensinar (abordagem) em uma língua e o que se vai ensinar na língua-alvo. Segundo Almeida Filho, em toda situação de ensinar e aprender uma língua haverá uma abordagem possível e distinta para cada um dos aprendentes.

Assim é necessário que o professor faça ajustes nas propostas lúdicas, reflita sobre a adequação delas para atender às necessidades de seus alunos. A inclusão de jogos didáticos em sala com um planejamento adequado favorece a motivação, a participação e o aprendizado dos alunos. A aula de língua estrangeira não precisa ser algo monótono, cansativo, baseada somente no estudo de regras gramaticais, uso do dicionário ou tradução de textos. Ela pode ser extremamente motivadora e eficaz com o uso do lúdico para estimular a aprendizagem.

OBJETIVOS

2.1 GERAL

Analisar como a utilização do lúdico na sala de aula pode propiciar um aprendizado eficaz e efetivo da Língua Espanhola.

2.2 ESPECÍFICOS

Propor sugestões de formação de professores e exemplos de atividades lúdicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Observar como o uso do lúdico pode melhorar a prática de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Aplicada (LA) como ciência social, segundo Moita Lopes (1996, p. 20), tem seu foco em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, que pode ser tanto no contexto formal de ensino-aprendizagem ou fora dele, no qual a linguagem está implicada. Para esse autor, a “teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística” (ibidem).

Nessa perspectiva, o “foco da pesquisa em LA está no processo de uso da linguagem.” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Ancorado nesse viés da LA, este estudo tem como premissa analisar e compreender o uso real que os aprendizes fazem da língua, mediante o uso do lúdico como atividade significativa, fomentadora da interação comunicativa entre os aprendizes.

As pesquisas hoje em LA tendem a se voltar para as práticas de uso da língua na interação dos sujeitos inseridos em um contexto social. Nesse sentido, Almeida Filho (2011, p.114) afirma que :

[...] quando o aluno interage para comunicar-se na L-alvo, em que há um maior envolvimento em atividades interativas, propicia que essa língua se torne viva, no sentido de ser ativa, criadora e cultural, aumentando as chances de aquisição pelo aluno.

Segundo Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998), a língua é sempre vista na e por meio da interação entre os interlocutores do discurso resultando no desenvolvimento pleno do indivíduo e, também, como forma de dimensionar o ensino da língua para o uso interacional entre os interlocutores do discurso.

Ainda segundo esses autores, o que importa no estudo da língua é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, ou seja, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa em uma determinada condição de enunciação. As mudanças que ocorrem no meio social, são refletidas na língua, pois a língua é uma ferramenta de uso interacional, sustenta-se pela interação verbal, refere-se tanto à produção oral quanto à escrita.

Para os dois teóricos Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998), a língua é sempre vista na e por meio da interação entre os interlocutores do discurso resultando no desenvolvimento pleno do indivíduo e, também, como forma de dimensionar o ensino da língua portuguesa para e no uso interacional entre os interlocutores do discurso.

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a verificar como as atividades lúdicas nas aulas de língua espanhola podem melhorar o aprendizado do aluno. E quais os tipos de atividades o professor pode usar para efetivar o processo de forma mais rica.

O ensino da Língua Espanhola deve, portanto ter esse viés tanto teórico quanto prático; assim, os alunos devem perceber e compreender a língua como algo social e interativo bem como uma ferramenta para o desenvolvimento mental e a estruturação do pensamento.

Um dos objetivos do jogo em sala de aula é levar o aluno a focar sua tensão nos usos linguísticos, socioculturais, discursivos ou estratégicos do idioma, de maneira contextualizar e prazerosa.

Então sua aplicação não pode significar a exclusão de outros tipos de atividades que têm foco na forma linguística por exemplo. O planejamento e o equilíbrio entre uma modalidade são fundamentais para os aprendizes assimilem ambas as formas e uso da língua.

Assim como ocorre com qualquer recurso didático, a inclusão de atividades deve manter relação direta com os objetivos do curso, com os conteúdos e com a metodologia adotada. Antes de iniciar qualquer atividade lúdica é preciso esclarecer os objetivos, os conteúdos e o resultado.

Segundo GRETEL(2012), as atividades lúdicas têm a finalidade de levar o aluno a praticar o novo idioma de forma contextualizada tanto na forma oral quanto na escrita de uma maneira prazerosa e em consequência mais motivadora. O professor deve utilizar o lúdico em sala de aula com um objetivo bem definido e com uma perspectiva crítica.

Os exercícios lúdicos podem envolver dupla de alunos, outros indivíduos e até pequenos grupos. O que realmente importa é a cooperação e interação entre alunos com a finalidade de tornar a aprendizagem mais efetiva, agradável e significativa. As atividades lúdicas devem ser adaptadas ao contexto de ensino e

aprendizagem dos alunos e aos objetivos do curso ou de uma aula específica, bem como, às características *do público-alvo*.

Assim é necessário que o professor faça ajustes nas propostas lúdicas, reflita sobre a adequação delas para tender às necessidades de seus alunos. A inclusão de jogos didáticos em sala com um planejamento adequado favorece a motivação, a participação e o aprendizado dos alunos. A aula de língua estrangeira não precisa ser algo monótono, cansativo, baseada somente no estudo de regras gramaticais, uso do dicionário ou tradução de textos. Ela pode ser extremamente motivadora e eficaz com o uso do lúdico para estimular a aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Segundo Gil (1999: p. 42) pesquisa “é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir resposta para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. A fim de permitir a construção de novos conhecimentos, a pesquisa a ser realizada terá abordagem qualitativa, aquela que relaciona o mundo real e o sujeito, que interpreta fenômenos e atribui significados e segundo Chizzotti, 2008:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI 2008: p. 26).

Será desenvolvida pesquisa exploratória e como estratégia se utilizará o método de estudo de caso que segundo Creswell (2010),

são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (CRESWELL, 2010, apud STAKE, 1995, p. 38)

Durante o desenvolvimento da pesquisa a coleta de dados se fará por meio de observação participante, entrevistas e análise de material.

A fim de complementar o trabalho, concomitantemente com o estudo de caso, será utilizada a pesquisa bibliográfica, resgatando materiais já publicados como livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet.

A análise dos dados será realizada durante e após a coleta de dados, com objetivo de classificar e categorizá-los e desta forma, atribuir possíveis interpretações para o fenômeno.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com esta pesquisa, solucionar as questões feitas sobre a importância do lúdico para o ensino e aprendizagem da segunda língua(L2), no caso o espanhol para alunos da escola pública. Melhorar o processo de ensino aprendizagem do espanhol com as propostas lúdicas.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e CUNHA, M. J. C. Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. & LOMBELLO L. C. (Orgs). O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed., 1997.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução do russo Paulo Bezerra. 1º ed. 1992, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

CALVET, LUIS JEAN. Le Maeché auxiliar langue – Paris – Plon -2002.

CASTILHO, A. T. Uma Política Linguística para o Português, São Paulo, Museu da Língua Portuguesa, 2009 (http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf).

CHIZZOTTI, ANTONIO. Pesquisa qualitativa em ciências humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. Documenta, Brasília, n. 134, p. 107-155, jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2. grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

CRESWELL, JOHN W. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, quantitativo e misto Tradução Magda Lopes – 3 ed – Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, ANTONIO CARLOS. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

DURÃO, Adja B. de A. B.; ANDRADE, Otávio G. **Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000.

ERES, Fernández Gretel. Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira: espanhol. São Paulo. IBEEP, 2012.

MOITA LOPES, L P, da.. Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1996 capítulo 1. Afinal o que é Linguística Aplicada

VIGOTSKY. L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1998, p. 103 – 117.

ZUIN, P. B & REYES, C. R. O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire, São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

Capítulo 4

A LINGUAGEM DO TEXTO CIENTÍFICO: UMA PROPOSTA DE LEGIBILIDADE

Maria Dorothea Chagas Correa¹
Antônio Suárez Abreu²

Resumo

Os textos científicos, em sua maioria, são escritos com períodos imensos e cansativos, usando palavras eruditas e excesso de jargão. No Brasil, o texto científico costuma oferecer, quase sempre, enorme dificuldade de leitura, por uma série de motivos: erros gramaticais, falta de clareza e estilo empolado. Esta pesquisa visa avaliar se novas estratégias de escrita, para textos científicos trarão clareza, atratividade e motivação. Foi escolhida como metodologia a pesquisa dedutivo-indutivo-dedutiva, que quer alcançar o objetivo e um conhecimento maior e satisfatório a respeito do tema e, para isso, serão realizadas análises sobre textos escolhidos nas áreas de humanas, biológicas e exatas, com foco na clareza, criatividade e beleza. Servirá, também, para a demarcação do referencial teórico e para a escolha de obras que fazem discussões análogas às propostas pelo projeto.

Palavras-Chave: Texto Científico; Criatividade

Abstract

Most scientific texts are written with long and tiring periods, using erudite words and excess jargon. In Brazil, the scientific text often offers enormous difficulty in reading, for a number of reasons: grammatical errors, lack of clarity and blistering style. This research aims to evaluate if new writing strategies for scientific texts will bring clarity, attractiveness and motivation. The methodology was chosen as deductive-inductive-deductive research, which aims to achieve the objective and a greater and satisfactory knowledge on the subject and, for this, analyzes will be performed on texts chosen in the areas of human, biological and exact, focusing on Clarity, creativity and beauty. It will also serve to demarcate the theoretical framework and to choose works that make discussions similar to those proposed by the project.

KeyWords: Scientific Text; Creativity

1. Introdução

A linguagem existe como sistema de representação do mundo e está presente em todas as áreas do conhecimento. É o principal meio pelo qual o homem se comunica, expressando suas ideias e sentimentos por meio da fala e da escrita.

A linguagem, além de nos dar o privilégio de transmitir nossa herança cultural aos filhos, a acumular conhecimento ao longo das gerações, possibilitou o desenvolvimento de um dos nossos maiores diferenciais competitivos: a capacidade de planejamento do futuro. (ABREU, 2013, p.10).

¹ Mestra em Educação, doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP. E-mail: dorothea.chagas@gmail.com

² Professor Titular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP.

A escrita, inventada há 5 200 anos na Suméria, atravessou a barreira do tempo e preservou informações sobre modos de vida de povos que viveram há milhares de anos. Também pode informar sobre outros povos que vivem ou viveram em locais muito distantes dos centros de difusão das informações. A durabilidade do sinal grafado difundiu a possibilidade de acesso à informação por um número cada vez maior de pessoas e isso mudou a história da humanidade.

A fala e a escrita fazem parte da linguagem verbal. A fala, sobretudo, é acompanhada de outros recursos de comunicação, como gestualidade, e expressões corporais e faciais, que fazem parte da linguagem não verbal e constituem aquilo que é chamado de multimodalidade. A escrita e a leitura são conquista culturais e dependem da aprendizagem.

O texto científico configura um gênero específico e sua linguagem varia de acordo com o seu propósito e o público para quem é escrito. No Brasil, o texto científico, pela maneira como é escrito, costuma oferecer enorme dificuldade de leitura, não apenas aos alunos de graduação, mas também àqueles que se dedicam à pesquisa em níveis superiores de pós-graduação.

O primeiro objetivo, nesta pesquisa, é pôr uma lupa sobre amostras de textos acadêmicos, procurando identificar tudo o que pesa negativamente para o leitor, em termos de clareza e motivação. O segundo objetivo é propor algumas ferramentas úteis a cientistas e pesquisadores brasileiros que lhes possibilitem escrever textos mais fáceis e atraentes.

Livros e artigos científicos intimidam os jovens leitores da Academia, não apenas pelo excesso de terminologia, mas, principalmente, pelo estilo rebuscado, frases mal construídas e ausência total de apelo estético. Por tudo isso, é importante qualquer esforço no sentido de melhorá-los, tornando-os mais legíveis e atraentes ao público a que se destinam.

Steven Pinker, em recente livro (PINKER, 2014), diz que a raiz do problema da má escrita está no que ele chama de “a maldição do conhecimento”, que define como “uma dificuldade em imaginar como é para o leitor não saber de algo que você sabe. A maldição do conhecimento é a melhor explicação do porquê bons profissionais escrevem textos ruins”.

Pinker (2016) aconselha:

O imperativo de superar a maldição do conhecimento pode ser a pecinha de recomendação que mais se aproxima de ser um conselho moral: tente sempre ficar acima da mentalidade paroquial e saber como outras pessoas pensam e sentem. Isso pode não fazer de você uma pessoa melhor em todas as esferas da vida, mas será uma fonte de contínua gentileza para com seus leitores. (PINKER, 2016, p. 101)

Deseja-se observar neste artigo como se caracterizam os textos científicos produzidos em português, na área de biologia, humanas e exatas em relação a essa “maldição”, e sugerir estratégias para superá-la, tendo como objetivos observar a qualidade informativa de textos científicos escritos em português e, também, propor novas estratégias de escrita para textos científicos, visando à clareza e atratividade.

Antônio Damásio, neurologista português, radicado nos Estados Unidos, em seu último livro denominado “A estranha Ordem das Coisas”, defende a ideia de que todas as imagens estão ligadas aos afetos, às emoções e sentimentos. (DAMÁSIO, 2017, p. 130).

Para Bergen (2012), o nosso cérebro, ao ouvir ou ler um texto, abre continuamente espaços mentais, dentro dos quais simula constantemente imagens do que ouvimos ou escrevemos, a partir daquilo que está armazenado em nossa memória de longo prazo. “Quando as pessoas leem frases, elas constroem visualmente simulações detalhadas dos objetos que são mencionados”. (ABREU, 2013, p.82)

O contato com a escrita de textos variados, por meio de longa vivência, mostrou que a maioria deles é hermética e oferece alto grau de dificuldade de leitura.

Pinker (2016, p.164) diz que “governos e grandes empresas descobriram que pequenas melhorias na clareza podem evitar vastas quantidades de erros, frustrações e desperdícios, e muitos países têm feito da clareza a lei suprema.”

Embora a proposta de um texto seja veicular a informação, se ela não for simples e explícita, ela permanece em seu estado bruto, ou seja, deixa o leitor entediado, desmotivado, ansiando por imagens, narrativas, caracterizações e precisão que fazem a escrita informativa ganhar vida em uma página.

1. O Léxico e a Escrita

É no léxico, na modalidade escrita da língua, que uma comunidade guarda seu arcabouço cultural, suas memórias, sua linguagem. Por serem signos operacionais, com os quais as pessoas expressam suas emoções e sentimentos, repensá-los é, também, mostrar preocupação com a ampliação vocabular.

No mundo bio-sócio-cultural, pode-se ver o reflexo dos vários aspectos do léxico de uma determinada comunidade, e isso permite compreender a forma como uma sociedade enxerga o mundo num dado lugar ou época, lembrando sempre que a língua é responsável pela continuidade da cultura. Por isso, o léxico é um sistema aberto, que pode transformar-se, reacomodar-se.

A palavra do falante carrega a realidade social e o meio cultural em que ele vive, não podendo ter um valor absoluto, pois cada “língua demonstra uma realidade e traduz esse contexto em categorias linguísticas e mentais exclusivas, sendo comparada a uma moeda – o dólar, que oscila o valor, de país para país”(BIDERMAN, 2001, p.114)

Cecília Meireles, poetisa brasileira, em uma crônica intitulada “O livro da Solidão” (1948), disse que, se fosse mandada para uma ilha deserta, o livro que escolheria para levar consigo seria o dicionário

“Levava comigo era um Dicionário. Dicionário de qualquer língua, até com algumas folhas soltas; mas um Dicionário. Não sei se muita gente haverá reparado nisso — mas o Dicionário é um dos livros mais poéticos dos livros. O Dicionário tem dentro de si o Universo completo. Logo que uma noção humana toma forma de palavra — que é o que dá existência às noções — vai habitar o Dicionário. As noções velhas vão ficando, com seus

sestros de gente antiga, suas rugas, seus vestidos fora de moda; as noções novas vão chegando, com suas petulâncias, seus arrebiques, às vezes, sua rusticidade, sua grosseria. E tudo se vai arrumando direitinho, não pela ordem de chegada, como os candidatos a lugares nos ônibus, mas pela ordem alfabética, como nas listas de pessoas importantes, quando não se quer magoar ninguém...A minha pena é que não ensinem as crianças a amar o Dicionário. Ele contém todos os gêneros literários, pois cada palavra tem seu halo e seu destino — umas vão para aventuras, outras para viagens, outras para novelas, outras para poesia, umas para a história, outras para o teatro. Eu levaria o Dicionário para a ilha deserta. O tempo passaria docemente, enquanto eu passeasse por entre nomes conhecidos e desconhecidos, nomes, sementes e pensamentos e sementes das flores de retórica. Poderia louvar melhor os amigos, e melhor perdoar os inimigos, porque o mecanismo da minha linguagem estaria mais ajustado nas suas molas complicadíssimas. E sobretudo, sabendo que gernes pode conter uma palavra, cultivaria o silêncio, privilégio dos deuses, e ventura suprema dos homens.”

A funcionalidade do léxico é poder pôr em uso palavras simples ou grupos de palavras do léxico de uma determinada língua. Exemplos: “mesa”, “gato”, “comer e coçar é só começar” e muitos outros. Os Itens lexicais transmitem um significado elementar.

1. Referência cognitiva:



gato: sentido denotativo



gato: sentido figurado = ligação elétrica clandestina

Mesa: o conceito de mesa pode ser preenchido por vários desses artefatos



2. O sentido surge do uso e não da soma do sentido denotativo de cada vocábulo. Em situação de uso, podem-se levar em conta as seguintes situações:

- a) Co-texto (ambiente exclusivamente linguístico em que é inserida uma unidade lexical. Exemplos:

*Maria **caiu***

*O ditador **caiu***

*O dólar **caiu***

*Esse vestido me **caiu** bem*

Contexto (envolve a situação extra-linguística, como o ambiente da fala e os interlocutores).

Exemplo: em um diálogo, o pronome *eu* é assumido sempre por aquele que tem o turno da conversa.

- b) Anáfora (são as palavras que retomam aquilo que foi dito anteriormente. Configuram a chamada coesão textual. Podem ser pronomes, advérbios ou substantivos hiperônimos). Exemplos:

O presidente viajou a Israel. Lá, ele visitou o muro das lamentações.

O advérbio *lá* retoma Israel e *ele*, o presidente.

Comprei dois computadores. *Essas máquinas* serão destinadas ao setor de compras.

Máquinas é um substantivo hiperônimo que recupera o sintagma dois computadores, que aparece na frase anterior.

2. A Construção de um Texto

Para a construção de textos são necessários, entre outros itens, uma seleção lexical adequada ao assunto abordado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. “*Um texto, portanto, não é alguma coisa que venha pronta, com sentido completo, como diz a tradição. É apenas uma proposta de construção de sentidos*” (ABREU, 2008, p.16). Um bom texto deve ser claro e belo para despertar admiração em quem o lê. A nova era, mesmo com toda a sua magia eletrônica, ainda se baseia na escrita. “*O que nos transformou na espécie terrestre dominante foi o fato de sermos capazes de criar infinitos símbolos vinculados à articulação ordenada de sons*” (ABREU, 2013, p.10). E o mero fato de escrever fluentemente não significa escrever bem.

Zinsser, (2017, p. 17) diz: “não existe nenhum caminho “certo” para fazer um trabalho tão pessoal.” Escrever bem não é algo tão fácil e que surja naturalmente; é um trabalho árduo, mas que depois de uma boa ideia selecionada e o rabiscar de uma sinopse, o texto começa a fluir. “*Um texto é sempre produto de uma*

intenção; é sempre produzido em uma situação particular de interação social” (ABREU, 2008, p.26). E as dificuldades no uso diversificado do léxico podem demonstrar a ausência de esquemas cognitivos relacionados a tipos e gêneros textuais e registros linguísticos.

As competências de falar, ler, interpretar e produzir textos, dizem respeito ao conhecimento e ao uso de novas palavras do universo lexical. Segundo Antunes (2012, p.28), “a ampliação do repertório lexical é que demanda experiências bem mais diversificadas e distantes dos espaços informais do cotidiano coloquial”.

Uma das estratégias para garantir a legibilidade do texto científico, é identificar as nominalizações dispensáveis e procurar a boa articulação sintática do texto. Um exemplo de texto que apresenta problemas desse tipo foi retirado de um artigo científico de Odontologia, publicado na Revista Odontológica da UNESP, intitulado “Comparação do nível algico no bloqueio do nervo alveolar inferior através de duas técnicas distintas”.

Texto:

“Um dos riscos da técnica do bloqueio do nervo alveolar inferior é realizar a deposição de solução anestésica intravascularmente, ou seja, na artéria alveolar inferior, acarretando aumento dos níveis de anestésico na corrente sanguínea e causando possíveis reações adversas. Porém, o Morpheus possui a função de aspiração, a qual sinalizará se atingirmos a artéria alveolar inferior, nos trazendo uma completa segurança em relação a este possível risco.”

Observa-se, no início do trecho, nominalizações como *bloqueio* (derivado do verbo *bloquear*) e *deposição* (derivado do verbo *depositar*): “Um dos riscos da técnica do **bloqueio** do nervo alveolar inferior é realizar a **deposição** de solução anestésica intravascularmente, ou seja, na artéria alveolar inferior, acarretando aumento dos níveis de anestésico na corrente sanguínea e causando possíveis reações adversas”.Essas nominalizações tornam o texto confuso, diminuindo a sua legibilidade. Se forem substituídos os nomes *bloqueio* e *deposição* por suas formas verbais originais, simplifica-se o texto:

*Um dos riscos da técnica de **bloquear** o nervo alveolar inferior é **depositar** a solução anestésica na artéria alveolar inferior, acarretando aumento dos níveis de anestésico na corrente sanguínea, causando reações adversas.*

O final desse trecho foi escrito assim: “Porém, o Morpheus possui a função de aspiração, a qual sinalizará se atingirmos a artéria alveolar inferior, nos trazendo uma completa segurança em relação a este possível risco.” O autor empregou a articulação sintática de oposição, quando deveria empregar a articulação

sintática de causa. Refazendo essa parte com a articulação de causa, corrigindo também o uso do pronome relativo e mais uma nominalização, obtém-se:

Como o Morpheus possui a função de aspirar, que sinaliza se a artéria alveolar inferior foi atingida, isso traz completa segurança em relação a esse risco.”

O trecho completo com as modificações realizadas teria a seguinte escrita:

Um dos riscos da técnica de bloquear o nervo alveolar inferior é depositar a solução anestésica na artéria alveolar inferior, acarretando um aumento dos níveis de anestésico na corrente sanguínea, causando reações adversas. Como o Morpheus possui a função de aspirar, que sinaliza se a artéria alveolar inferior foi atingida, isso traz completa segurança em relação a esse risco.

Essa última versão é bastante mais clara e concisa, além de economizar palavras. As chamadas “nominalizações zumbis”, como as denomina Pinker (op. cit.) foram substituídas por formas verbais originais, impedindo o leitor de ficar tropeçando em preposições. A reordenação sintática também trouxe maior facilidade de leitura.

Para Pinker, a linguagem nada mais é do que “a faculdade de despachar uma quantidade infinita de pensamentos precisamente estruturados de cabeça para cabeça por meio da modulação da expiração” (PINKER, 2016, p.45)

Os textos científicos escritos com foco na clareza, criatividade e beleza, conseguidas por meio de narrativas, analogias e metáforas, podem confirmar a hipótese de que os melhores textos tendem a ser aqueles que utilizam esses recursos.

Referências:

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática Integral da Língua Portuguesa: uma visão prática e funcional**. São Paulo: Ateliê, 2018.

ABREU, Antônio Suárez. **O Design da escrita: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção**, São Paulo: Ateliê, 2011.

ABREU, Antônio Suárez. **Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada**. 2ª ed., São Paulo: Ateliê, 2013.

BERGEN, Benjamin K. **Louder than words: the new science of how the mind makes meaning**, New York: Basic Books, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A Ciência da Lexicografia**. São Paulo: Alfa 28 (supl.):1984, p. 1-26.

DAMÁSIO, António. **A Estranha Ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas**. Trad. Luís Oliv3i4 Santos. Lisboa: Temas e Debates, 2017.

PINKER, Steven. **The Sense of Style: the thinking personal's guide to writing in the 21st century**, London: Penguin Books, 2014.

_____ **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Capítulo 5

A LINGUÍSTICA SISTÊMICA FUNCIONAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM POR MEIO DO GÊNERO CRÍTICA EM SALA DE AULA DE INGLÊSLiriany Paz da Silveira¹Sarah Thayne Rodrigues Silva dos Santos²**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar a Linguística Sistêmico-Funcional tendo como base um estudo realizado à luz dos conceitos definidos por Martin (1992); Martin e White (2005). Trazendo contribuições para os estudos da linguagem mostrando que por meio de análises do gênero crítica, são apontados exemplos de elementos avaliativos positivos, negativos, e como críticos podem se expressar de formas diferentes. Trazendo para o contexto de ensino, este estudo almeja, também, trazer uma contribuição da utilização dessas análises na sala de aula de inglês, mais especificamente, um estudo dos elementos avaliativos que abrangem tanto a compreensão de como o texto foi produzido, aquisição de vocabulário, e a prática das quatro habilidades da linguagem em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Críticas; Gramática Sistêmico-Funcional; Estudos da Linguagem; Crátilo.

ABSTRACT: This paper aims to present the Systemic Functional Linguistics based on a study conducted in the light of the concepts defined by Martin (1992); Martin and White (2005). Bringing contributions to language studies showing that through critical genre analysis, examples of positive and negative evaluative elements are pointed out and how critics can express themselves in different ways. Bringing to the context of teaching, this study also aims to bring a contribution of the use of these analyzes in the English classroom, more specifically, a study of the evaluative elements that encompass both the understanding of how the text was produced, vocabulary acquisition, and the practice of the four language skills in the classroom.

KEY WORDS: film reviews; Systemic Functional Grammar; Language Studies; Cratyl.

Introdução - Crátilo e os estudos da linguagem

No livro, é possível estabelecer uma ligação entre os estudos da linguagem e o Crátilo de Platão (2001), na qual o autor busca a verdade sobre nomes, buscando entender a natureza deles se é de ordem “natural” ou “convencional”, ou seja, se realmente existe uma ligação da palavra com aquilo que ela significa.

O Crátilo apresenta o diálogo entre Sócrates e dois interlocutores (Hermógenes e Crátilo) que apresentam pontos de vista diferentes. Crátilo crê no modo natural, onde cada coisa nomeada carrega a essência de ter sido nomeado já para Hermógenes a língua é convenção. Para Hermógenes, a relação entre palavras se dá por meio de uma convenção diretamente ligada ao homem e não ao objeto já para Crátilo que

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), também pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Email: lirianypaz@gmail.com

² Psicóloga formada pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), também pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e bolsista da agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: sarahthayne13@gmail.com

prega a visão naturalista a palavra, ou seja, o nome tem relação com o objeto buscando provar que a natureza possui algo em comum com o ser nomeado. Assim, buscando compreender também a arbitrariedade do signo linguístico, o livro termina sem muita clareza, mas mostra questionamentos importantes a cerca da linguagem e a verdade.

A Linguística Sistêmico-Funcional e os estudos da linguagem

Este artigo tem como objetivo apresentar a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e como utilizar o gênero críticas em sala de aula e realizar análises léxico- gramaticais, podendo auxiliar o aluno a entender o texto e o por que o crítico fez determinada escolha lexical. Assim o aluno poderá adquirir melhor compreensão textual além da extensão de vocabulário.

Segundo Matthiessen, Teruya e Barbara (2010), a LSF possui capacidade de analisar fenômenos comunicativos presentes em múltiplas modalidades. É importante saber por que ela é classificada como Linguística Sistêmico-Funcional. Segundo Fuzer e Cabral (2014), é *sistêmica* por que vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados que usamos para construir significados e *funcional*, pois busca explicar a estrutura da gramática usada em relação ao que significa. Portanto, busca estruturas e significados para um texto onde para Halliday e Mathiessen é no próprio texto que ela se constitui matéria.

Por meio das análises de críticas, que podem ser apontados exemplos das categorias de Atitude revelando a forma pela qual os autores se posicionam nos seus textos.

Por conseguinte, trazendo para o contexto de ensino, este estudo almeja, também, trazer uma contribuição, propondo a utilização dessas análises na sala de aula, mais especificamente, por que um estudo dos elementos avaliativos abrange, tanto a compreensão de como o texto foi produzido, quanto à prática das habilidades da linguagem em sala de aula promovendo o enriquecimento do vocabulário dos estudantes de línguas. Levando-os a compreender a língua como um sistema sociosemiótico que significa fenômenos frequentes na interface entre linguagem e sociedade (Cf. HALLIDAY E HASAN, 1989; EGGINS, 2004 apud PEREIRA, SD,p.2).

Este trabalho investiga e analisam elementos avaliativos existentes em críticas podendo ser críticas de filmes, livros, musicas etc. Justificando assim o uso das escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade, especificamente neste estudo o subsistema de atitude, tendo como arcabouço teórico a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), assim como no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) proposto por Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005). Quando dizemos que é uma Gramática Sistêmica/ Linguística Sistêmica, baseamo-nos na língua quanto sistema de escolhas que constituem sentido em meio a um discurso.

Relacionando-se com os estudos da linguagem mais especificamente a Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras ajudando a compreender propriamente o que o escritor quis dizer, revelando em sua escrita, seu conhecimento e visão sobre o que esta escrevendo, levando em conta fatores como: sua vivencia de mundo e para quem estava escrevendo.

Segundo Fuzzer e Cabral (2014), a linguagem é considerada um sistema sociossemiótico, por onde o homem constrói sua experiência, assim a linguagem apresenta varias realizações, mas também esta condicionada a fatores extralinguísticos, sendo assim o que encontramos em um texto o resultado de um contexto o qual o autor esta inserido. Ainda para as autoras o texto este sempre inserido em dois contextos seno eles de situação e cultura como aponta a figura adaptada de Fuzzer e Cabral (2014, p.27).

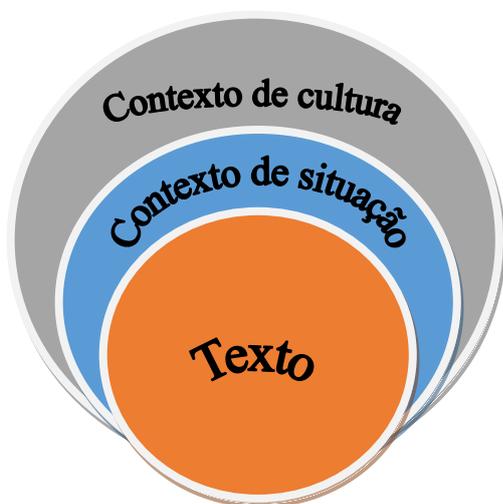


Figura I: adaptada de Fuzzer e Cabral (2014,p.27)

Assim texto e contexto possuem relação de modo que é no texto que reflete o contexto assim como diz Eggins (1994, p.7) "o contexto está no texto". Podendo assim ter aspectos culturais e espelhando a visão de mundo a perspectiva de quem escreve.

A linguística sistêmico-funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional foi proposta por Halliday (1985, 1994) e estudiosos que o seguiram, tais como: Martin (1992), Eggins (1994), Thompson (1996), Halliday e Matthiessen (2004). À luz dos conceitos teóricos de Martin e Rose (2003/2007) destacamos neste trabalho o subsistema de atitude que tem o foco na avaliação dos falantes sobre determinado assunto, demonstrando sentimentos e mostrando também o porquê de determinada escolha léxico-gramatical. A opção teórica pela gramática Sistêmico-Funcional neste estudo se faz importante porque ela se diferencia da tradicional, pois seu objetivo é o social e não o individual.

A Linguística Sistêmico-Funcional tem crescido ao longo dos anos e tem contribuído para melhor compreensão da área e do meio em que vivemos, pois, sendo a atitude um recuso interpessoal, traz consigo valores que podem ser descobertos no processo de análise:

A expressão de atitude não é tão, como se costuma afirmar, simplesmente uma questão pessoal - o alto-falante 'comentando' sobre o mundo - mas matéria interpessoal, em que a razão básica para o avanço de uma opinião é provocar uma resposta de solidariedade do destinatário (MARTIN,2000, apud, ALMEIDA,2010, p.11, tradução nossa).³

Assim, um sistema que espera respostas, sejam elas positivas ou negativas, não apenas como diz Martin (2000), um comentário sobre o mundo, possibilitando a interação entre falantes levando em conta fatores sociais e ideológicos.

E, neste sentido, esta pesquisa busca realizar análises de elementos de atitude presentes em críticas, pois são textos de fácil acesso, disponíveis na mídia que refletem opiniões sobre o filme. E por serem essas críticas em Inglês elas podem ser um instrumento importante para se trabalhar com o ensino, pois podemos investigar por meio do discurso falado, como ressalta ALMEIDA (2010, p.13) “é importante ressaltar que o subsistema de atitude pode ser utilizado para analisar tanto o discurso falado quanto o escrito em diferentes contextos”.

Pretendemos também, fazer uma breve discussão sobre as contribuições da análise das críticas para o ensino e aprendizagem de Línguas, pois ao realizar a análise o aluno absorve conhecimento e faz com que as aulas sejam diferenciadas, motivando-o a aprender o vocabulário novo e auxiliando na compreensão textual. Neste sentido, este estudo é relevante, pois através dele é possível compreender o posicionamento e escolhas de cada crítico, contribuindo para a avaliação na linguagem individual, com reflexo também no ensino.

Sendo assim, a utilização da língua, segundo Halliday (1994), é motivada, pelo contexto social do sujeito e suas escolhas léxico-gramaticais determinadas pela situação do falante.

Teoria sistêmica é uma teoria do significado como a escolha, pelo qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como redes de opções de bloqueio: "ou isto, ou aquilo, ou o outro", quer mais parecido com o de um ou mais como a outra, e assim por diante" (HALLIDAY, 1994, p.14, tradução nossa).⁴

Parafraseando Halliday (1994), aproveitamos para relacionar a Gramática Sistêmico-Funcional como meio de não apenas analisar textos escritos e falados, mas também, textos, imagens, pois a teoria Sistêmico-Funcional significa uma teoria de escolhas, e ao analisar um texto podemos ir além do escrito, pois compreendemos as escolhas do escritor, ou seja, para quem ele escreve e quais são as respostas esperadas.

Halliday (1994) relaciona três metafunções da linguagem, a saber, ideacional, interpessoal e textual, que ocorrem simultaneamente na linguagem e se diferenciam, pois, o campo ideacional como o próprio

³ The expression of attitude is not as, as is often claimed, simply a personal matter – the speaker 'commenting' on the world – but interpersonal matter, in that the basic reason for advancing an opinion is the elicit a response of solidarity from the addressee (MARTIN apud ALMEIDA, 2010, p.11).

⁴ Systemic theory is a theory of meaning as choice, by which a language, or any other semiotic system, is interpreted as networks of interlocking options: 'either this, or that, or the other', 'either more like the one or more like the other', and so on" (HALLIDAY, 1994, p.14,)

Halliday classifica e “trata do uso da língua como representação, servindo para manifestações sobre o mundo, destacando como ele é percebido, sentido, experienciado e representado” (HALLIDAY, 1994, p.106, apud ALMEIDA, 2010, p.27), ou seja, as formas como as relações de natureza social são vistas.

Já o campo interpessoal busca explicar os objetivos do texto falado e que diz respeito a uma avaliação e a resposta dada, ou seja, a troca que, segundo Eggins (1994), é resultada da interação no discurso dos falantes.

É no campo textual que o ideacional e o interpessoal se encontram, seja no texto falado ou escrito que divide a estrutura em duas partes, sendo elas tema e rema. Tema segundo ALMEIDA (2010, p. 35) “é o ponto de partida da mensagem, enquanto o rema é o elemento onde o tema é desenvolvido”.

A pesquisa apresentada encontra-se no âmbito da metafunção interpessoal, que foi escolhida para a análise do *corpus*, pois a partir de textos do gênero críticas são retirados elementos avaliativos, e o campo interpessoal compreende melhor o papel da fala e permite o diálogo com o texto e o motivo que está por traz das escolhas lexicais do autor, pois neles o discurso está repleto de julgamentos e, por fim, através da Análise do Discurso Sistêmico-Funcional.

Para melhor compreensão das críticas utilizo-me do sistema de Avaliatividade fazendo um recorte para o subsistema de atitude (afeto, julgamento e apreciação). A avaliação para Halliday (1994) é vista a escolha de significados interpessoais e como ele mesmo define a escolha entre o sim e o não. Podendo assim estas avaliações ser de ordem positiva ou negativa.

As emoções, julgamentos e avaliações, como são ressaltados por Martin (2000, p.145) que estão em um determinado discurso revelam a Atitude que é o subsistema da Avaliatividade responsável por expressões positivas e negativas. Deixando com clareza o que o autor quis transmitir com suas escolhas lexicais assim como Droga e Humphrey (2003) dizem que é a partir do conhecimento da gramática que nos é permitido analisar, descrever e entendem como as palavras são selecionadas, organizadas e dão sentido ao texto produzindo significados.

O sistema de avaliatividade

O sistema de Avaliatividade é composto de três subsistemas: engajamento, atitude e gradação. Segundo Martin e White (2005), o subsistema de atitude diz respeito aos sentimentos, reações ligadas a emoção, avaliando objetos e situações. Já o engajamento diz respeito as bases da atitude, ou seja, o papel das vozes no discurso e suas opiniões.

Para Martin e White, (2005), a gradação refere-se aos níveis dos sentimentos. A gradação e o engajamento estão interligados a estas formas de atitude, pois determinam o nível em que ocorrem. Ao selecionarmos o léxico que iremos utilizar quando nos referimos a algo ou alguém, podemos fazê-lo com

intensidade ou suavidade. Ambos os sistemas estão relacionados e dependem um do outro, em uma análise como é feita aqui, dependemos de um subsistema que auxilia na compreensão do outro.

O presente trabalho possui enfoque em um sistema que está localizado dentro da metafunção interpessoal. Se levarmos em conta o sistema Linguístico e suas inúmeras escolhas, podemos classificar algumas como muito ou menos enfáticas, existe um leque de opções léxico-gramaticais que são resultados de elementos de Atitude, usados para avaliar algo.

Segundo estudos realizados em Sydney, pesquisadores apontaram três tipos de Atitude, sendo eles: afeto (expressa emoção), julgamento (julga o caráter) e apreciação (atribui valor).

Os conceitos definidos por Martin e White (2005) que descrevem o afeto como um subsistema utilizado para realizar emoções no discurso, por meio de elementos léxico-gramaticais, tais como: epítetos ou atributos. Tal subsistema possui também subtipos de In/Felicidade, In/Segurança, In/Satisfação que classificam a emoção realizada no discurso:

- A) Afeto do tipo In/Felicidade: emoções relacionadas ao amor e ao ódio
- B) Afeto do tipo In/Segurança: emoções relacionadas à ansiedade e confiança
- C) Afeto do tipo In/Satisfação: tudo aquilo que é almejado é alcançado ou não, sendo assim satisfação ou frustração.

Já o subsistema de julgamento está relacionado às atitudes do comportamento, ou seja, o que criticamos ou admiramos, aprovamos ou desaprovamos. Para estas análises de julgamentos, podemos as caracterizar de efeito positivo ou negativo com fundamento na ética e moralidade.

Para Martin e Rose (2003/2007, p. 62) o julgamento é compreendido como institucionalização dos sentimentos sendo subdividido em duas categorias: Estima Social (capacidade, normalidade e a tenacidade) e Sanção Social (veracidade e propriedade) Para se identificar esses tipos de julgamento, faz-se necessário realizar as seguintes perguntas (Almeida, 2010):

Normalidade: comportamento do indivíduo é pouco usual, especial, comum? Capacidade: o indivíduo é capaz, competente?

Tenacidade: o indivíduo é confiável, dependente? Veracidade: o indivíduo é honesto?

Propriedade: o indivíduo é ético?

E, ainda, dentro do subsistema de Atitude, a terceira categoria avaliativa é a apreciação, que para MARTIN; WHITE (2005, p.42) “envolve avaliação de fenômenos naturais e semióticos, de acordo com as formas em que eles são valorizados ou não em um determinado campo.” A apreciação é dividida em três tipos, - Reação, composição e valoração, que por sua vez são subdivididas conforme apresento a seguir:

Reação Impacto - diz respeito ao impacto que objetos causam: isso te cativou?;

Reação Qualidade - diz respeito à qualidade dos objetos: isso lhe agradou?

Composição: Equilíbrio – refere-se ao equilíbrio das coisas:

Composição complexidade – refere-se ao nível de complexidade dos objetos.

Valoração: corresponde ao valor que se atribui às coisas ou objetos: isso valeu apena?

Os subsistemas e suas classificações constituem um arcabouço teórico da Gramática Sistêmico-Funcional que tem como pioneiro Halliday (1985/1994). Esta gramática se diferencia da gramática tradicional por ter orientação para o uso da língua de maneira social e não individual. Como especifica Eggins (1994), as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes são determinadas pelo contexto cultural e situacional. Para a Gramática Sistêmico-Funcional a língua não é vista como um sistema individual, pois promove interação entre falantes e busca a compreensão de escolhas de significados na esfera social. Esta gramática preocupa-se com a interação falante e ouvinte e suas respostas solidárias.

Considerações finais

Este trabalho se desenvolve em uma perspectiva qualitativa, pois avalia a linguagem e elementos avaliativos em críticas. Portanto, nesta pesquisa buscamos apontar como a Análise do Discurso Sistêmico-funcional é de extrema importância para a realização deste trabalho, pois a partir dos pressupostos teóricos sistêmico-funcionais que foi possível verem as críticas, ou seja, o texto em si, como uma interação social na qual os autores se valeram de escolhas lexicais para atribuir emoção ao discurso e garantir uma resposta através destas escolhas de interação que constroem significados. São feitas análises destas críticas com o objetivo de extrair do texto elementos avaliativos de atitude com enfoque no subsistema de afeto o qual contribui para melhor compreensão do texto.

A partir desses elementos retirados das críticas, serão feitas análises que nos dirão em quais subtipos estes epítetos ou atributos se enquadram, em In/felicidade, In/segurança ou In/satisfação.

A escolha pelo gênero crítica se deu, pois críticas são textos de fácil acesso por meio da internet. Facilitando também com que o aluno busque algo o qual ele tem acesso diariamente. Ao analisar um texto baseando na Linguística Sistêmico Funcional, o aluno tem a possibilidade de compreender o sentido do texto. Trazendo isso para o ensino de línguas, favorece a interpretação textual, a escrita e aquisição de novo vocabulário.

Ao ler um texto crítico, por exemplo, o aluno entende também o contexto e o porquê de determinada escolha por parte do autor. Ajuda a expandir o seu campo de conhecimento cultural, entender melhor sobre a cultura de um povo ou sobre qualquer outro tópico relacionado ao tema da crítica. O professor pode deixar a escolha da crítica livre para o aluno, assim desenvolvendo melhor a bagagem que o aluno possui sobre suas experiências. O aluno que viveu por anos ou ainda vive em um local onde, por exemplo, onde existe uma festa tradicional a qual ele participa pode sim desenvolver uma análise de um texto voltado para aquele assunto, sempre respeitando o fator cultural; ou até mesmo aquele aluno que ama filme, pode sim analisar as críticas

sobre determinado filme, motivando o aluno a querer aprender mais e causando curiosidade durante o processo de análise, pois será algo prazeroso para o aluno trazendo assim resultados melhores, pois quando falamos ou fazemos algo que está relacionada com nossas experiências ou que gostamos e fazemos com mais dedicação e esforço.

Portanto, a Linguística Sistêmico-Funcional ou a Gramática Sistêmico-Funcional pode ser usada em sala de aula tanto de línguas estrangeiras quanto na de língua materna em forma de exercícios que possibilitem a comunicação e interpretação para enriquecer o momento e aprendizado.

Referências bibliográficas

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. 2014. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua português**. Campinas: Mercado de Letras. 228p. ISBN 978-85-7591-326-0.

PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BLIKSTEIN, Izidoro. **CRÁTILO E HEMÓGENES: MOTIVAÇÃO VERSUS ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO**. Estudos de Filologia e Linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum – São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor: Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALLIDAY, Michael. Alexander. K. **An introduction to Functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander K. **An introduction to functional grammar**. Revised by Matthiessen, M.I.M. London: Arnold. 3rd ed. (2004).

MARTIN, Jim. R. & ROSE, David. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum. 2003.

MARTIN, Jim. R.; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

OLIVEIRA, Derli Machado de. **O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: Aspectos teóricos e práticos**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 15/ Jan. /Jun. de 2014.

PEREIRA, Bruno Gomes. **Conhecendo a Linguística Sistêmico-Funcional**. (UFT), SD. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/completo/conhecendo_BRUNO.pdf Acesso em 03 de fevereiro de 2016

SILVA, Débora Costa é O que é crítica, afinal? . **Digestivo Cultural**, Disponível em http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1601&titulo=O_que_e_critica,_afinal? Acesso em: 15/01/2016.

VIAN Jr. Orlando; SOUSA, Anderson; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos Sistêmico - Funcionais com base no sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WHITE, Peter. R. R. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem e (m) Discurso**, v. 4, n. Especial, 2004.

DROGA, L. e HUMPHREY, S. (2003). **Grammar and meaning: an introduction for primary teachers**. Australia: Target texts.

EGGINGS,S e MARTIN,J. R.(1997). "Genres and Registres of Discourse", in :VAN DIJK,T.A (ed.) **Discourse as Structure and process: a Multidisciplinary Introduction**, vol.1. Londres: Stage Publication, pp.230 -256.

WEBSTER,J. (2009). "Introduction", in: HALLIDAY, M. A. K. e WEBSTER, J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Nova York: Continuum International Publishing Group.

Capítulo 6

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICAOsni Oliveira Noberto da Silva¹Klaus Araújo Santos²Gildison Alves de Souza³**Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar através de revisão sistemática as Dissertações e Teses produzidas nos últimos dez anos sobre estudos referentes ao método da Aprendizagem Baseada em Problemas e sua aplicação na educação básica. Os resultados encontrados na busca feita na base de dados, indicaram um total de 10 estudos, sendo oito Dissertações de Mestrado e duas Teses de Doutorado. As dez produções acadêmicas escolhidas foram produzidas em cinco Universidades públicas, sendo três federais e duas estaduais; uma instituição pública federal; uma fundação pública federal e uma faculdade privada. No que se diz respeito a distribuição dos estudos pelas cinco regiões do país, ampla maioria, oito estudos, foram produzidas na região Sudeste (quatro em São Paulo, três no Rio de Janeiro e um no Espírito Santo), um na região Sul (Rio Grande do Sul) e um estudo na região Nordeste (Sergipe). É importante explicitar que estudos produzidos por instituições de ensino das regiões Norte e Centro Oeste não foram encontrados.

Palavras Chave: Aprendizado Baseado em Problemas; Educação Básica; Revisão sistemática.

TRAINING BASED ON PROBLEMS IN BASIC EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract

This paper aims to present through a systematic review the Dissertations and Theses produced in the last ten years on studies referring to the method of Problem - Based Learning and its application in basic education. The results found in the search in the database, indicated a total of 10 studies, being eight Master Dissertations and two Doctoral Theses. The ten academic productions chosen were produced in five public universities, being three federal and two state universities; a federal public institution; a federal public foundation and a private college. As to the distribution of the studies in the five regions of the country, a large majority, eight studies, were produced in the Southeast region (four in São Paulo, three in Rio de Janeiro and one in Espírito Santo), one in the South Grande do Sul and a study in the Northeast region (Sergipe). It is important to state that studies produced by educational institutions in the North and Central West regions were not found.

Keywords: Problem-Based Learning; Basic education; Systematic review.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA).

² Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IV.

³ Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da rede estadual de ensino da Bahia.

INTRODUÇÃO

Apesar de já existir uma vasta produção científica acerca da didática e metodológica de ensino, a estrutura geral de uma aula na educação básica, ainda resguarda resquícios advindos dos tempos das escolas de filosofia da antiga Grécia: aulas expositivas seguidas de exemplos práticos ou do cotidiano.

O professor como o detentor do conhecimento e os alunos como um recipiente vazio foram por anos a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Autores como Paulo Freire (2005), que chamou de “educação bancária” criticaram esse modelo de passividade do aluno e de autoridade quase inquestionável da figura do professor. Era necessário que o aluno tivesse participação ativa na construção de seu próprio conhecimento.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2005, pág. 66-67).

No sentido de propor alternativa as metodológicas mais comuns e gerais de ensino, foi desenvolvido nos anos 1950 do século XX, na Universidade McMaster no Canadá a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou seu termo em inglês *Problem-Based Learning* (PBL) (SCHWARTZ et al, 2001).

Basicamente a ABP (ou PBL) tem como grande mérito colocar o aluno como o centro das atenções do processo de ensino. Consiste em apresentar a um determinado grupo de alunos uma série de problemas referentes a um conhecimento ou procedimento de uma determinada profissão, em que eles, a partir de conhecimentos prévios, pesquisas e interações com os colegas possam resolver. Muitas vezes não há uma, mas sim várias respostas certas.

O professor neste caso deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a atuar como um facilitador e também validar as referências usadas pelos alunos, evitando assim o uso de informações falsas, ou pouco confiáveis.

Diversos estudos já demonstraram tanto benefícios do ABP, tais como: incentivo ao trabalho em grupo melhor aprendizado de conteúdos práticos, melhora da comunicação etc (KUMAR et al, 2006; WONG; LAN, 2007); quanto críticas ao método, tais como: risco de diminuição de aulas teóricas; superficialidade do conteúdo; heterogeneidade do conhecimento oferecido etc (NOGUEIRA et al, 2000; ALLEN, 2006).

A tabela 1 apresenta as diferenças mais gerais entre o método de ensino tradicional e a ABP (SILVA, 2015).

Tabela 1: Diferenças entre o ensino tradicional e a ABP

Ensino tradicional	Aprendizagem Baseada em Problemas
Características	
Aulas teóricas com exemplos práticos, do geral para o específico, geralmente utilizado em salas de aula com um número grande de alunos.	Apresentação de situações problemas em que o aluno deverá procurar as ferramentas para resolver em pequenos grupos.
O professor	
O detentor do conhecimento específico que leciona e é o protagonista no aprendizado.	Um tutor, agindo como facilitador do aluno na busca do conhecimento.
O aluno	
Recebe a maior parte do conhecimento montado e delimitado pelo professor e/ou IES, na maior parte da carga horária o aprendizado é realizado de forma individual.	Protagonista no aprendizado, estimulado a ter autonomia, responsabilidade e visão mais abrangente acerca do conhecimento.
Principais vantagens	
Apresenta os fundamentos teóricos de forma mais sólida e garante as bases para o desenvolvimento do conhecimento seguinte. Método mais utilizado e com alto grau de eficiência comprovada.	Ensino mais dinâmico, estímulo à cooperação e ao empreendedorismo, tem como base a formação interdisciplinar, o conhecimento é relacionado com atividades práticas e próximas ao cotidiano do futuro profissional.
Principais desvantagens	
Geralmente as disciplinas do currículo têm início e fim em si mesmo, não havendo interação entre elas. Qualidade da disciplina depende em maior parte do professor.	Lacunas em conhecimentos básicos, necessidade de conhecimentos prévios, demanda de maior tempo, dificuldade na avaliação individual, alunos podem acabar tendo uma visão mais superficial de um assunto do que se fosse pelo método tradicional.

(SILVA, 2015, pág. 114-115)

Inicialmente criado para os cursos de Medicina, este método é usado em diferentes cursos de graduação em Universidades do Brasil e do mundo (SILVA, 2015). Assim como as Universidades e os cursos superiores é importante também que o método da ABP chegue à educação básica através de experiências em diversas matérias ou conteúdos específicos do currículo escolar.

Por conta disso, este artigo tem como objetivo apresentar através de revisão sistemática as Dissertações e Teses, produzidas nos últimos cinco anos, referentes ao método da Aprendizagem Baseada em Problemas e sua aplicação na educação básica.

METODOLOGIA

A técnica metodológica escolhida para a construção do estudo deste artigo foi a revisão de literatura do tipo sistemática que segundo Roever (2017) é atualmente um dos modos mais racionais e menos

enviesado de se organizar, categorizar e avaliar textos acadêmicos, de maneira que “consiste em um processo de pesquisar, selecionar, avaliar, sintetizar e relatar as evidências clínicas sobre uma determinada pergunta e/ou tópico” (pág. 127).

De acordo com Donato e Donato (2019), a importância deste tipo de revisão se mostra importante à medida que “a literatura científica produzida anualmente está a aumentar a uma taxa exponencial, as revisões sistemáticas que coligem as evidências disponíveis têm-se tornado cada vez mais importantes” (pág. 227).

Donato e Donato (2019) descrevem os passos que devem ser seguidos para uma construção correta de uma revisão do tipo sistemática:

Resumindo, nesta fase de seleção dos estudos, é necessário:

- Examinar títulos e resumos para remover documentos obviamente irrelevantes.
- Obter os textos integrais de todos os artigos potencialmente relevantes.
- Reunir múltiplos relatos do mesmo estudo.
- Examinar se os estudos estão de acordo com os critérios de elegibilidade.
- Contactar os autores, quando apropriado, para clarificar a elegibilidade do estudo.
- Tomar as decisões finais quanto à inclusão dos estudos antes de proceder à extração dos dados (pág. 228).

Ao fim é feita a análises dos estudos que compõem a amostra final da revisão, através de uma apresentação dos seus itens mais pertinentes e que poderão direcionar estudos futuros.

De acordo com Muñoz e seus colaboradores (2002) é importante na construção de um estudo utilizando a revisão sistemática, que os autores abordem alguns aspectos na discussão, tais como: “limitações metodológicas e qualidade dos artigos incluídos na pesquisa, significância dos efeitos observados, consistência desses efeitos através dos diferentes estudos” (pág. 4).

O levantamento dos estudos a serem selecionados foi feito na base de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 05 de julho de 2019, tendo como critérios de inclusão os estudos acadêmicos defendidos nos últimos cinco anos (2014 – 2018), apenas em idioma português e utilizando como elemento de busca o termo “Aprendizagem baseada em problemas”.

Os resultados encontrados na busca feita na base de dados, indicaram um total de 202 estudos acadêmicos. Após a leitura dos títulos dos textos sobraram 38 textos. Depois da leitura dos resumos a quantidade diminui para 16 e após a leitura dos textos restantes em sua integralidade sobraram 10 estudos, sendo oito Dissertações de Mestrado e duas Teses de Doutorado.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como já explicado, a amostra que foi selecionada para este artigo foi circunscrita a dez pesquisas acadêmicas, sendo oito Dissertações de Mestrado e duas Teses de Doutorado.

As dez produções acadêmicas escolhidas foram produzidas em cinco Universidades públicas, sendo três federais e duas estaduais; uma instituição pública federal; uma fundação pública federal e uma faculdade privada. No que se diz respeito a distribuição dos estudos pelas cinco regiões do país, ampla maioria, oito estudos, foram produzidas na região Sudeste (quatro em São Paulo, três no Rio de Janeiro e um no Espírito Santo), um na região Sul (Rio Grande do Sul) e um estudo na região Nordeste (Sergipe). É importante explicitar que estudos produzidos por instituições de ensino das regiões Norte e Centro Oeste não foram encontrados.

A tabela 2 traz de forma resumida as informações mais gerais acerca dos trabalhos acadêmicos escolhidos.

Tabela 2 – Descrição dos estudos analisados.

Título	Autor	Ano	Tipo	IES
Aprendizagem Baseada em Problemas e em Casos Investigativos: Construindo e Avaliando Possibilidades de Implementação no Ensino Médio	Max Fonseca Pierini	2015	Dissertação	Instituto Oswaldo Cruz
Experimentação e Aprendizagem Baseada em Problemas em Química para Alunos do Ensino Médio	Brunno Martins Teixeira	2016	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências: um estudo sobre sua aplicabilidade na educação de jovens e adultos	Renata Daphne Santos Izaías	2016	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe
Proposta de avaliação formativa aplicando aprendizagem baseada em problemas (ABP) no ensino médio	Fabiano Carvalho Silva	2017	Dissertação	Universidade de São Paulo
Reflexões acerca do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino de Matemática em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Lauro Ivan Tangerino	2017	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Contribuições teóricas e práticas para o uso da aprendizagem baseada em problemas na educação profissional técnica de nível médio	Luís Antônio de Pinho	2017	Tese	Instituto Oswaldo Cruz
Transposição e ressignificação das metodologias ativas para o ensino médio, à luz das políticas educacionais brasileiras	Marcos Augusto Martins Cardoso	2017	Dissertação	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
Análise da aplicação de projeto de ensino de física com enfoque curricular CTS e metodologia de ensino-aprendizagem PBL na modalidade de educação de jovens e adultos	Maria Joseane Rusch da Silva	2018	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas
Aprendizagem baseada em problemas: uma proposta para as séries finais do ensino fundamental	Raquel Alves Gazale	2018	Dissertação	Universidade de São Paulo
Aprendizagem baseada em problemas no ensino	Gabriela Finco	2018	Tese	Universidade

fundamental II: aplicabilidade, potencial e reflexões de uma adaptação sob perspectivas geocientíficas	Maidame		Estadual de Campinas
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------	--	----------------------

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O primeiro estudo analisado foi a dissertação de Pierini (2015) nesse estudo foi realizada uma avaliação das possibilidades de aplicação dos fundamentos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no ensino médio. O primeiro capítulo do estudo analisado o autor apresenta os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) com uma abordagem direcionada aos professores que atuam na Educação Básica. Já no seu segundo capítulo a dissertação apresenta uma análise da percepção dos professores com relação a área de Ciências da Natureza. O estudo aponta para uma aproximação dos princípios gerais da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a prática docente na Educação Básica. Por fim o estudo aponta para a utilização da metodologia Estudo de casos como estratégia de ensino e aprendizagem.

Teixeira (2016) investigou a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma metodologia experimental complementar as tradicionais aulas de química. Dentre os teóricos adotados no estudo estão os trabalhos John Dewey que aponta em seus estudos a necessidade de se aliar a teoria à prática. Em sua pesquisa Teixeira (2016) desenvolveu uma aula de 4 horas com estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. O desenvolvimento da intervenção se deu através da divisão de grupos de 4 indivíduos assessorados por um monitor, foi trabalhado uma questão problema no qual sua solução envolvia procedimentos experimentais, todo desenvolvimento da aula foi gravado para posterior análise. Foi aplicado um questionário tipo Likert de 5 níveis que abrangia as dimensões aprendizagem, afetividade, atuação do monitor e participação, após 2 meses da atividade. Ficou evidenciado no estudo que as deficiências referentes aos conteúdos se encontram na utilização da ferramenta matemática para resolução dos problemas. Entretanto as percepções dos alunos com relação as dimensões investigadas foram bastante positivas. Como produto final desse trabalho foi desenvolvido um roteiro de atividades para orientar o trabalho do professor na aplicação do método ABP.

Izaias (2016) analisou o ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebe pouca atenção. Diante de tal constatação a pesquisa desenvolvida por Izaias (2016) objetivou analisar a aplicação de uma proposta didática fundamentada na Problem Based Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas com o intuito de avaliar os avanços e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem das ciências naturais na EJA em uma escola pública de São Cristóvão/SE. A pesquisa foi de natureza qualitativa exploratória, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados dois questionários e uma produção textual. A análise dos dados se deu a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) que foi proposta por Moraes (2003) Os resultados do estudo apontam que a proposta didática apresentou contribuições positivas para a

aprendizagem de ciências, bem como uma mudança de postural atitudinal e a conscientização na tomada de decisões.

Silva (2017) objetivou avaliar a aprendizagem no processo pedagógico sempre foi considerado um tema muito controverso, pela sua multiplicidade de avaliação, seja ela somatória, formativa ou diagnóstica. Cada tipo de avaliação possuía suas características próprias, a avaliação formativa objetiva monitorar o progresso da aprendizagem do educando durante o processo formativo, já na avaliação diagnóstica volta-se a descobrir as causas dos problemas na aprendizagem para assim planejar as ações. Com o intuito de descobrir os resultados de aprendizagem ao final do percurso destaca-se a avaliação somativa. Diante de complexidade do processo avaliativo várias metodologias de ensino discutem sua aplicação, dentre elas a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O objetivo central desse trabalho foi verificar se a ABP poderia promover a integração da avaliação formativa como elemento de redirecionamento e motivação para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de biologia no ensino médio. Durante a aplicação da metodologia foram analisados os perfis culturais de Hofstede dos alunos, aplicada em duas salas de aulas diferentes durante três bimestres, os alunos puderam ser avaliados considerando suas atitudes durante a aplicação dos testes escolares e da ABP. No processo de elaboração do formulário de acompanhamento do professor a metodologia ABP foi favorecida. Houve melhoria significativa no desempenho dos alunos após da aplicação da proposta de integrar a avaliação formativa com base na aprendizagem baseada em problemas (ABP), bem como nos aspectos comportamentais. Todos os formulários foram disponibilizados para serem incluídos em uma escola pública do estado de São Paulo nos seus planos pedagógicos.

Tangerino (2017) apresentou os principais aspectos de ensino através da aprendizagem baseada em problemas (ABP). O estudo teve como objetivo central investigar teoricamente as potencialidades do uso de uma metodologia de ensino ativa, no ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos em um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFSP. Buscou-se favorecer a articulação entre o ensino matemático e as competências necessárias para atuação profissional. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com cunho bibliográfico, obteve-se como produto final a proposição de alguns problemas de acordo com os preceitos da aprendizagem baseada em problemas e orientações didáticas para auxiliarem os professores em sala de aula.

O estudo de Pinho (2017) como uma alternativa à metodologia de ensino tradicional a aprendizagem baseada em problemas (ABP) foi sistematizada na década de 1960. Ainda são escassos os estudos envolvendo o desenvolvimento da ABP nos níveis médio e técnico de ensino. Diante desse contexto de escassez foram organizados quatro estudos nesta tese com ênfase no ensino médio e técnico. Buscou-se como resultado do estudo lançar luz sobre questões ainda não discutidas e pesquisadas. Constatou-se que a ABP tem potencial de desenvolver a integração curricular com a aquisição de conteúdo que são aquisições essenciais para o mundo do trabalho.

O estudo de Cardoso (2017) teve como objetivo refletir sobre as atribuições das metodologias ativas de aprendizagem no ensino médio. Uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Visando atender às demandas sociais do século XXI novas perspectivas no campo das práticas educativas são desenvolvidas visando uma maior participação de educandos no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse surge a necessidade da aplicação de técnica de ensino inovadoras que chamamos de: metodologias ativas. Dentre as metodologias ativas podemos destacar à aprendizagem baseada em problemas (ABP), aprendizagem baseada em equipe e a sala de aula invertida. A discussão entorno das metodologias ativas não se esgota, sendo necessário um maior aprofundamento no tema.

Na pesquisa de Silva (2017) teve como intuito analisar o papel e possíveis vantagens do uso combinado do enfoque curricular CTS e da metodologia de ensino-aprendizagem PBL na aprendizagem de jovens e adultos o presente trabalho foi desenvolvido. Foi analisada a possibilidade de ministrar aulas de Física para jovens e adultos utilizando-se de um projeto de ensino diferente do tradicional. Diante disso foi aplicado um projeto de ensino com enfoque curricular CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) com foco na utilização da metodologia de ensino-aprendizagem PBL voltada para educação de jovens e adultos. Foi desenvolvido o projeto cujo o tema foi escolhido pelos alunos, as atividades relacionadas ao enfoque curricular CTS e da metodologia de ensino-aprendizagem (PBL). A análise dos dados coletados nas atividades do projeto foi realizada através da metodologia de análise de dados na forma qualitativa. Ficou evidenciado após a análise dos dados que a metodologia de ensino-aprendizagem (PBL) comportou o enfoque curricular CTS.

O texto de Gazale (2018) trata-se de uma pesquisa sobre a aplicação de uma metodologia ativa aplicada com alunos do ensino fundamental, a mesma buscou desenvolver algumas habilidades tais como: comunicação, autonomia, interação, iniciativa, argumentação, raciocínio lógico, reflexão, participação e criatividade, com a utilização da abordagem transdisciplinar com a articulação ao conteúdo matemático do Teorema de Pitágoras, “Triângulo Retângulo” e os conteúdos de Arte e História. O estudo foi realizado em uma escola do ensino fundamental da rede pública de ensino com alunos dos 7º e 8º anos, tendo como público alvo alunos e professores de Artes, Matemática e História e os pais dos alunos. Foi aplicado o método de ensino aprendizagem baseada em problemas (ABP) com foco no trabalho em grupo na busca de estratégias para solução de problemas. Como processo avaliativo do estudo utilizou-se questionários, técnica de observação participante e atividade avaliativa escrita. Com o estudo pode-se concluir que a aplicação da aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a transdisciplinaridade são possíveis de serem aplicadas com a necessidade de pouco recurso humano e material.

Na pesquisa de Maidame (2018), através dos resultados positivos advindos da utilização de metodologias ativas, na qual os estudantes assumem o protagonismo no processo educativo, destaca-se a aprendizagem baseada em problemas (ABP), mesmo assim a ABP é pouco investigada na educação básica. Com isso buscou-se através desse estudo diagnosticar como se dá e quais são os limites e potencialidades do

desenvolvimento de aulas adaptadas à metodologia da ABP em uma turma do nono ano do ensino fundamental II, em uma escola da rede pública da cidade de Campinas no estado de São Paulo. Foi realizado um levantamento do histórico da consolidação da metodologia, suas particularidades e características, bem como a elaboração de um plano de aprendizagem. O desenvolvimento das aulas se deu durante o bimestre escolar, com todas as atividades já preestabelecidas em cronograma. Foram desenvolvidas autoavaliações dos alunos, avaliações, filmagem das atividades, caderno de campo e entrevista com o professor da disciplina de Ciências. Conclui-se ao final do estudo que fornecer subsídios sobre a ABP no ensino básico pode motivar os docentes e pode gerar novas experiências com metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui o objetivo deste artigo que foi apresentar através de revisão sistemática as Dissertações e Teses produzidas nos últimos dez anos sobre estudos referentes ao método da Aprendizagem Baseada em Problemas e sua aplicação na educação básica.

Os dados evidenciam a importância das Instituições públicas de ensino e pesquisa para o desenvolvimento de estudos importantes para o país, neste caso, sobre Aprendizagem baseada em problemas. Isso porque dos dez estudos apresentados, nove deles foram desenvolvidos em Universidades públicas, Instituição Federal de Ciência e Tecnologia e uma fundação pública federal.

Porém, nota-se uma concentração exagerada de pesquisas produzidas na região sudeste, com oito dos dez estudos desenvolvidas em instituições da região, sendo quatro em São Paulo, três no Rio de Janeiro e um no Espírito Santo. As regiões Sul e Nordeste respondem pelos dois estudos restantes e não foram encontrados estudos desenvolvidos em instituições do Norte e Centro Oeste.

Apesar de ser um tema relacionado a área da educação, também foram encontrados estudos produzidos em diferentes programas de Pós-graduação a saber: Ensino de Ciências e Matemática; Ensino de Química; Projetos Educacionais e Ciências; Ensino em Biociências e Saúde; Políticas Públicas e Desenvolvimento Local; Currículo, Didática e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemáticas; Projetos de Ciências.

Isso demonstra que o tema analisado neste artigo perpassa diversos campos do saber e cada vez mais tem chamado a atenção de pesquisadores das mais variadas áreas. Assim, é importante que mais estudos sejam produzidos, haja vista a pertinência do tema da Aprendizagem Baseada em Problemas e sua aplicação na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALLEN, D. The group from hell: strategies for resolving conflicts in PBL groups. In: **Anais do Congresso Internacional PBL**, Lima, Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006. (workshop)

CARDOSO, Marcos Augusto Martins. **Transposição e ressignificação das metodologias ativas para o ensino médio, à luz das políticas educacionais brasileiras**. 2017. 99 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na condução de uma revisão sistemática, **Acta Med Port** 2019 Mar;32(3):227-235.

IZAIAS, Renata Daphne Santos. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências: um estudo sobre sua aplicabilidade na educação de jovens e adultos**. 2016. 96 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição

GAZALE, Raquel Alves. **Aprendizagem baseada em problemas: uma proposta para as séries finais do ensino fundamental**. 2018. 110 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, Lorena, 2018.

MAIDAME, Gabriela Finco. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino fundamental II: aplicabilidade, potencial e reflexões de uma adaptação sob perspectivas geocientíficas**. 2018, 245 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

KUMAR, R.; AU YANG, G.; SANTOS, F. Application and assessment of PBL in an interdisciplinary environment. In: **Anais do Congresso Internacional PBL**, Lima, Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006.

MUÑOZ, Susana Inés Segura; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso; SANTOS, Cláudia Benedita dos; SANCHEZ-SWEATMAN, Otto. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. In: **Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem**, 8, 2002, SIBRACEN, Ribeirão Preto (SP). Anais... Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP.

NOGUEIRA, K. V. et al. **PBL: Alternativa ou complemento**. In: Revista de Medicina da UFC. Fortaleza. V. 40, Nº 1-2, 2000.

PIERINI, Max Fonseca. **Aprendizagem Baseada em Problemas e em Casos Investigativos: Construindo e Avaliando Possibilidades de Implementação no Ensino Médio**. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro.

PINHO, Luís Antônio de. **Contribuições teóricas e práticas para o uso da aprendizagem baseada em problemas na educação profissional técnica de nível médio**. 2017. 173 p. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro.

ROEVER, Leonardo. Compreendendo os estudos de revisão sistemática. **Rev. Soc. Bras. Clin. Med.** 2017 abr-jun;15(2):127-30

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, Feb. 2007.

SCHWARTZ, P.; MENNIN, S.; WEBB, G. **Problem-based learning: cases studies, experience and practice**. London, UK: Kogan Page, 2001.

SILVA, Maria Joseane Rusch da. **Análise da aplicação de projeto de ensino de física com enfoque curricular CTS e metodologia de ensino-aprendizagem PBL na modalidade de educação de jovens e adultos**. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, Fabiano Carvalho. **Proposta de avaliação formativa aplicando aprendizagem baseada em problemas (ABP) no ensino médio**. 2017. 78 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, São Paulo.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da Silva. **Formação Profissional em Educação Física no Brasil: história, conflitos e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015.

TANGERINO, Lauro Ivan. **Reflexões acerca do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino de Matemática em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio**. 2017. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo.

TEIXEIRA, Brunno Martins. **Experimentação e Aprendizagem Baseada em Problemas em Química para Alunos do Ensino Médio**. 2016. 89 p. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de química). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

WONG, D. K. P.; LAM, D. O. B. Problem-based Learning in social work: a study of student learning outcomes. **Research on Social Work Practice**, London, UK: Sage Publications, v. 17, n.1, jan. 2007, p. 55-65.

Capítulo 7

BRINCANDO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE USO DE JOGOS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTALRafael Rossi de Sousa¹**RESUMO**

O conceito de 'lúdico' é muito difundido no meio educacional, principalmente na educação infantil porém o mesmo vem perdendo progressivamente espaço com o avançar da escolaridade. O presente trabalho busca refletir sobre práticas de ensino de língua portuguesa com propostas lúdicas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Utilizou-se como metodologia a observação participante e revisão bibliográfica. Os resultados observáveis empiricamente foram a melhor aceitação de propostas didáticas e qualidade nos aspectos de convicência e relacionais.

PALAVRAS CHAVE: Jogo. Aprendizagem significativa. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa é um fenômeno vivo em sala de aula, pois não se basta ao ato de ensinar por ensinar, tal se insere numa constante e inconstante série de nuances e realces, permeada por uma série de paradigmas que se caracterizam a partir da evolução da própria língua, determinados pelo estilo de viver e ser de cada indivíduo no mundo.

Para catalisar estas variantes, o professor necessita de estar atento a sinais, não apenas aqueles resultados das avaliações e diagnoses tão constantemente aplicadas, mas num âmbito além: o estar em sala de aula. Como esse aluno se comporta? Como manifesta seus interesses? Suas angústias? Suas memórias? Seus sentimentos, desejos dos mais incipientes aos mais elaborados? Entramos no campo da avaliação. Mas, o que estamos avaliando afinal? A aprendizagem? O ser social? O fazer pedagógico? Tudo! Daí a complexidade do processo avaliativo, tanto no discurso, tanto quanto na prática. Para Hoffman (1993) "a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento". Parte-se daí um dos pressupostos deste trabalho. O olhar atento às manifestações para além das pedagógicas, àquelas dos anseios, das mazelas do sistema de ensino e dos comportamentos expressos ou resguardados em sala de aula.

Para tal, utilizara-se como método a observação participante e a fundamentação teórica para embasamento do relato de experiência.

¹ Pedagogo. Professor de Anos Iniciais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Mediador Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO (CEDERJ/ UAB). Email: rafaelrossidesousa@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

O objetivo deste trabalho é apresentar experiência com jogos no ensino da língua portuguesa e sua importância nos aspectos cognitivos. É apresentado, de forma breve, o relato de trabalho pedagógico em turma regular do ensino fundamental, a partir da avaliação diagnóstica inicial até a proposição de três jogos para o ensino da língua portuguesa e seus desdobramentos.

A partir de avaliações diagnósticas e observações das mais variadas dentro de uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, no complexo da Maré, ano letivo de 2019, constatou-se a necessidade de uma apresentação diferente dos conteúdos, que perpassasse também por procedimentos e atitudes positivas.

Nas primeiras avaliações com a turma, houve a percepção de um número elevado de erros de escrita a partir da aplicação do Ditado Balanceado (MOOJEN, 2009). Em leitura, nos aspectos de fluência e compreensão, parte significativa dos alunos ainda possuíam dificuldades com a prosódia, sem entonação, desrespeito à pontuação e leituras arrastadas, além de não conseguirem recuperar elementos explícitos do que leram ou recontar a história progressivamente.

Tendo em vista os resultados das avaliações e análise das habilidades pedagógicas previstas para o ano letivo, verificou-se a necessidade de um trabalho intensificado na área de língua portuguesa, embasando-se em Rotta (2016, p.469) onde aponta que “a aprendizagem é definida como modificações no sistema nervoso central, mais ou menos permanentes, quando o indivíduo é submetido a estimulações e experiências de vida que serão traduzidas em modificações cerebrais”. Abriu-se mão prioritariamente de elementos explícitos em todas as atividades e, aplicação semanal de tarefas que envolvessem o estímulo de funções executivas, que, para Cypel (2016, p. 392), se estruturam ao longo da vida de forma progressiva numa cadeia de complexidade. Para as atividades em sala, foram utilizados materiais disponíveis no mercado editorial como os “Manuais Papaterra Escolas” (PAPATERRA, 2015), “Descomplicando a escrita” (ZORZI, 2016), “Uma letra pode mudar tudo” (TERÇAROLI, 2014) entre outros, com fins de estimular os processos executivos de atenção, memória, linguagem, tomada de decisão, mudança de turno e criação. Estas atividades foram batizadas como “Revisitando memórias, escrevendo minha história”, pois, em conversa com os alunos, eles conseguiam identificar boa parte das tarefas como estimulantes e, que de certa forma, sabiam fazer (daí “Revisitando memórias”) e, que eram importantes para seu desenvolvimento (“Escrevendo minha história”).

Língua Portuguesa Professor Rafael Data: ___/___/___



REVISITANDO MEMÓRIAS, ESCREVENDO MINHA HISTÓRIA



1) Copie estas palavras, indo da mais longa para a mais curta.

**NA NOITE IMPERTINENTE O
MANIVELA BALA CABIDE ELETRICISTA
PROGRESSO PEDREGULHO**

1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.

2) Dez palavras da primeira tabela encontram-se também na segunda tabela. Encontre-as e pinte-as da mesma cor.

PAPO	GALHO	COPA	ROSTO
CENA	VIVA	LUVA	ALÔ
RISO	OLHO	PORTA	ALHO
CONTA	CARO	NOVA	LER
SABÃO	LIVRO	GOMA	TAXA
MICO	SOPA	POÇO	LIÇÃO

sepa	reste	filha	coelha
ponte	conta	sala	sede
pele	rise	maga	elha
vale	reste	elha	drama
urise	perta	sabão	galhe
taca	ler	pape	viva

3) Leia as palavras abaixo e depois escreva-as nos espaços onde as vogais já estão escritas.

SUJEIRA	ESTILINGUE	BIBLIOTECA
CAMISA	SAPATO	ESPORTE
BORRACHA	TORRADEIRA	TRAVESSEIRO
BARULHO	LENÇOL	BRINQUEDO

_ A _ A _ O	_ O _ _ A _ _ A
_ _ I _ _ UE _ O	_ A _ I _ A
_ U _ EI _ A	E _ _ I _ I _ _ UE
E _ _ O _ _ E	_ O _ _ A _ EI _ A
_ I _ _ IO _ E _ A	_ _ A _ E _ _ EI _ O
_ E _ _ O _	_ A _ U _ _ O

4) Leia a palavra e substitua as letras solicitadas.

a)	CAI	Substituir o "c" pelo "v"
b)	SALA	Substituir o "s" pelo "c"
c)	MELA	Substituir o "m" pelo "n"
d)	BALA	Substituir o "b" pelo "p"
e)	CAMA	Substituir o "c" pelo "l"
f)	TINHA	Substituir o "t" pelo "p"
g)	MOLA	Substituir o "m" pelo "b"
h)	GATO	Substituir o "g" pelo "m"
i)	FATO	Substituir o "f" pelo "r"
j)	CORTA	Substituir o "c" pelo "t"
k)	SERRA	Substituir o "s" pelo "t"

5) Em cada quadro de palavras falta uma letra em comum para todas. Complete-as e copie as palavras em frente.

1. ESTO _ O	2. GA _ O
MARU _ O	SO _ O
BEI _ O	_ OBO
A _ UDA	_ AGO
3. SOG _ O	4. VIN _ O
P _ ESENTE	COL _ EITA
G _ ANJA	AGUL _ A
REG _ A	AFIL _ ADA
5. PE _ A	6. _ A _ O
CA _ ETA	PE _ REGULHO
RE _ OVAR	_ ÓLAR
LO _ A	_ ONO

Fonte: Manuais Papaterra

Figura 1: Modelo de atividade aplicada para estimulação cognitiva. Arquivo do autor.

Além das atividades apresentadas, que ocorreram durante todo o ano letivo de 2019, o trabalho com jogos estruturados também foi intensificado. O professor deixou disponível em sala de aula um acervo de jogos e brinquedos (Figura 2) que sempre que possível, eram cedidos alguns títulos para uso dos alunos em momentos específicos, sempre com uso direcionado à alguma habilidade específica com o que o jogo poderia auxiliar na construção. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)

Os jogos e atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permitem que se ampliem às possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço.



Figura 2: Acervo de jogos disponibilizados para uso dos alunos. 2019. Arquivo do autor.

Além dos jogos estruturados, houve a adaptação e criação de jogos voltados ao ensino da língua, a partir das especificidades e necessidades encontradas com o trabalho pedagógico e de aprendizagem.

Num dos primeiros momentos observou-se grande euforia pelo jogo Imitatrix (Estrela). O conteúdo de trabalho era irregularidades de escrita, determinado a partir do ditado realizado. Então, o professor adaptou o jogo, no qual apresentava-se, em pequenos grupos, um cartão com uma palavra dentro dos três grupamentos de escrita trabalhados (x/ ch; g/ j; s/z). Os alunos que não estivessem com o cartão no suporte de testa deveriam inicialmente dar pistas para que o aluno com a palavra a descobrisse, sendo permitidos uso de sinônimos, onomatopeias, formulação de charadas, dentre outros. Ao acertar a palavra apresentada, deveria dizer com qual das letras a palavra deveria ser grafada para estar correta. Acertando, pontuava-se no quadro mágico.



Figura 3: Alunos durante jogo sobre irregularidades da escrita. 2019. Imagens do autor.

Com a boa aceitação e resultados a partir de auto avaliação, foi produzido um segundo jogo, denominado “Memória dos Dígrafos”, o qual consistia em uma cartolina com palavras, sob um papel não as revelando, grafadas com dígrafos, estes lacunados, e um dado com um dígrafo diferente em cada uma das seis faces. O aluno deveria jogar o dado e escolher uma das fichas da cartolina. Ao abrir, se o dígrafo do dado completasse a palavra corretamente, ele a grafava, deixava a palavra revelada e ganharia o ponto pelo acerto. Caso contrário, a palavra voltava a ficar oculta. O objetivo principal era a consciência sobre a escrita correta a partir das possibilidades de pares irregulares da língua portuguesa.



Figura 4: Alunos durante jogo “Memória dos dígrafos”. 2019. Imagens do autor.

Em outro momento, durante o estudo da tonicidade, com foco na acentuação, foi organizada a “Dinâmica da sílaba tônica”, que consistia em uma caixa com variadas palavras acentuadas e três cartolinas para classificação. O aluno deveria sortear ler e classificar a palavra em oxítone, paroxítone ou proparoxítone, colando-a na cartolina correspondente após. O objetivo principal era atentar quanto à tonicidade das palavras e início da percepção sobre regras de acentuação.

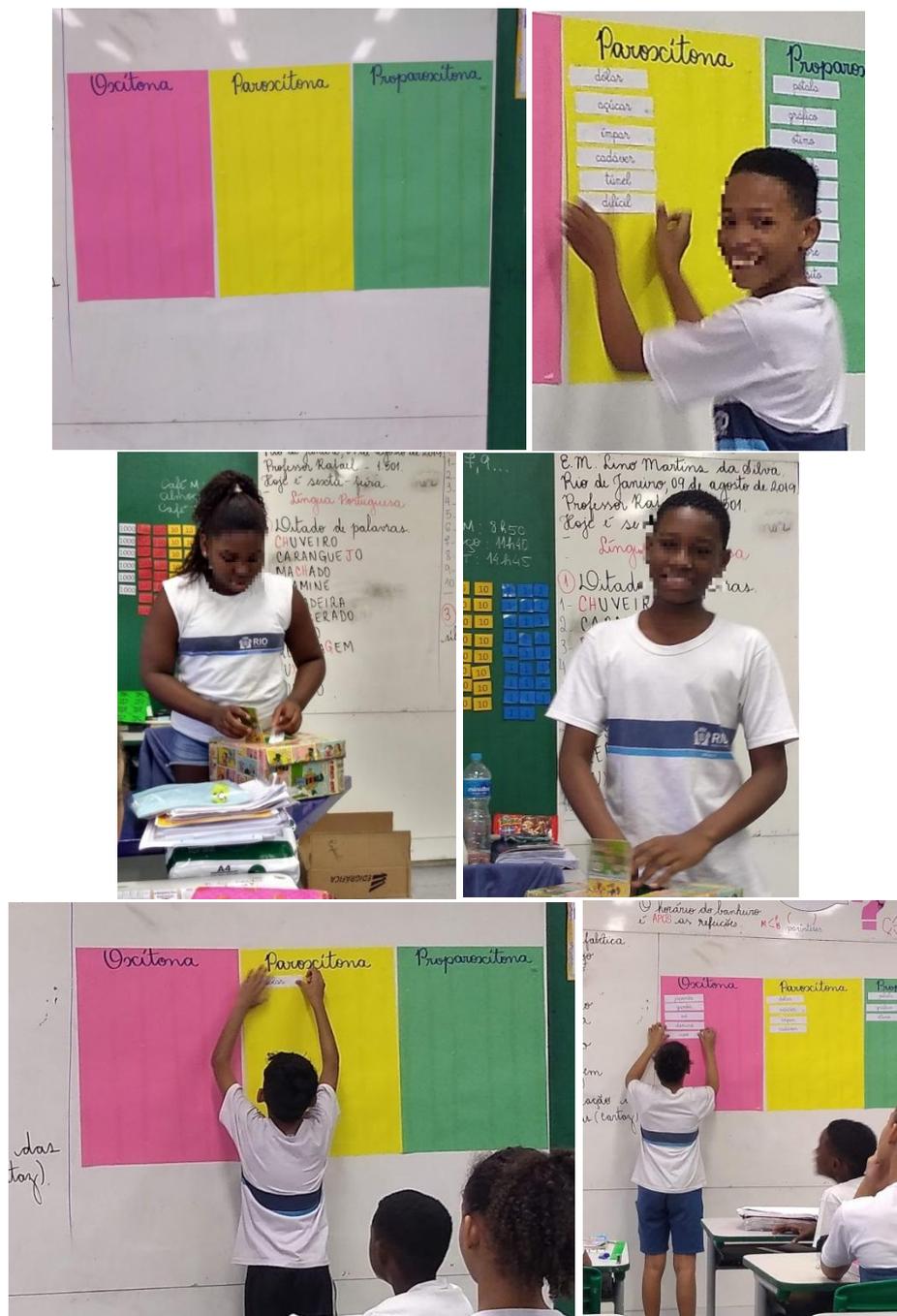


Figura 5: Alunos durante a “Dinâmica da sílaba tônica”. 2019. Imagens do autor.

Com o transcorrer do ano letivo, notou-se claramente aumento de motivação para com as propostas voltadas à língua portuguesa, além de maior qualidade nas relações intra e interpessoais dos alunos, propiciando um ambiente de construções e trocas produtivas.

CONCLUSÃO

Percebe-se no meio educacional que com a progressão da escolaridade o uso de recursos lúdicos diminui intensivamente. Porém de forma equivocada e desproporcional, pois segundo os indícios é a ferramenta com grande eficácia para resultados quando utilizada de forma direcionada. Notou-se ao longo do

ano, com as atividades, jogos e acompanhamento, melhora significativa nas manifestações de escrita e de leitura, demonstradas por meio das avaliações tanto internas quanto externas, além da motivação e autoestima, atitudes positivas e interações propositivas em pares, pois houve um novo movimento em sala de aula, uma nova ocupação e um novo fazer para o espaço sala de aula. Mostra-se com este relato a importância e necessidade do uso de estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem aspectos explícitos, lúdicos e dinâmicos no ambiente escolar, que acompanhem a 'vivacidade' da língua portuguesa e dos agentes que a utilizam, constroem e reconstroem. Os jogos apresentaram-se como eficiente instrumento de ensino, tanto da língua, tanto quanto das relações interpessoais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília, 2001.

CORSO, H.V.; SPERB, T.M.; JOU, G.I.; SALLES, J.F. **Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem** in: Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-ortografia-reflexiva/#cap>

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

Capítulo 8

ENCONTRANDO AS PISTAS: A MEDIAÇÃO PARA A AÇÃO PARTICIPATIVA DO LEITOR APRENDIZ NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gleudson Felipe Justino da Silva¹
Alessandra Cardozo de Freitas²

Resumo

Neste artigo discorreremos sobre a importância da leitura de literatura para desenvolver a conduta participativa (uma essência da aprendizagem ativa) dos leitores iniciantes como aprendizes responsivos ativos que aderem ao contrato de comunicação do texto literário e atuam junto a ele, uma vez que acreditamos que, ao investirmos na coautoria, estimulamos o leitor aprendiz a exercitar o movimento de preenchimento de vazios, além de assumir conduta responsiva em dar prosseguimento ao texto, explorando a estrutura textual de modo inferencial. Para discutir a respeito do investimento da leitura de literatura mediada para a intervenção de leitores aprendizes tomamos como referencial teórico os estudos de Amarilha (2013), Bakhtin (2011), Culler (1999), Eco (1994), Jauss (2002), Jouve (2002) Iser (1999; 2002), Marcuschi (1999; 2011), Solé (1998), Valente (2017), e Yunes (1995; 2012). A partir das reflexões trazidas à tona compartilhamos um breve recorte do planejamento para a ação interventiva do leitor aprendiz a partir da estruturação da mediação conforme a metodologia de andaimagem (GRAVES & GRAVES, 1995) voltada a um grupo de educandos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental com alunos com idades entre 10 e 13 anos de idade de uma escola pública estadual de Natal/RN-Brasil – alvos de estudo em andamento em nível de mestrado em educação. Com a discussão trazida, defendemos a necessidade da mediação pedagógica que possibilite exercícios em função do envolvimento ativo e responsivo na formação do leitor iniciante na escola fundamental.

Palavras-chave: Participação, Coautoria, Leitura de Literatura, Mediação do texto literário.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordamos a discussão teoria que subsidia uma pesquisa em desenvolvimento a respeito do processo inferencial de coautoria na participação de leitores aprendizes quanto à recepção de textos de ficção na escola. O estudo em nível de mestrado investiga as condições de coautoria apresentadas pelos sujeitos mediante intervenções diretas produzidas ante o texto literário.

Como referenciais de apoio à pesquisa, amparamo-nos nos estudos e contribuições de Amarilha (2013), Bakhtin (2016), Culler (1999), Eco (1994), Jauss (2002), Iser (1999; 2002), Marcuschi (1999; 2011), Solé (1998) e Yunes (1995; 2012) sobre leitura, literatura, recepção e mediação, além de Valente (2017), na discussão sobre aprendizagem no contexto das metodologias ativas.

¹ Graduado em Pedagogia (2017), Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua como Professor de Educação Especial da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Também é membro do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem (UFRN), gleidsonfejustino@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia (1995) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Mestrado (2002) e Doutorado (2005) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN). É professora adjunta I pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Ensino e Linguagem (UFRN). alessandracarozof@yahoo.com.br.

Ao decorrer do artigo discorreremos a respeito da leitura de literatura, recepção estética de literatura, participação do leitor e mediação de leitura, evidenciando as necessidades de formação do leitor iniciante participativo no cenário da educação brasileira atual.

1. REFLETINDO SOBRE A LEITURA DE LITERATURA

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse... (COLASANTI, 2009, p. 22).

O que será que dissera esse Rei que a história de Marina Colasanti (2009) apresenta como responsável pela escolha do destino de sua filha Princesa? Será que todos os leitores reagiriam a essa pergunta com um ponto de vista em comum ou poderiam elaborar possíveis desencadeamentos a essa história?

Quando estamos diante de uma situação dessas enquanto lemos, nosso conhecimento prévio e nossas inferências nos auxiliam a pensar a continuidade desse texto mediante as escolhas que fazemos para dar o prosseguimento, enquanto, nós, leitores experientes, acreditamos responder da melhor forma aqueles suspiros dos textos de ficção e literários os quais nos provocam quanto à curiosidade e construção de sentido necessária à experiência de fruir o texto. Esse posicionamento diz respeito à nossa formação leitora. Mas, quando falamos da relação de leitores aprendizes com a literatura, que aprendizagens estimamos?

A literatura, compreendida por muitos aspectos, dentre os quais o tratamento da linguagem, a plurissignificação, qualidades estéticas enquanto objeto artístico, ficcionalidade e possibilidades intertextuais, se nos apropriarmos dos atributos fundantes apresentados por Culler (1999), permite diferentes vivências a partir da recepção e relações de cada leitor em sua leitura.

Ao ler um conto, seja maravilhoso, de exemplo ou de horror, o leitor entra em contato com vivências que permitem a visão de diferentes experiências diante da contemplação leitora a partir da mobilização da imaginação e relação estética estabelecida entre texto e aquele que o lê, considerando que o ato de ler não diz respeito apenas a uma atividade passiva, receptiva. Segundo Jouve (2002) “o texto alarga o horizonte do leitor abrindo-lhe um universo novo (p. 25)”, exigindo, portanto, uma posição não meramente contemplativa, mas interativa do leitor mediante artificios que o levam à compreensão.

Mais que uma atividade “antecipação, estruturação e interpretação” (JOUVE, 2002, p. 18), a leitura coloca em jogo os saberes dos leitores, mexe com as emoções enquanto busca causar nos leitores um efeito de identificação, confronta seus pontos de vista e seu imaginário. O ato de ler “significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele (YUNES, 1995, p. 186)”. E o concebendo dessa forma, compreendemos que o ato de ler é um ato que converge com uma concepção de

leitor ativo, não só como receptor, mas responsivo de modo a impor-se e desnudar seu mundo ao mundo proposto pelo livro literário.

Considerando a entrada do leitor no texto literário como partícipe ao passo que este possa ser parte constitutiva da obra a ser lida, recorreremos aos contributos dos autores da Escola de Constância, sob a perspectiva teórica da estética da recepção. A partir das ideias de Iser (1999; 2002) e de Jauss (2002), somos levados a perceber e reestruturar nossa visão de leitor e sua função na recepção e criação de efeitos de sentido enquanto lê literatura.

O leitor para Jauss perpassa por duas categorias que se baseiam no horizonte de expectativas – o conhecimento de mundo do leitor face às expectativas provocadas pela leitura, e a emancipação deste – quando o leitor alcança o efeito da arte e reveste, então, de novas ideias e percepções na sua visão de mundo. Para tanto, a experiência estética vislumbrada por este autor se baseia na Poética de Aristóteles, concebendo fases do prazer estético na leitura enquanto arte. Essa compreensão de leitor, porquanto, nos evidencia o lugar do leitor como agente de sua própria recepção quando habilitado a usufruir plenamente de todas as etapas do prazer estético (*poiesis, aisthesis, e katharsis*).

Concebendo o texto como estrutura a qual implica o leitor, para Iser a leitura se trata de uma atividade recíproca entre texto e leitor, carecendo ao leitor um padrão de referências para apreender o texto. Tal carência impulsiona uma relação entre sujeito e objeto, na qual o sujeito (leitor) sempre manterá dúvidas. É na carência que se geram condições para a experimentação por parte do leitor. Tal relação é desenvolvida mediante o leitor explora e lança mão seu repertório em contraponto ao conteúdo ficcional oferecido pelo texto, que investe sua criação prevendo um leitor que atue sobre a estrutura, identificado por Iser como leitor implícito.

As concepções de leitores dos autores alemães implicam ao ensino de literatura articulações que envolvam e possibilitem a compreensão leitora refletida sobre os horizontes ornamentados pelos aprendizes, sua relação histórica com a leitura dos textos ficcionais e participação para uma experiência plena da arte da palavra, obter o máximo da compreensão fruidora.

Em tempos de metodologias ativas as quais incubem não só o mediador da aprendizagem escolar, como também o aprendiz – agora numa posição mais centralizada, o convite à descoberta, à participação e condução de processos com escolhas, argumentação e resolução de problemas, a atitude responsiva ativa se faz essencial na escola que formam leitores de literatura e aprendizes de outras áreas do conhecimento, visto que a conduta participativa na leitura é uma condicionante para a melhor apreensão do texto literário.

Bastante popular na atualidade, as metodologias ativas “constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas (VALENTE, 2017, p. 27)”. Ou seja, o aprendiz não só pode ser conduzido pela organização pedagógica dos professores, como também se espera deles a realização

de atividades com mais autonomia e participação, o que nos leva a priorizar a ação docente como potência mediadora para a aprendizagem dos educandos para autonomia e a conduta participativa.

Para atingir esses objetivos, no tocante a prática de leitura, Yunes (2012) explica o envolvimento desse contato com o literário, endossando a relevância da mediação da leitura de literatura na formação de leitores iniciantes que consigam usufruir do material literário extraindo o melhor dessa experiência. Ela chama atenção:

“[...] a prática de leitura presentifica situações múltiplas, frente às quais o sujeito leitor se põe em contato com tempos e espaços diversos, com realidades que só pode experimentar por mediação e, por isso mesmo, esta mediação deve ser a mais intensa e “verdadeira” possível – quer dizer, fazer com que aprenda o não vivido como vivido, o não expresso como epifania, o relato com experiência (YUNES, 2012, p. 84)”.

Nesse sentido, é evidenciado que, mesmo dirigida, a atividade de leitura por leitores iniciantes não constitui uma prática que garanta o investimento sozinho da apropriação de práticas de leitura de leitura que permita nossos aprendizes a extrair o melhor proveito de sua leitura. Com os contributos das ideias defendidas pelos estudiosos da estética da recepção nos esclarecemos da relevância da centralidade do efeito do texto estético proporcionado pelo texto de ficção no encontro com o leitor, agente significativo nessa relação ao qual o texto estima jogar com as contribuições desse que lê.

Mas e se o nosso leitor aprendiz não produzisse suas próprias inferências e apenas aguardasse o curso do texto ou da mediação para ir de encontro às descobertas que cada sentença textual desdobra no decorrer de uma história como a exemplificada anteriormente?

Se tomarmos como referência à compreensão de leitura de Compagnon (2009), explicitada enquanto exercício de pensamento e experimentação dos possíveis (p. 52), reforçamos a essência dialógica e participativa da qual prescinde o ato da leitura. Aprendizes de leitura necessitam do convite à literatura que não pode ser feito na escola, senão pela mediação direta de professores.

Dessa maneira podemos perceber se o leitor iniciante lança mão de inferências que diz respeito ao enredo, a uma sequência lógica compreensiva aplicada ao gênero literário, dá um tratamento voltado à verossimilhança das ações lidas ou entra completamente no jogo proposto pelo texto, assumindo uma coautoria à medida que se coloca como leitor responsivo, respondendo às pistas deixadas pelo texto dado que “no ato de ler, o indivíduo projetar sobre o texto seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombina-lo, mental e imaginativamente (Amarilha, 2013, p. 81)”. A seguir abordamos o caso da mediação de leitura com vistas à construção dialógica entre leitura e leitor no ensino de literatura na escola.

2. RESPONSABILIDADE E PARTICIPAÇÃO DO LEITOR APRENDIZ NO ENSINO DE LEITURA

A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário. (JOUVE, 2002, p. 61).

Um ponto comum entre os autores Eco (1994), Iser (1999) e Jouve (2002), refere-se ao entendimento de que o leitor é peça central na recepção de textos ficcionais. Eco (1994, p. 9) atenta que o texto de ficção demanda do leitor, apontando sua condição de incompletude e seu receptor precisa dar fôlego a uma engrenagem que se movimenta a partir da correlação em que história e leitor dão vida face a face. O trabalho de participação daquele que divide, pois, não a contemplação, mas a experiência da leitura é de atividade responsiva quando se espera posição e contribuição no jogo instituído entre texto e leitor, onde este último deve ter uma posição de leitura ativa e participativa ao lidar com vazios ficcionais que só podem ser preenchidos mediante intervenção leitora (ISER, 1999, p. 124).

A conduta participativa do leitor se situa no seu lugar de responsividade ante ao texto. Bakhtin em seus trabalhos trata da relação dialógica estabelecida entre falante e seu receptor como uma interação que, obrigatoriamente, prescinde de responsividade direta, uma vez que “toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 25)”. Ao levarmos tal contributo à seara da leitura, relacionamos falante como obra/autor e ouvinte ao leitor alvo da comunicação destinada a partir do texto. O autor russo ainda afirma:

*A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; **ela determina as posições responsivas dos outros** nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura (BAKHTIN, 2016, p. 34, grifos nossos).*

Bakhtin reitera, quando reforça a necessidade de réplica sobre a obra, o agente do discurso – sujeito de compreensão responsiva ativa, como defende – que mesmo na atividade leitora, a resposta daquele que a lê, que a apreende deve ser demonstrada, posto que seu receptor esteja diante de um encontro comunicativo que evoca seu conhecimento, posição ideológica e social em seu lugar determinado histórico e culturalmente.

A abordagem de Graves e Graves (1995), a andaimagem, baseada na metáfora de andaime de Bruner elaborada a partir da teoria histórico-cultural, atende à demanda por uma prática que convide a participação dos leitores aprendizes na sala de aula a inferir, exercitar habilidades, desenvolver estratégias e a compreender textos literários imprimindo significados que o levem a aproveitar o máximo do texto. Recorremos

a esta proposta posto que a andaimagem prevê etapas que, ao passo que dão suporte à interação leitora, conduz ao desenvolvimento do leitor em formação.

Compreendida em duas fases, a metodologia tem o planejamento e a implementação como eixos principais. O planejamento é o momento no qual o professor mediador, ao estudar seu público-alvo de mediação, considera as necessidades, dificuldades e afinidades com a leitura, ajudando-o a selecionar melhor o texto a ler lido e pensar sua intervenção. Já a implementação é a ação a qual congrega em sua estrutura as etapas de pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. Em cada componente são empreendidas estratégias que auxiliam o aprendiz na compreensão do texto.

Desde antes da leitura propriamente dita, são pensados facilitadores que evocarão os leitores a apreender da melhor forma o texto. São pré-questionamentos, ensino de pré-conceitos, ativação do conhecimento prévio, relação com o conhecimento de mundo e a vida dos estudantes que podem apoiar a pré-leitura de literatura. O durante leitura diz respeito a “atividades que os estudantes fazem enquanto eles leem e atividades que os professores fazem para ajudá-los enquanto leem (GRAVES; GRAVES, 1995)”. E o momento de pós-leitura é aquele onde é oportunizado uma avaliação e espécie de síntese sobre o que fora lido. É o momento em que as discussões e os questionamentos obtêm fôlego, podendo também ser direcionado a atividades produtivas por parte do leitor, sendo válido advertir que a atividade de leitura não deve encerrar-se pois como pretexto para tarefas e tampouco produções dirigidas sem finalidade pedagógica aplicada diretamente a leitura de literatura, campo pouco investido considerando esta como mais uma manifestação da arte.

3. REPENSANDO FUNDAMENTOS DO ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA

Com as exigências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) como referência vigente para o ensino de competências de nossas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro atual, temos uma unidade temática denominada campo artístico-literário, campo que reafirma agora o caráter artístico da literatura, referenciada no ensino de língua portuguesa. Esse campo é descrito como “[...] relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas (BRASIL, 2018, p. 96)”, o qual entre outras competências estima o domínio, por parte do aprendiz, de habilidades que privilegiam a interpretação das peças literárias proporcionadas pela escola, a exemplo das listadas a seguir:

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. (EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o

uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. Forma de composição de textos poéticos (EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas (BRASIL, 2018, p. 135).

As habilidades destacadas congregam um conjunto destinado ao segundo ciclo do Ensino Fundamental definido pela BNCC composto pelos 3º, 4º e 5º anos. Percebemos que estas ora privilegiam o reconhecimento de conteúdo e forma em detrimento de habilidades que fujam da análise da estrutura e a interpretação do texto literário, reduzindo os aspectos estéticos de fruição ao objeto de conhecimento “Apreciação estética/Estilo”, no qual se deriva a habilidade “(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto (BRASIL, 2018, p. 133)” que aborda o efeito de sentido do texto, embora não apresente outras habilidades inerentes à compreensão textual.

É imperativo enfatizar, conforme afirma Solé (1998) que “a leitura na escola precisa ser urgentemente repensada pelo menos em tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como meio para o prazer, para o desfrute e para a distração (p. 31)”. E é pensando nesta de forma expansiva e não redutível que defendemos a leitura que instrumentalize o aprendiz a dominar as diversas competências que reúnam desde o reconhecimento do gênero, sua forma de conteúdo à apreensão de sentidos a partir da mobilização de estratégias que podem ser ensinadas na escola para, assim, investirmos na formação de leitores com fluência e autonomia para interagir com as mais distintas peças literárias.

Como exposto, o ensino de leitura que não permita o desenvolvimento de habilidades formativas para o leitor de literatura na escola se reduz ao ensino de leitura para finalidades que pouco rompem às demandas acadêmicas e escolares. Defendemos a mediação da leitura na qual seja possibilitado ao leitor o investimento em diferentes habilidades e estratégias como: antecipação de conteúdos; lançamento e verificação de hipóteses; avaliação de previsões; expressão da relação entre texto e vivência pessoal; extração de efeitos de sentido entre outros. Estas habilidades podem ser integradoras a outras no contexto do ensino de língua e leitura, conquanto mantenham-se como alvo na formação do leitor na escola.

Não obstante Marcuschi assegura, dentre os exemplos listados, a relevância das inferências. A inferência, segundo este, “é um processo dependente do texto do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporariamente e dos conhecimentos prévios do leitor (1999, p. 120-121)”. O autor ainda assegura que “a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência (MARCUSCHI, 2011, p. 94)”. Assim, compreendemos a inferência como uma manifestação que exige conduta participativa e, ao mesmo tempo, responsiva de leituras iniciantes.

Investir em estratégias e habilidades que privilegie a colocação à prova de inferências é, porquanto, oportunizar o desenvolvimento do leitor iniciante ao passo que se ensina a ler e estudar com textos.

Com vistas a compreender que condições participativas sustentam a postura em experiência de coautoria de leitores aprendizes recorreremos aos referenciais elencados como fundamentos que apoiam o planejamento e a intervenção pedagógica relacionada ao estudo de mestrado sobre coautoria e leitura de literatura. A seguir recortamos e adaptamos um exemplo extraído da pesquisa empreendida com aprendizes de 5º ano do ensino fundamental com objetivo de analisar como os leitores aprendizes assumem o lugar de coautoria na escola.

Na fase de planejamento consideramos o interesse por histórias associadas ao gênero conto de fadas para escolhermos o gênero conto maravilhoso; o texto apresentava desenvolvimento acessível, permitindo ao leitor retomar conteúdo; e a possibilidade de produção de inferências diversas. A seguir apresentamos o percurso de uma sessão dupla de leitura e ensino de literatura.

Quadro 1: Aula de leitura de literatura do texto “Entre a espada e a rosa”.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO – AULA DE LEITURA DE LITERATURA	
<p>História lida: Entre a espada e a rosa Autora: Marina Colasanti</p>	
<p>Facilitador: Familiaridade com contos, em especial contos de fadas e histórias de princesas e personagens guerreiros de jogos digitais;</p> <p>Objetivo de leitura: Vivenciar a partir da leitura os conflitos de uma jovem princesa que passa por mudança física adversa quando implora a seu corpo uma saída para fugir de um compromisso e passa a viver refém da sua nova aparência, optando esconder-se para ser mais bem aceita por quem ama.</p> <p>Ganhos para o estudante: possibilidade de refletir, reelaborar e inferir continuidade do ponto de clímax da história e avaliar suas previsões a partir do lançamento de inferências.</p>	
<p>Pré-leitura</p>	<p>Pré-questionamentos a respeito da capa do livro que dá título a história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir da observação da capa e ilustração do livro “Entre a espada e a rosa” de Marina Colasanti, do que vocês acham que vai se tratar uma história? • E o título? O que acham que esse título sugere? • A partir desses elementos/referências o que vocês acham que virá acontecer nessa história? Conseguem imaginar onde ela se passa/ocorre? • Se pensarmos bem, espada e rosa são dois elementos diferentes, que significado dariam a cada um deles? <p>Pré-ensino de vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rubro; • Torreão; • Elmo;

	<ul style="list-style-type: none"> • Pele rósea.
Leitura	A condução da leitura se faz oralmente conduzida pelo mediador, enquanto as crianças acompanharão a história a partir do texto que dispõem em mãos.
Pós-leitura	<p>Questionamento: Diante da insatisfação do príncipe/rei que deseja retirar o elmo do cavaleiro (princesa), como vocês acreditam que ela reagirá para contornar a situação?</p> <p>Atividade dirigida³: <i>Se pudesse ajudar a escritora da história que você acabou de ler a escrever o desfecho dela, como você terminaria? Escreva a conclusão de “Entre a espada e a Rosa”, considerando tudo o que você leu até o momento.</i></p> <p>Após a releitura com a leitura completa do texto de Colasanti, o mediador discute as seguintes questões com os aprendizes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que acharam do final dado pela autora? Gostaram? • A história que acabamos de ler foi bem contada? Vocês achariam que ela poderia terminar dessa forma? • Quem achou que poderia ser diferente? O que apostou? • Se tivessem a chance de alterar alguma coisa no final da autora, como o fariam?

Fonte: produzido pelos autores.

A proposta apresentada sugere uma abordagem de ensinar literatura que convide o leitor a participar e a vivenciar de forma ativa a leitura apreciada. Se não reforçarmos a necessidade de comunicação de texto com leitor, não exigimos o máximo de sua atuação na fruição do texto literário. A experiência de ler literatura na escola precisa ser reconhecida como evento de encontro de diferentes falas, vozes, leitores em um contexto polifônico, onde o envolvimento de leitores iniciantes seja mais efetivo em prol do amadurecimento leitor destes. Deste modo, o discurso do Rei da história de Colasanti (2009) ao ser antecipado pelas crianças quando estão em atividade de leitura, compartilha apostas, dúvidas, previsões bem referenciadas entre outras contribuições que reforçam o caráter pedagógico de se aprender a ler literatura. O sentido deixa de depender, nesse caso, do referencial e estrutura básicos do texto e se apoia também na recepção ativa de quem o frui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, discorreremos sobre a leitura de literatura e a necessidade de investimento no ensino de literatura que promova a formação do leitor com vistas ao domínio não apenas do texto, mas em

³ A atividade lançada diz respeito ao contexto aplicado da pesquisa, a produção inferencial registrada na modalidade escrita. Outras alternativas de produção podem ser adotadas.

essência para a aprendizagem de habilidades e competências que envolvem o ato de ler ficção na escola, considerando a literatura em sua face artística que provoca e feitos no leitor.

Com a exploração de inferências, atividades de antecipação, ativação de conhecimentos e avaliação de previsões, entendemos que conseguimos investir nas capacidades essenciais para que o leitor avance na leitura de literatura com finalidades pedagógicas distintas, e, sobretudo, ao ler ficção na escola.

Frisamos a participação como conduta responsiva ativa necessária à vivência da experiência estética. Agindo sobre o texto tomamos posições, nos identificamos ou nos distanciamos esteticamente da ficção. E partindo da premissa da abertura do texto às nossas intervenções e com base nas ideias discutidas, podemos inferir que nos nossos tempos, além de saber ler o mundo, pressuposto freireano, precisamos agir e ocupar os espaços e as linhas de leitura com as quais nos debruçamos.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao País das Maravilhas**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

COMPAGNON, Antoine de. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Global, 2009.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

ECO, Umberto. **Seis passeios no bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April. 1995.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. . Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. . Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: Barzotto, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução Daise Batista. São Paulo: Artmed, 2003.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso: Porto Alegre, 2017. p. 26-44.

YUNES, Eliana. A literatura está mesmo em perigo?. In: Aldo de Lima. (Org.). **O direito à literatura**. Recife: UFPE, 2012, v. , p. 77-91.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n.44. p. 185-196. 1995. Editora da UFPR.

Capítulo 9

PESQUISA NARRATIVA E O CRÁTILLO, DE PLATÃO: NOMEAÇÃO DOS CONCEITOS EM PESQUISA NARRATIVA E A SUA RELAÇÃO COM OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Sarah Thayne Rodrigues Silva dos Santos¹
Liriany Paz da Silveira²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor alguns conceitos usados na pesquisa narrativa (voz, assinatura, audiência, tensões, ética relacional, paisagem do conhecimento profissional e histórias que nos constituem ou histórias que escolhemos para viver), elaborados dentro da perspectiva da experiência, de Dewey, em um espaço tridimensional e em determinada situação. Para falar da importância da nomeação dos termos, utilizamos *Crátilo* (2011), de Platão, no qual é o arcabouço teórico dos fundamentos em estudos da linguagem, além de ser o precursor de várias teorias linguísticas, é um bom mediador entre várias ciências e assuntos como: linguagem e cultura, linguagem e identidade, língua e linguagem, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa narrativa; crátilo; estudos da linguagem.

ABSTRACT

This article aims to expose some concepts used in narrative research (voice, signature, audience, tensions, relational ethics, landscape of professional knowledge and stories that constitute us or stories we choose to live), elaborated from the perspective of experience, of Dewey, in a three-dimensional space and in a certain situation. In order to speak about the importance of naming, we use Plato's (2011), which is the theoretical framework of the fundamentals in language studies, besides being the forerunner of several linguistic theories, is a good mediator between various sciences and subjects as: language and culture, language and identity, language and language, among others.

KEYWORDS: narrative inquiry; cryptyl; language studies.

Introdução

Souza (2018), em seu artigo “*EU... UMA PESQUISADORA NARRATIVA: APRENDENDO A PENSAR E ESCREVER NARRATIVAMENTE*” afirma que o percurso do pesquisador narrativo é cheio de incertezas, inquietações e aprendizagem, em busca de trilhar e conhecer o melhor caminho dinâmico, acadêmico e a si mesmo. Para se tornar um pesquisador narrativo deve-se entrar no mundo da pesquisa narrativa para entender e viver os seus conceitos, nos quais moldarão as suas experiências e será o aporte teórico-metodológico.

¹ Psicóloga e mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), também pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e bolsista da agência de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: sarahthayne13@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), também pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Email: liriany paz@gmail.com

Clandinin e Connelly (2015), quando indagados sobre o que os pesquisadores narrativos fazem, respondem que estes estão interessados

Os conceitos em pesquisa narrativa derivam da experiência deweyana, na qual leva os pesquisadores narrativos a um espaço tridimensional e investigações narrativas e de caminhos diferentes que os pesquisadores podem seguir. Os termos em pesquisa narrativa foram pensando a partir da preocupação com o pensar e o ato de fazer pesquisa (CLANDININ E CONNELLY, 2015). A principal motivação por trás deste artigo está na valorização e promulgação da pesquisa narrativa no Brasil, ajudar futuros pesquisadores narrativos a entender os termos de pesquisa narrativa, contribuir para a comunidade acadêmica, além de ressaltar a relevância social que este tipo de metodologia contribui para diversas áreas do saber.

Em relação aos fundamentos em estudos da linguagem, o livro *Crátilo* (2011), de Platão, ajuda-nos a pensar sobre a nomeação e significação dos nomes, ou seja, em se tratando da pesquisa narrativa, a nomeação dos seus termos e a nova visão de mundo que representam. Assim, a proposta desse artigo é apresentar conceitos da pesquisa narrativa (voz, assinatura, audiência, tensões, paisagem do conhecimento profissional, histórias que nos constituem ou histórias que escolhemos para viver e a ética relacional) que foram elaborados a partir da experiência deweyana (situação, continuidade e interação) e acontecem no espaço tridimensional das investigações, na qual permite os movimentos de introspectivos, extrospectivos, prospectivos e retrospectivos (CLANDININ e CONNELLY, 2015) em um determinado lugar. Além de situar a pesquisa narrativa nos estudos da linguagem, através do livro *Crátilo* (2001), de Platão, que é o texto inicial dos fundamentos em estudos da linguagem, pois apresenta uma discussão sobre a justeza e nomeação dos nomes.

Crátilo e sua relevância para os fundamentos em estudos da linguagem

No livro *Crátilo* (2001), Platão apresenta de um modo dialético, a busca sobre a verdade, ou seja, a verdade sobre a origem dos nomes seja adotando o naturalismo ou o convencionalismo, presente nos diálogos entre Sócrates e Hermógenes, e entre Sócrates e Crátilo. Segundo Prazeres, Aquino e Marques (2013), a presente obra apresenta uma reflexão sobre a filosofia clássica e contemporânea, acerca da sua passagem histórica até a constituição de uma filosofia da linguagem, pois a filosofia clássica determina que a linguagem seja configurada na comunicação intersubjetiva sócio-comunicativa, isto é, pela práxis e também, tem o caráter de responsabilizar o indivíduo pelo conhecimento produzido, não ressaltando a relação sujeito\objeto, mas sim a relação sujeito\sujeito, além de aperfeiçoar os estudos da linguagem de Saussure, Chomsky e Humboldt.

O diálogo começa com Hermógenes e Crátilo discutindo, e chamam Sócrates para participar. Assim, Hermógenes começa explicando a Sócrates duas teorias opostas sobre a correção dos nomes: a convencionalista e a naturalista. Hermógenes defende a convenção dos nomes como um acordo, de modo

que, quando alguém nomeia alguma coisa, esse é o nome correto. Assim, o legislador dos nomes tem a função de dar corretamente nome às coisas.

O convencionalismo, defendido por Hermógenes, proporciona uma relação entre as palavras apenas por convenções, dentro de uma determinada realidade, ou seja, tem uma relação direta com as pessoas e não com o objeto. Crátilo não concorda com a teoria defendida por Hermógenes, dizendo que está não contribui para o conhecimento, portanto, Sócrates defende que a linguagem pode apenas expressar conhecimentos prévios e adquiridos independentes, por uma necessidade de procurar a verdade para além das palavras. É de extrema importância que os filósofos vão adiante aos seus conhecimentos.

No diálogo entre Crátilo e Sócrates, Crátilo defende que o naturalismo tem uma relação direta e natural com a linguagem, representada pela realidade e expressada pela própria realidade, ou seja, a linguagem possui algum elemento em comum com a natureza das coisas, uma essência natural. O filósofo acrescenta ainda que o naturalismo é um acréscimo ao conhecimento, porque a linguagem se modifica de acordo com a realidade, numa tentativa de explicar a realidade e o mundo. Para Platão (2001), é a linguagem que nos permite acesso ao conhecimento, e se tratando da verdade, aos enunciados. Em ambas as discussões, argumentação das teses convencionalista e naturalista, a questão é saber se o signo linguístico é arbitrário, ou seja, se é uma convenção reconhecida pelos falantes da língua, se tratando de termos saussurianos (PRAZERES, AQUINO e MARQUES, 2013). Por fim, segundo Blikstein (1981), *Crátilo* (2001), tem a fama de ser um livro pouco claro quanto à estrutura e o desfecho. Sócrates ora da razão a Hermógenes, ora a Crátilo, no entanto, a obra termina sem uma conclusão correta sobre a justeza natural dos nomes, revelando o seu caráter de apresentar ao leitor uma reflexão que o faça questionar sobre a sua realidade e as verdades advindas dela.

A justeza dos nomes nos conceitos da pesquisa narrativa

Platão, em *Crátilo* (2001), fala que a nomeação dos nomes deve ser feita pelo legislador dos nomes, ou seja, a pessoa com capacidade para distinguir o verdadeiro do falso, relacionar e dar sentido aos nomes através das intenções da linguagem, explicar as atribuições dos nomes e suas possibilidades de engano, além de associar a imitação às atribuições dos nomes.

A nomeação dos termos, na pesquisa narrativa, não é apenas uma troca de nomes, mas uma apresentação de uma nova visão de mundo, de perspectiva e embasamento teórico. A nomeação dos termos está relacionada com a nomeação das nossas histórias, das nossas vidas e em pensar o ato de fazer pesquisa narrativa. Os termos são associados à teoria da experiência de Dewey, que fornece um suporte teórico para pensar além da noção da experiência e da forma irreduzível do que não pode ser pesquisado (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

A experiência, para Dewey, é pessoal e social. As pessoas são indivíduos e devem ser entendidos assim, e não somente como meros indivíduos, pois estão em interação e em um contexto social. Além disso, Dewey entende que dois critérios para a experiência: continuidade e a interação, ou seja, a experiência se desenvolve a partir de experiências, que se desenvolveram de outras experiências e assim sucessivamente, e em contato com muitas pessoas e em vários lugares. Esse é um pensamento essencial para as futuras reflexões do pesquisador narrativo, pois sempre há histórias, em constante mudança e encaminhando para outros lugares, que também estão em constantes mudanças (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Os pesquisadores narrativos Clandinin e Connelly (2015), apontam que a premissa da pesquisa narrativa é a de que a história é o portal pelo qual uma pessoa se insere no mundo, e assim, sua experiência é interpretada e significada pela própria pessoa. Também busca estudar as experiências como histórias, ou seja, adota uma visão particular do fenômeno estudado, como experiência, na qual o pesquisador está fortemente envolvido.

Assim sendo, as histórias é a pesquisa. Elas não serão tratadas apenas como textos a serem analisados, mas sim como experiências que são vividas, contadas, revividas e recontadas. Para Clandinin e Connelly (2015), o desenvolvimento da pesquisa pode ser feito predominantemente através de histórias contadas ou de histórias vividas. Em ambas, a pesquisa tem o caráter de participação ativa do pesquisador com os participantes, que constroem conjuntamente significados para estas histórias e compõem textos de pesquisas. A diferença entre elas é que na pesquisa com histórias narradas, o pesquisador compõe textos de campo com base em experiências vividas antes do início da pesquisa, e na pesquisa com histórias vividas, as experiências analisadas são vividas depois do início da pesquisa (SANTOS, 2017).

A postura do pesquisador, na pesquisa etnográfica, é descrever, de forma clara e objetiva, as histórias que fazem parte de um todo que é a experiência social ou cultural. Na pesquisa fenomenológica, o pesquisador tem acesso a várias histórias sobre o fenômeno estudado e terá que descrever filosoficamente as histórias que viveu, para provar que o fenômeno existe. Já na pesquisa narrativa, o pesquisador é o participante relacional das experiências vividas, contadas, revividas e recontadas. As dissertações e teses em pesquisa narrativa iniciam-se com histórias pessoais vividas pelo pesquisador, pois se entende que o mesmo é capaz de problematizar as tensões de suas histórias e das histórias dos participantes, e juntos constroem sentidos e compor significados para entender o lugar no contexto em que acontece a pesquisa (MELLO, 2004).

Na pesquisa narrativa não se trabalha com hipótese, porque quando o pesquisador entra em contato com o campo de pesquisa com algumas indagações ou problematizações, ou seja, os *puzzles*. Também entende-se que o pesquisador narrativo, entrará no meio de uma história e quando sair do campo, essa história irá continuar, pois a vida é contínua, não há interrupções. Sendo assim, não se refere a começos, meios e fins. No início da pesquisa, devem-se estabelecer objetivos gerais e específicos, no entanto, o pesquisador narrativo iniciante deve entender que estes podem mudar no decorrer da pesquisa.

Deste modo, Clandinin e Connelly (2015) afirmam que a pesquisa narrativa não tem o caráter rígido, pois as problematizações de pesquisa são substituídas e os objetivos podem mudar no decorrer da pesquisa, porque conta-se com a colaboração dos participantes, apontando e contribuindo para novos caminhos.

É preciso evidenciar que as problematizações de pesquisa, ou seja, os *puzzles*, assim como os objetivos e questões éticas, podem mudar de acordo com o contato do pesquisador com o campo e do desenvolvimento ético relacional com os participantes.

Sendo assim, a pesquisa narrativa é considerada tanto como o método, tanto como fenômeno. O intuito é compreender a experiência como um estudo narrativo, considerando a experiência deweyana, de que as pessoas constroem experiências a partir de outras experiências, tendo como base os seus critérios de continuidade, interação e lugar (BENGEZEN, 2018). Para Dewey, a experiência se caracteriza como pessoal e social, além de nos dar um melhor entendimento da vida (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Com base nos critérios da experiência deweyana, é preciso considerar os conceitos que criam um espaço tridimensional para investigação na pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2015), que são: temporalidade (continuidade), sociabilidade (interação) e lugar (situação). A temporalidade diz respeito ao passado, presente e futuro das experiências vividas. A sociabilidade inclui respeitar e atentar para as condições pessoais de cada participante da pesquisa, ou seja, seus pensamentos, sentimentos, anseios, medos, por exemplo, e da pesquisadora. O lugar seria questionar sobre o local topológico onde as histórias são vividas e contadas e as suas possíveis variações. Portanto, os três lugares são relevantes na pesquisa narrativa, pois ao expressá-los no procedimento e texto da pesquisa não apenas para expressar a relevância social do estudo, mas também para a vida pessoal do pesquisador e dos participantes (MELLO, 2004).

O conjunto de termos explicitados no parágrafo acima definem o espaço tridimensional, no qual é essencial em qualquer pesquisa: os estudos apresentam dimensões e abordam diversos tipos de assuntos, focam no social e no pessoal em um balanço de equilíbrio para a investigação da pesquisa, e ocorrem em lugares específicos e sequências de lugares. A noção de interatividade de Dewey, foca em quatro direções que a investigação pode ir: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. A introspectiva refere-se às condições internas, como os sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições faciais. A extrospectiva refere-se às condições existenciais, ou seja, o meio ambiente. E por fim, retrospectiva e prospectiva referem-se à temporalidade, isto é, passado presente e futuro. Na pesquisa narrativa, pesquisar uma experiência significa experiências essas quatro direções e fazendo questionamentos que apontam os caminhos. Assim, o pesquisador se posiciona em algum desses espaços na sua investigação, elabora perguntas, escreve textos de campo, interpreta e escreve um texto de pesquisa que aborda questões sociais, abordando situações internas e externamente, questões temporais, abordando não somente o presente, mas também o passado e o futuro (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Destarte, Clandinin e Connelly (2015), concluem que o espaço tridimensional é aonde os pesquisadores narrativos vão se encontrarem, retrospectivamente e prospectivamente, introspectivamente e extrospectivamente, e se localizarem nesse lugar. Sendo assim, entendendo os termos da pesquisa narrativa somente como aparato teórico, as histórias seriam reduzidas apenas a interpretações e compreensões, a fim de afirmar que foram descobertas pelo pesquisador. No entanto, entendendo-as como originárias da experiência, podemos pensar as histórias como geradoras de questionamentos, reflexões, enigmas, trabalhos de campo e textos de campo em diferentes aspectos da pesquisa. Assim, focar no lado pessoal do pesquisador, é levar o entendimento de como ele se posiciona em relação aos participantes e a pesquisa (2015, p. 90).

É importante ressaltar que os termos, em pesquisa narrativa, estão sujeitos a: ambiguidade, complexidade, dificuldades e incertezas relacionadas com a realização e a escrita da pesquisa. Porém, eles são de suma importância para mostrar que a pesquisa é estruturada pelo pesquisador, ou seja, para ter compreensão e clareza do que os pesquisadores narrativos fazem. Assim, o espaço tridimensional proporcional à pesquisa situações de deslocamento – enquanto o pesquisador está no momento presente, ele pode lembrar-se de memórias da infância, e assim reconstruir imagens de uma identidade no futuro (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Para o pesquisador narrativo, estar no espaço tridimensional é sempre estar pensando que o lugar e o tempo podem mudar, e condições internas e externas vão ser contadas e recontadas nas histórias. No entanto, os pesquisadores narrativos não estão sozinhos no espaço tridimensional. O trabalho de campo, assim como os textos de campo, é feito em conjunto com os participantes da pesquisa. Esse aspecto revelar o caráter ético-relacional da pesquisa narrativa, o que significa que será feito o movimento de considerar as responsabilidades da pesquisadora com os participantes, o relacionamento de amizade com as participantes e o processo, enquanto pesquisador narrativo, e sua participação na pesquisa (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Desta feita, a ética relacional caracteriza-se pelo reconhecimento da construção da pesquisa junto com os participantes, considerando as incertezas adjuntas ao processo da pesquisa. Na experiência no espaço tridimensional, não é simples achar respostas para as questões sobre o que é viver ou não viver eticamente. Por isso, o pesquisador narrativo, terá o cuidado ao se posicionar frente ao posicionamento das participantes. Esse é um processo que faz parte dos compromissos ontológicos da pesquisa narrativa (CAINE, LESSARD e CLANDININ, no prelo).

Sobre o termo coleta de dados na pesquisa narrativa, usa-se o termo composição dos textos de campo. A pesquisa narrativa, de caráter flexível, considera diferentes tipos de textos de campo como mensagens de email e *whatsapp*, letras de músicas, diários, entre outros. A transição dos textos de campo para os textos de pesquisa é um processo minucioso, e exige muita atenção do pesquisador, pois emerge

questões do início da pesquisa, que são os temas, as tensões e os fios narrativos. É necessário que os pesquisadores estejam se perguntando para quem estão escrevendo, quais serão os contextos, os personagens, as teorias usadas, quais reflexões surgem através da metodologia e qual forma terá o texto final (CLANDININ E CONNELLY, 2015).

Para Clandinin e Connelly (2015), o papel do pesquisador narrativo é interpretar os textos, e a partir deles, criar outro texto. Os dados coletados podem ser obtidos de forma oral ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual delas se adéqua ao seu estudo. A escrita autobiográfica pode ser uma alternativa para escrever sobre as paisagens de um contexto de vida. É uma representação, um recontar sobre um evento em particular. Desse modo, a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa é uma tarefa difícil para o pesquisador, pois há o retorno de questões que apareceram no início da pesquisa e que ficaram em suspensão durante a composição de sentidos. Essas questões são os temas, tensões e os fios narrativos. Portanto, é necessário que o pesquisador faça movimentos de reflexão sobre a complexidade de compor sentidos, da composição de textos de pesquisa e das conexões narrativas com os participantes. Além de se preocupar com questões de formas de escrita, o lugar da teoria, a metodologia e o fenômeno, e a relevância social (2015, p. 144).

Portanto, os limites da pesquisa se expandem e se contraem e em qualquer momento e são transitáveis. As vidas das participantes e da pesquisadora tem seu fluxo regido por estes limites, embora não com a mesma intensidade, mas na mesma direção. As consequências desse fluxo regido por limites é uma lista interminável de experiências de vida que poderiam ser transformados em valiosos textos de pesquisa (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Os pesquisadores narrativos, Clandinin e Connelly (2015) lembram que é importante que os pesquisadores estejam intimamente ligados com o espaço tridimensional na pesquisa narrativa. Isso significa que eles sabem que a nomeação, os títulos não definem o conhecimento, ou seja, todas as partes do texto do texto devem ser construídas e valorizadas com questões relacionadas ao significado e relevância. Esse é um processo complexo à medida que os participantes buscam transmitir a história vivida e contada com os participantes. Então, questões como voz, assinatura, forma narrativa e tensões estão em pauta (2015, p. 194).

Durante a composição dos textos de campo, o pesquisador narrativo poderá se sentir silenciado, sem voz. No entanto, ao escrever o texto de pesquisa, a sua voz estará atrelada a voz das participantes (CLANDININ e CONNELLY, 2015). A voz, em pesquisa narrativa pertence aos participantes e ao pesquisador.

Outro fator a ser considerado é a multiplicidade de vozes, pois os participantes e pesquisadores são personagens vivendo com múltiplos papéis em múltiplos enredos sociais. Sendo assim, ao tentar historiar todas essas vozes, algumas podem ser silenciadas. A luta do pesquisador narrativo é considerar todas as no texto, as conscientes e as inconscientes. A voz está intimamente ligada à assinatura, no que concerne à

escrita que transforma os textos de campo nos textos de pesquisa. O pesquisador precisa encontrar um modo de dizer o que deseja, sem se sentir silenciado. (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Para a pesquisa narrativa, a assinatura é considerada responsabilidade do pesquisador, mas também pode ser pensada para se referir aos participantes da pesquisa. Quando os pesquisadores se voltarem para os participantes, devem refletir sobre questões relacionadas à identidade e não se relatou corretamente o que o participante disse ou fez, tais como: “[...] este é você? você se vê aqui? É este o personagem que você quer ser quando for lido pelos outros? [...]” (CLANDININ e CONNELLY, p. 196).

A audiência é algo que está presente na vida do pesquisador narrativo desde o início da pesquisa. No entanto, durante o trabalho de campo é quando essas questões emergem vivencialmente com os participantes. A grande questão é que os pesquisadores podem se sentir infiéis ao participantes quando escrevem o trabalho de campo para uma audiência específica. Nesse momento, questões como os momentos compartilhados, intimidades, segredos e os desejos de encontrar um lugar é a grande luta do pesquisador narrativo, pois ele deseja respeitar as relações de trabalho e proporcionar um lugar de voz e assinatura para o participante (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Sendo assim, a primeira audiência, na maioria das vezes, são os participantes da pesquisa. Os pesquisadores narrativos Clandinin e Connelly (2015), apontam três tensões que ocorrem envolvendo voz, assinatura e audiência. A primeira é de como o pesquisador narrativo conseguirá equilibrar a voz com a assinatura e a audiência, na escrita do texto.

A segunda tensão está relacionada à escrita do texto de pesquisa será escrito e a escolha da forma narrativa. Clandinin e Connelly (2015), dizem que a forma narrativa é como a forma causal de Aristóteles ou a finalidade, para Dewey, ou seja, os pesquisadores narrativos precisam pensar em uma forma final para o texto de pesquisa. Pode ser possível pensar em um texto-documento, representado por traços literários ficcionais, com personagens bem estruturados, trama, cena e enredo. Mas também, pode ser considerado escrever em forma de capítulos (2015, p. 201).

Desse modo, essas considerações são feitas pelo pesquisador narrativo à medida que a escrita do texto está sendo construída. Enquanto o texto ganha vida, suas formas podem ser ampliadas e revistas várias vezes. Clandinin e Connelly (2015) falam de vários autores que consideram várias possibilidades na construção do texto de pesquisa, no entanto, enfatizam-se neste artigo, as formas colocadas por Eisner (1991\2015) (“A forma informa”). Os pesquisadores apontam uma simpatia pelas ideias de Eisner (1997\2015) quando ele reflete sobre as experiências com forma, ou seja, na implicação de explorar e utilizar novas formas de representar, conduzir e apresentar a pesquisa (2015, p. 202).

É preciso lembrar ao pesquisador narrativo o equilíbrio das tensões da escrita, dentro do espaço tridimensional da pesquisa, para que registrar de uma forma narrativa, o campo das experiências, equilibrando com a audiência. Pois, embora as formas narrativas sejam de múltiplas possibilidades, há dificuldades

advindas do espaço tridimensional. Assim, os leitores dos textos de pesquisa narrativa, devem ter em mente que os textos são improvisos construídos sobre diversas formas e possibilidades de escrita, claras ou não, sobre diversos pontos de vista (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Sobre as diversas formas de contar histórias, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) falam que todas as mensagens informativas tem uma dimensão maliciosa que move as nossas expectativas. Para ajudar a entender um pouco mais sobre como a experiência molda a forma, Clandinin e Connelly (2015) explicam a metáfora da sopa. A metáfora consiste em imaginar uma panela cheia de legumes, verduras, arroz, macarrão, temperados com ervas, sal e pimenta. Depois, imagine outra sopa com outros tipos de verduras, legumes, macarrão e temperos, em porção e pedaços de ingredientes diferentes. Assim, percebe-se como pode existir diversos tipos de sopas na panela narrativa. Os textos podem ser compostos de formas diferentes, com descrições de pessoas, lugares e coisas diferentes, argumentos sustentados de diversas formas e para defender diversos pontos de vistas. Todos esses elementos da sopa, ou seja, da pesquisa, pode fazer parte do texto narrativo (2015, p. 203, 204 e 205). Ainda é possível pensar sobre a complexidade dos textos de pesquisa, através da metáfora da sopa. O ambiente em que a sopa é colocada é definido pelo pesquisador, sendo assim, o recipiente define a forma da sopa, ou seja, o trabalho do pesquisador é definido pela forma para escrever o texto de pesquisa. Assim, podemos concluir que a experiência molda a forma.

E a terceira tensão está relacionada com o fato de negociar a coautoria do texto com os participantes da pesquisa. Essa coautoria refere-se à construção de textos de campo e algumas tensões relacionadas à voz. Outro tipo de tensão, que Clandinin e Connelly (2015) apontam no livro *Pesquisa Narrativa: Experiências e Histórias em Pesquisa Qualitativa*, no capítulo três intitulado *Pensando Narrativamente: fronteiras reducionistas e formalistas*, no qual se refere ao lugar da teoria na pesquisa. Nesse capítulo, enfatiza-se que os pesquisadores narrativos iniciam a pesquisa com a experiência, através das histórias vividas e narradas, enquanto os pesquisadores formalistas tendem a começar pela teoria (2015, p. 67).

A pesquisa narrativa tem a característica de começar com a narrativa do pesquisador (orientada autobiograficamente) associada por um *puzzle*, ou seja, as indagações iniciais da pesquisa. Essa tensão aparece durante toda a pesquisa, pois a teoria que deve seguir as experiências, e não o contrário. O pesquisador narrativo não oferece uma receita de aplicação geral, mas "(...) cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações" (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 76).

No livro *Paisagens do Conhecimento Profissional do Professor* ("Teacher Professional Knowledge Landscapes") (1995), Clandinin e Connelly apresentam o seu conceito chave "paisagens do conhecimento profissional do professor" e afirmam que o conhecimento narrativo é corporificado na experiência. A paisagem é o espaço entre a teoria e a prática, ou seja, aborda o conhecimento profissional junto com o espaço e o tempo, no espaço tridimensional. O conhecimento profissional caracteriza-se pela relação entre as pessoas,

lugares e objetos na paisagem, na ordem moral e intelectual. Os movimentos realizados entre os pesquisadores e os participantes, e os termos teoria e prática, na paisagem geram dilemas de ordem moral e epistemológica, esses dilemas geram as tensões, na qual o pesquisador terá de lidar durante o trabalho de campo, repensar a sua prática ético-relacional e onde vivem as histórias sagradas, secretas e de fachada (1995, p. 4 e 5).

Clandinin e Connelly (1995) tentam pensar narrativamente o conceito de conhecimento pessoal e prático do professor em termos de histórias secretas, sagradas e de fachada. As histórias secretas (*"secret stories"*) são aquelas que ocorrem em reuniões, salas de aula de portas fechadas. As histórias sagradas (*"sacred stories"*) são aquelas histórias concretas e universais e da premissa de que a teoria é mais importante que a prática, deixando a sala de aula e o conhecimento profissional em segundo plano. Para falar de histórias sagradas, os autores utilizam a metáfora do funil, a teoria que se sobrepõe a prática escorre pelo funil. E as histórias de fachada (*"cover stories"*) são aquelas nas quais os professores mudam ou distorcem os fatos para mostrar o que desejam e não, de fato, o que realmente aconteceu. Assim, os pesquisadores narrativos apontam a relevância da vida diária do professor e a relação dialética com seus colegas professores e a vida fora e dentro da paisagem está diretamente ligada e influencia a sua prática ética-relacional na sala de aula, ou seja, a prática é parte do conhecimento prático-pessoal (1995, p. 14 e 15).

Dentro do espaço da pesquisa narrativa, as histórias contadas dão margem para os fios de experiência entrelaçados nas histórias que constituem as paisagens do espaço da pesquisa, os fios narrativos. Os fios narrativos são parte das histórias vividas, que não se reduzem a categorias e temas, mas expressam a complexidade das experiências da vida dos participantes da pesquisa e pesquisadores (BENZEGEN, 2018).

Não menos importante, o termo "histórias que nos constituem" ou "histórias para viver" (*"stories to live by"*), é o termo narrativo para identidade. Connelly e Clandinin (1999) usaram-no pela primeira vez no livro *Moldando uma Identidade Profissional: Histórias da Prática Educacional* (*"Shaping a Professional Identity: Stories of Education Practice"*), na qual apresentam anos de pesquisa com pós-graduando, professores e professores-alunos, através de histórias de professores, histórias escolares e histórias de escola, o contexto, o conhecimento e a identidade dos professores.

No entanto, nada disso seria possível sem a comunidade responsiva. Caine, Lessard e Clandinin (no prelo) apontam que as comunidades responsivas como lugares onde se podem prestar contas da sua pesquisa. Nesse espaço, o pesquisador narrativo direcionará o foco dos textos de pesquisa, se atentando aos personagens, enredo, cena, estrutura da história e as representações com outras artes. No entanto, é também um lugar de devolver as histórias uns aos outros, pois é assim que se cria os espaços de visibilidade. Contudo, é um lugar de possibilidades, de ter novos insights, aprender algo novo, fazer amizades, ter apoio e de se comprometer.

Souza (2018) afirma que o processo de constituição do pesquisador narrativo não tem fim, pois sempre há histórias antes do pesquisador entrar no espaço tridimensional, e histórias por vir quando ele se ausenta. Histórias que puxam outras histórias. Portanto, é com o apoio da comunidade responsiva que o pesquisador narrativo tem um suporte, um apoio durante o percurso desse caminho. É o lugar onde acontecem as negociações de sentidos, de concepções, de termos e de como honrar os participantes com os textos de pesquisa (2018, p. 980 e 981).

Desse modo, diante dos conceitos expostos, o pesquisador narrativo terá o seguinte percurso em sua pesquisa: desenvolver uma pesquisa através de uma relação ética com os participantes, utilizando a pesquisa narrativa como metodologia. A pesquisa deverá ter o aceite do Comitê de Ética, para entrar em campo e desenvolver um relacionamento ético com os participantes e compor textos de campo. Para a composição dos textos de campo, pode ser utilizadas mensagens de *emails* e *whatsapp*, letras de músicas, fotos, vídeos, cartas, poemas, entrevistas entre outros. É importante lembrar que a pesquisa narrativa não faz categorização de temas para não limitar as experiências vividas pelas participantes. Por fim, na hora da escrita dos textos de pesquisa, é a hora de o pesquisador selecionar as histórias na qual irá compor sentidos, junto com os participantes, com foco nas tensões, temas e os fios narrativos, dentro do espaço tridimensional.

Considerações finais

Dessarte, o livro de Platão é de suma importância para os fundamentos em estudos da linguagem, pois fornece um panorama geral do fenômeno da linguagem e de seus possíveis métodos de investigação científica e comprovação acadêmica, além de influenciar em teorias linguísticas, relacionadas a temas como: linguagem e sociedade, linguagem e cultura, a língua como método e fenômeno e a relação das diversas áreas da linguística com outras ciências.

A pesquisa narrativa promulgada pelos pesquisadores Clandinin e Connelly originou-se primeiramente para pensar as histórias que constituem as paisagens do conhecimento profissional prático e pessoal dos professores, no Canadá. No entanto, esta sendo transportada para diferentes áreas, temas e partes do mundo, pois através de seu caráter flexível, sua metodologia pode adaptar-se a diversas paisagens de diferentes profissionais, para contar suas experiências.

O presente artigo buscou apresentar o texto fundador dos estudos da linguagem, para localizar a pesquisa narrativa, juntamente com uma breve apresentação de alguns conceitos, em relação à justeza dos nomes e a nomeação dos conceitos em pesquisa narrativa e visão de mundo que eles apresentam, na qual Platão expôs em *Crátilo* (2011). Esperamos que este artigo ajude pesquisadores narrativos na compreensão e importância dos conceitos.

Referências bibliográficas

- BENGEZEN, V. C. **Ética relacional, formação e autoria docente na perspectiva da inclusão**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, v. 2, n. 1, 2018.
- BENGEZEN, V. C. **INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: experiências com tecnologias digitais, inclusão, autoria docente e discente**. Revista Prolíngua, v. 13, n. 12, 2018.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **CRÁTILO E HEMÓGENES: MOTIVAÇÃO VERSUS ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO**. Estudos de Filologia e Linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum – São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.
- CAINE, V. LESSARD, S. CLANDININ, D. **Comunidades responsivas de visibilidade na pesquisa narrativa**. (no prelo).
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2 ed. Ver. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL\UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.
- CLANDININ, D. J, CONNELLY, M. F. **Teacher Professional knowledge Landscapes**. New York – London: Teachers College Press (Eds). 1995.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. **Shaping a Professional Identity: Stories of educational practice**. New York, NY: Teachers College Press (Eds) 1999.
- ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London, Reino Unido; Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, 2001.
- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PLATÃO. **Crátilo**. Tradução de Maria José Figueiredo, precedida de estudo introdutório de José Trindade Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001
- PRAZERES, R. AQUINO, J. MARQUES, H. **A BUSCA PELA VERDADE NO CRÁTILO: NATURALISMO E CONVENCIONALISMO NA CONCEPÇÃO PLATÔNICA**. Revista Eletrônica Espaço Teológico. Vol. 7, n. 11, jan\jun, 2013, p. 99-107.
- SCHAEFER, L., CLANDININ, D. **Stories of Sustaining: A Narrative Inquiry Into the Experiences of Two Beginning Teachers**. University of Alberta. LEARNing Landscapes. Vol. 4. No 2. Spring 2011.
- SANTOS, S. R., **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola**. 2017. 99 f. : il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Uberlândia-MG, 2017.
- SOUZA, V. V. S. **EU... UMA PESQUISADORA NARRATIVA: APRENDENDO A PENSAR E ESCREVER NARRATIVAMENTE**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 3, n. 09, p. 966-982, set\dez. 2018.

SOBRE A ORGANIZADORA

Adeilma Machado dos Santos

É graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), Especialista em Princípios Organizacionais do Texto pela UEPB, Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e Mestre em Formação de Professores pela UEPB. É docente efetiva no estado da Paraíba desde 2013, e trabalha como docente de Literatura no Colégio Panorama. Além disso, presta serviço como avaliadora pedagógica à Instituição de Ensino SAS (Sistema Ari de Sá). Como pesquisadora, atua nas áreas de Educação para as Relações Étnico-raciais, Formação Docente e Literatura negro-brasileira.

ISBN 978-65-86212-15-0



9 786586 212150 >