

SIMPÓSIO 16

O ENSINO DE PORTUGUÊS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

COORDENAÇÃO:

Professora Liliane Santos
 Université de Lille 3 (França)
 UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langage"(CNRS)
 liliane.santos@univ-lille3.fr

Professora Ana Clotilde Thomé-Williams
 Northwestern University (Chicago, USA)
 ana-williams@northwestern.edu

PROJETO RAÍZES

Ana Márcia Martins da Silva¹
 anam.martinsdasilva@gmail.com
 Joelene de Oliveira de Lima²
 joelene.lima@puhrs.br

RESUMO: Diante do predomínio cada vez maior da linguagem virtual sobre as outras formas de expressão dos estudantes, resolvemos nos aliar a ela para podermos, gradativamente, ampliar as competências e habilidades de nossos alunos no mundo da escrita e da construção de sentidos na produção textual. Propusemos a eles que pesquisassem a origem do(s) sobrenome(s) da família e produzissem um blog com os registros históricos de seus familiares. Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa é convencer os alunos de que entender/aplicar as estruturas frasais coerentes e coesas na construção de sentidos no texto lhes permitirá acesso a um mundo muito maior do que aquele da sala de aula. A criação do blog provocou neles a necessidade de se fazerem entender, porque estariam escrevendo para o Outro, aquele que seria o seu leitor virtual. Além disso, a pesquisa sobre a árvore genealógica permitiu uma viagem no tempo e no espaço, para a qual buscaram os conhecimentos em História e Geografia, e uma aproximação maior entre pais e filhos, já que uma das etapas do processo previa a descrição de como se dera o encontro do pai e da mãe de cada um. A produção do blog também envolveu a capacitação para lidar com as tecnologias da informação – (re) descobri-las e dominá-las –, dando-lhes um papel maior do que o de apenas espectador das produções de outros. O projeto, que durou os dois trimestres do 1º semestre de 2009, foi realizado com as 2ª séries do Ensino Médio e contou com a participação, além de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, dos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia, Inglês e Ensino Religioso Escolar. O principal recurso de pesquisa foi a Internet, mas os alunos valeram-se ainda de registros familiares – documentos, fotos, fontes orais – e da assessoria dos componentes curriculares envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; ensino-aprendizagem; tecnologias da informação.

Introdução

O projeto que descrevemos envolveu os alunos na diversidade de linguagens utilizadas na Internet, levando-os à discussão sobre a importância da adequação linguística às mais variadas situações comunicativas. Enquanto pesquisavam, liam e

¹ Profª. Me. de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Doutoranda em Linguística Aplicada (PUCRS)

² Especialista em Informática na Educação – Colégio Marista Champagnat – Professora do Laboratório de Informática na Educação – joelene@puhrs.br

escreviam, discutiam a melhor forma de expressar suas ideias, o que demandava, então, a busca por uma linguagem mais acurada e sedutora. Estavam, dessa forma, sem que percebessem, fugindo da fórmula “texto – pretexto”.

Assim, o “português básico” participa da fórmula contemporânea da educação, quando se abandona o ensino da língua a partir de sua literatura, com a proliferação de disciplinas linguísticas anti-literárias. A literatura foi substituída nos currículos escolares e universitários pela fórmula “comunicação e expressão”. Esta, como observa Leyla Perrone-Moysés³, traz consigo a ideia niveladora e simplificada de mero “diálogo entre indivíduos”, grupos, professor-aluno, etc., reduzindo-se a “norma padrão da língua” a simples “interesse de uma elite, preocupada em legitimar seu poder político e econômico”. (MATOS, 2008)

Diante do predomínio cada vez maior da linguagem virtual sobre as outras formas de expressão dos estudantes, resolvemos nos aliar a ela para podermos, gradativamente, ampliar as competências e habilidades de nossos alunos no mundo da escrita e da construção de sentidos na produção textual. Propusemos a eles que pesquisassem a origem do(s) sobrenome(s) da família e produzissem um blog com os registros históricos de seus familiares⁴.

A ideia da pesquisa surgiu em uma discussão de sala de aula sobre as variações sofridas pelos sobrenomes de família ao longo de sua história. A diferença/semelhança entre Renault e Renauld foi o ponto de partida para que buscássemos descobrir o quando, o como e o onde as mudanças aconteceram. Além, é claro, dos registros familiares, onde mais os alunos encontrariam farto material para a pesquisa? Na internet, território que eles dominam com segurança, especialmente por causa dos sites de relacionamento. O sociólogo Pierre Levy, em participação no Seminário Fronteiras do Pensamento (Porto Alegre, 2007), manifesta-se sobre a “inteligência artificial” e sobre a participação dos brasileiros nos sites de relacionamento.

O futuro está relacionado a uma nova inteligência artificial e a novas linguagens para sistemas de busca na Internet. Atualmente apenas utilizamos o ciberespaço para coisas que já fazíamos antes, como ouvir rádio ou ver TV. Serão necessárias várias gerações para que se comece a explorar de forma original a Internet. (...) Aqui existe um capital social muito forte, muitas relações entre as pessoas, e, como a Internet é um meio para criar, promover e manter redes de relacionamentos, isso não é uma surpresa para mim. (LEVY, 2007.)

A produção do blog, então, envolveu a capacitação para lidar com as tecnologias da informação – (re) descobri-las e dominá-las –, dando-lhes um papel maior do que o de apenas espectador das produções de outros. O projeto, que durou os dois trimestres do 1º semestre de 2009, foi realizado com as 2ª séries do Ensino Médio e contou com a participação, além de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, dos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia, Inglês e Ensino Religioso Escolar. O principal recurso de pesquisa foi a Internet, mas os alunos valeram-se ainda de registros familiares – documentos, fotos, fontes orais – e da assessoria dos componentes curriculares envolvidos.

As etapas do projeto

No primeiro trimestre, os alunos foram orientados para que pesquisassem na Internet, em livros e com seus familiares, sobre (1) a origem do sobrenome de família escolhido, (2) o momento histórico e a localização geográfica do surgimento de tal sobrenome, (3) as primeiras pessoas a se assinarem com ele, (4) as pessoas que o trouxeram para o Brasil (se fosse estrangeiro) ou as que o trouxeram para Porto Alegre (se fosse brasileiro), e (5) a história da união de seus pais, o que lhes legou o sobrenome. Nessa etapa, pretendemos desenvolver a capacidade de seleção e de síntese, já que os alunos tinham muito material à disposição na Internet. Todo material coletado era arquivado no *login* de cada um, na página do colégio.

“O que há em comum em todas as bases nos bancos de dados do espaço cibernético? Não são as mensagens fixas, mas um potencial de mensagens e que, dependendo de quem vai utilizá-los, vai para uma direção

3 Cf. Perrone-Moysés, Leyla, “Literatura para Todos”, in Revista Literatura e Sociedade, n. 9, 2006.

4 <http://www.projetoarazes.blogspot.com/>

ou outra. O que acontece é que, com isso, se recupera a possibilidade de ligação com um contexto que tinha desaparecido com a escrita e com todos os suportes estáticos de formação. É possível através disso reencontrar uma comunicação viva da oralidade, só que, evidentemente, de uma maneira infinitamente mais ampliada e complexificada. Por exemplo, é isto que observamos com o que acontece, hoje, com o hipertexto ou multimídia interativa. O importante é que a informação esteja sob forma de rede e não tanto a mensagem porque esta já existia numa enciclopédia ou dicionário.” (LEVY, 2005)

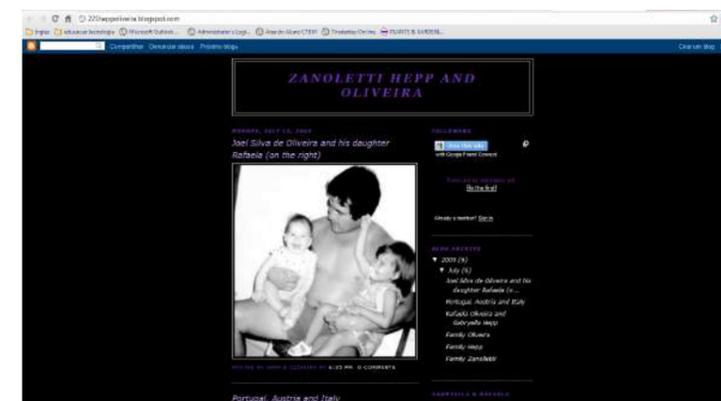
Em época de *cibercivilização*, ignorá-la não só indicaria atraso cultural, como distanciaria ainda mais alunos, professores, escola. Aliar-se a ela é a estratégia adequada para combinar informação, tecnologia e sedução, esta que parece, muitas vezes, ausente de nossas salas de aula, para ler e escrever. Quando a escola oferece condições para a pesquisa via Internet, não podemos desperdiçá-las, uma vez que a tarefa será mais rápida e permitirá aos alunos maior opção de escolhas.

O computador inaugura novos comportamentos dos leitores, permitindo escolhas, cruzamentos, relações em rede. Diante dele, o sujeito cria seu próprio texto, porque pode abrir páginas novas com um mágico clicar e ir estabelecendo uma tessitura combinada segundo seus interesses, sendo possível a cópia de fragmentos que, colados, dão origem a um novo texto. O que ele tem diante de si é um mar de opções simultâneas que o conduz a uma leitura globalizada e dinâmica, em busca da inscrição que pode levá-lo a seu foco de interesse. (AGUIAR, 2004. p. 95)

No segundo trimestre, era a hora da criação e publicação dos blogs. Em um primeiro momento foi explicado ao grupo qual ferramenta seria utilizada e como ela funciona. Foi anexado no ambiente virtual da turma um manual para criar blogs. Com o uso do projetor todos os alunos acompanharam e executaram passo a passo. Todas as etapas do trabalho foram realizadas no laboratório de informática. Os alunos foram acompanhados pela professora Carla Viana, de Língua Portuguesa, que substituiu a titular, Professora Ana Márcia, durante licença, e a professora Joelene Lima, encarregada de orientar o grupo no uso dos blogs em aspectos como formatação, inserção de textos, imagens, sons, padrão de cores etc, até chegarem na etapa de publicação.

Os trabalhos deveriam conter as informações pesquisadas organizadas em forma de texto, que deveria conter imagens de seus familiares e, se encontrado, o brasão da família. Foram necessárias 8 horas aula. Os alunos estavam motivados para a realização da tarefa e não percebiam o tempo passar, o que nos faz concluir que a tarefa foi importante, pois tratava-se de um relato da história familiar de cada um. As tecnologias internet, editor de textos, fotos, hiperlinks e do próprio blog foram utilizadas conforme as necessidades de cada dupla. O atendimento sempre foi coletivo, ou seja, a turma toda ocupava o laboratório de informática com o mesmo objetivo.

Nos exemplos a seguir e nos links do Quadro 1, podem-se observar os resultados.



Blog das alunas Gabriella Hepp e Rafaela Oliveira - <http://221heppoliveira.blogspot.com/>



Blog da aluna Thais de Espíndola Ramos - <http://silveiraeramos22.blogspot.com/>



Blog dos alunos Matheus Herique Pinto e Alexandre Mazzucco - <http://oliveiraandsilva.blogspot.com/>

Quadro 1: links do Projeto Raízes

Turma:221
<http://221schmitzwarm.blogspot.com/> - Betina Warmiling e Mariana Schmitzwarm
<http://221bissani-vivian.blogspot.com/> - Bruna Bissani e Fabielle Vivian
<http://221saraivalves.blogspot.com/> - Juliana Saraiva e NátaLi Alves
<http://221fontanatera.blogspot.com/> - Thiago Oliboni e Ray Da Silva Lopes
<http://khisleiniekober.blogspot.com/> - Igor Beschoner e Guilherme Schoppen
www.221tellesdalbosco.blogspot.com - Jaqueline Dalbosco e Fernanda Telles.
<http://221rodriguesmallet.blogspot.com/> - Nicole Rodrigues e Thiago Pantoja.
<http://221azevedobrito.blogspot.com/> - Andréa de Brito e Bárbara Azevedo.
<http://www.bittencourtdaheer.blogspot.com/> - Bruna Bittencourt e Marina Daher
<http://221heppoliveira.blogspot.com/> - Gabriella Hepp e Rafaela Oliveira
<http://silveiraeramos22.blogspot.com/> - Thais de Espíndola Ramos
www.221pompermayer-venturini.blogspot.com - Rafael Venturini e Marcelo Pompermayer

Turma:222
 Thiago Zanoni e João Francisco Renauld <http://222oliveirarenauld.blogspot.com/>
 Alessandra Abade e Luiza Viero <http://222abadeviero.blogspot.com/>
 Matheus Herique Pinto e Alexandre Mazzucco <http://oliveiraandsilva.blogspot.com/>
 Bruna Alves e Pâmella Bandeira <http://222alvesebandeira.blogspot.com/>
 Camila Dalmaz e Laís Rodrigues <http://222dalmazrodrigues.blogspot.com/>
 Andréia Moscon e Bruno Stafford: <http://stafford-moscon-222.blogspot.com/>
 Vinícius Menegat e Thales Sarubbi- <http://222delpinomenegat.blogspot.com/>
 Victor Fraga e Gabrielle Fraga <http://www.fragaschultz.blogspot.com/>
 Lucas Roso e Flávio Pereira. <http://222pereiravieira.blogspot.com/>
 Lucas Sardi e Matheus Rothen <http://222rothensardi.blogspot.com/>
 Thiago Galbeno e João Ricardo Waengertner <http://222otero-waengertner.blogspot.com/>
 Guilherme Girardi Cesa <http://girardi222.blogspot.com/>
 Iulesca Valls e Paúma Moraes www.anotaavallsmoraes.blogspot.com
 abriela Mendicelli e Laura Cardoso <http://222mendicelliecardoso.blogspot.com/>
 Felipe Della Pace e Rafael Machado <http://silvaemachado.blogspot.com/>
 Clarissa Melo e Sibeles Rodrigues <http://222meloerodrigues.blogspot.com/>
 Priscilla Lima <http://222lima.blogspot.com/>

Turma:223
 Larissa de Castro e Vanessa Missio <http://223missiodecastro.blogspot.com/>
 Rafael Bittencourt e Diogo Alberici <http://albericibittencourt.blogspot.com/>
 Guilherme Kerber <http://223kerber.blogspot.com/>
 Gabriel Muller <http://223muller.blogspot.com/>
 Carlos Eduardo e Tomaz Oliveira <http://vargasoliveira.blogspot.com/>
 Camila Geisel e Andressa Araújo <http://223geiselearaujo.blogspot.com/>
 Giovane Boose e Rodrigo Pacheco <http://223pachecoboose.blogspot.com/>
 Pedro Gyrão e Rafaela Camargo <http://cazaveiaegyriaia.blogspot.com/>
 Amanda Kussler e Rowena Couto <http://223aragaocouto.blogspot.com/>
 Pedro Noronha e Bruno Zocche: 223zocchenoronha.blogspot.com
 Ana Carolina Sanhudo Alves e Bruna Souza Neto: <http://223sanhudosouza.blogspot.com/>
 Luiz Pedro Hubner e Carlo Paim: www.223moreiraepaim.blogspot.com
 Carla Jacques e Camilla Laguna <http://223paivaoliveira.blogspot.com/>
 Lucino Arantes e Camila Mesquita <http://223arantesmesquita.blogspot.com/>
 Artur Luis de Oliveira www.oliveira-familia.blogspot.com
 Maria Eduarda Pergher e Mariana Pairé <http://www.223pergherpaire.blogspot.com/>
 Matheus Tura e Gustavo Stangler <http://turastangler.blogspot.com/>
 Bruna Griebler e Manoela Lemos <http://223grieblerlemos.blogspot.com/>
 Andressa Adornes www.223werlang.blogspot.com
 Gabrieli Dalazen e Patrícia Martins <http://www.dalazertins.blogspot.com/>
 Luiz Felipe e Eduardo Carvalho <http://www.monteirocarvalho.blogspot.com/>

Turma:224
 Thales Tadiotto e Vitor Peres: <http://peresetadiotto.blogspot.com/>
 Francélly Merlo e Letícia Fraga: <http://224merlo.blogspot.com/>
 Andrés Heemann e Rodrigo de Oliveira: <http://224pereiradeoliveira.blogspot.com/>
 Marina Verruck e Andressa Souza <http://www.224verrucksouza.blogspot.com/>
 Lucas Okano e Pedro Loreto <http://loretokano.blogspot.com/>
 Mariana Armani e Carolina Finger <http://224armaniaudino.blogspot.com/>
 Douglas Cavalli <http://224cavalli.blogspot.com/>
 João Paulo Massuco e Fernando Tomasini <http://224tomasinimassuco.blogspot.com/>
 Pedro Valduga e Raquel Barrinuevo: www.224barrinuevovalduga.blogspot.com
 Júlia Burg e Thais Nascimento: <http://www.224burgnascimento.blogspot.com/>
 Douglas Scheneider e Lucas Mussoi <http://224mussoischnneider.blogspot.com/>
 Cauê Malabarba e Gabriel Malheiros de Souza <http://224malakraizan.blogspot.com/>
 Daniel Ribeiro e Henrique de Moura www.224mouraribeiro.blogspot.com.br
 Eduardo de Moura e Matheus Anzzulin: sempaumaster.blogspot.com
 Matheus de Deus e Patrícia Fonseca: <http://224matheuspatricia.blogspot.com/>
 Ariel Gil: www.224arielgil.blogspot.com
 Augusto Homrich e Bruno Araújo <http://224araujohomrich.blogspot.com/>
 Gisella Cassol e Jéssica Valer 224cassolevaler.blogspot.com
 Carolina Finger e Mariana Armani <http://224armaniaudino.blogspot.com/>
 Carolina Dalazen e Graziela Dengo <http://224dalazendengo.blogspot.com/>
 Natália Feldens <http://224feldens.blogspot.com/>
 Caroline Schmitt e Angélica Cardoso <http://224oliveiraschmitt.blogspot.com/>

Fonte: Lab. de Informática do Colégio Marista Champagnat

Os resultados

Com os blogs publicados, pudemos observar que alguns se empenharam em fazer algo que ficasse como um registro de família; outros pareceram não se preocupar muito com o resultado; todos, no entanto, realizaram a tarefa proposta, justificando nossa intenção de que a produção envolvesse os conhecimentos adquiridos sobre produção textual e organização de frases, bem como sobre a cronologia dos processos históricos e sobre a localização geográfica. Em alguns casos, houve, para além do prazo do projeto, novas postagens sobre festas de família, por exemplo.

Esperamos que nossa experiência possa contribuir para o estímulo à qualificação das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura e, para além disso, para a busca de uma escola que não fragmente os conhecimentos, que se transforme em um ambiente multidisciplinar. Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa é convencer os alunos de que entender/aplicar as estruturas frasais coerentes e coesas na construção de sentidos no texto lhes permitirá acesso a um mundo muito maior do que aquele da sala de aula. A criação do blog provocou neles a necessidade de se fazerem entender, porque estariam escrevendo para o Outro, aquele que seria o seu leitor virtual. Além disso, a pesquisa sobre a árvore genealógica permitiu uma viagem no tempo e no espaço, para a qual buscaram os conhecimentos em História e Geografia, e uma aproximação maior entre pais e filhos, já que uma das etapas do processo previa a descrição de como se dera o encontro do pai e da mãe de cada um.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

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

LÉVY, Pierre. *A Emergência do Cyberspace e as Mutações culturais*. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/pierrelevy/. Acesso em: 03 dez. 2005.

MATOS, Olgaria Chain Feres. *Revista do Instituto de Ciências Humanas* v 3 n 3 set de 2008

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2006.

RAMAL, Andrea C. *Educação na cibercultura: hpertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. São Paulo: Papirus, 1993.

RÖSING, Tânia M. K. e SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização II – 500 anos de Brasil: memórias que nossa consciência não escolheu*. Passo Fundo: Editora da Universidade, 2001.

APLICAÇÃO DE PUBLICIDADE E TECNOLOGIA INTERATIVA AO ENSINO DE TEMPOS VERBAIS EM ple

Ana Clotilde THOME-WILLIAMS⁵

Raquel A. AMORIM

RESUMO: O ensino do pretérito imperfeito em português representa um desafio ao aluno falante do inglês, uma vez que essa forma verbal não encontra equivalente em sua língua. Uma sugestão ao ensino desse aspecto verbal é a prática em um contexto discursivo, onde se demonstram situações de causa e efeito, em que o imperfeito é usado para marcar um hábito no passado, e o perfeito, a mudança desse hábito. Esse tipo de situação é muito comum no gênero discursivo “publicidade”. A utilização de propagandas em sala de aula de língua estrangeira não é recente, mas com o pronto acesso às novas tecnologias, tornou-se mais fácil os alunos não apenas assistirem a propagandas extraídas da internet, mas também produzirem comerciais em vídeo. Enfatizando a meta de aprender a língua através de tarefas, propomos ao aluno atividades de observar (co-construir), analisar (desconstruir) e criar (reconstruir) uma propaganda televisiva. Depois de postá-la online no website do curso, os alunos também têm a oportunidade de interagir com seus colegas, através de avaliação e comentários em fóruns. Essa retro-alimentação traz ao aluno uma refocalização dos componentes de seu produto, numa dimensão comunicativa, em que o ciclo de observação, análise e reconstrução se repetem.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua estrangeira; ensino de tempos verbais; tecnologia em sala de aula; produção de vídeos publicitários.

Introdução

O ensino dos tempos verbais em uma língua estrangeira impõe uma série de desafios ao professor, pois envolve dinâmicas que vão da semântica à morfologia, da sintaxe à pragmática (McKay, 1980). O ensino do imperfeito em línguas românicas a estudantes não falantes dessas línguas demanda mais rigor à medida que estruturas verbais da língua materna do aluno não são paralelas às da língua latina.

Cox (1994:206) considera muito difícil um falante de uma língua baseada em “tempos marcados” (tense) como o inglês, “enxergar o que dizem” os falantes de uma língua baseada em “aspectos”, como a língua francesa. O autor usa a expressão “enxergar o que dizem”, ao equiparar o uso do imperfeito em francês por falantes nativos do inglês, com o de uma pessoa cega de nascença que, após uma cirurgia, passa a ver. O que ela vê, ou melhor, o que seu cérebro lhe transmite, são impressões da realidade. Não tem a mesma habilidade de um cérebro que está acostumado a decodificar certas informações desde o nascimento, e que interpreta o objeto de sua visão com a precisão e habilidade daqueles que pertencem, por assim dizer, à mesma comunidade.

Como bem nota Blyth (1997:58), a metáfora da visão é muito recorrente em estudos sobre o aspecto verbal. Castilho (1966:2) define o aspecto como a “representação espacial do processo”. De fato, por causa da narratividade do discurso e, por consequência, seu constante movimento espaço-temporal, podemos dizer que os “olhos interpretam a ação”. Isso, de fato, atende à realidade etimológica da própria palavra “aspecto”, cuja raiz, *spek, significa ver.

López-Ortega (2000) faz uma relação entre a narratividade e o uso de formas do perfeito e imperfeito no espanhol entre 4 informantes, falantes não nativos da língua. O movimento narrativo se conecta à relação discursiva entre o falante e a história que conta. É certo, então, que ao interpretá-la, o ouvinte ou o leitor captam a narração como uma sequência visual. Mas a questão do aspecto, antes de ser visual, é também cultural: portanto, está intrinsecamente relacionada à pragmática do discurso⁶. Neste artigo, exploraremos o uso dos aspectos verbais num contexto de prática discursiva: é através do gênero discursivo

⁵ Professoras da Northwestern University, College of Arts and Sciences, Department of Spanish and Portuguese, 1860 Campus Drive, Crowe Hall 1-141, Evanston, IL 60208, EUA.

ana-williams@northwestern.edu e r-amorim@northwestern.edu

⁶ Com o que também concorda Santos (1994), quando procura explicar o sentido do imperfeito em português.

“publicidade”, que os falantes de inglês, ao aprenderem português, observam as relações de tempo e aspecto. Depois, lançando mão da tecnologia, eles aplicam essas relações na criação de sua própria publicidade. No entanto, para atingirmos esse objetivo, é necessário rever a origem do problema mais detalhadamente: por que, afinal o imperfeito em português é um desafio tão grande ao falante de inglês? Por que é difícil “enxergá-lo”?

A questão do aspecto verbal e a pragmática do discurso

Quando se fala em aspecto, é preciso ter em conta que se trata de um dos atributos do verbo. Cunha e Cintra (1985:367) enumeram seis em português: número, pessoa, modo, tempo, aspecto e voz. Fowler (1870:306), por sua vez, especifica cinco deles em inglês. Ele afirma que aos verbos pertencem as categorias de pessoa, número, tempo, modo e voz. Observa-se que Fowler não menciona o “aspecto” como sendo um atributo do verbo. Isto faz sentido porque, em inglês, o aspecto é especialmente semântico. Apenas as formas nominais do apresentam a noção de aspecto: “em andamento” para o gerúndio, e “finalizado” para o particípio. Os verbos conjugados não têm uma desinência gramatical de aspecto. Por exemplo, o pretérito perfeito pode tanto ser uma ação acabada, como em continuidade no passado. Já os verbos do português, como em outras línguas românicas, apresentam marcas que designam a realização do aspecto gramatical do verbo.

Ha Yap, Kau Chu et al. (2009), em seu estudo sobre a questão aspectual com falantes de cantonês, referem-se a assimetrias na representação mental de eventos. Os autores realizaram seu experimento com 83 falantes nativos em que gravuras figurando “ações concluídas no passado” e “ações em andamento no passado” deveriam ser relacionadas a frases ouvidas em áudio. As conclusões apontam para uma integração mental entre o valor semântico das palavras e seu aspecto gramatical.

Isso nos leva a crer que a questão do aspecto antes de ser abordada linguisticamente, deve ser considerada dentro do âmbito de uma “gramática cognitiva”, onde o uso frequente de uma certa modalidade vai determinar a significação desse uso na língua materna do falante. E, o aprendiz de uma segunda língua vai se basear no conhecimento e prática adquiridos em sua língua materna para se exprimir na nova língua.

É o que Gass e Selinker (2008:236) sustentam ao se referirem ao processamento de uma *interlíngua* quando ao estudante da segunda língua são oferecidas formas de interação que não encontram correspondência gramatical na sua língua materna. Segundo os autores, ocorre uma aprendizagem por ‘bloco’, onde os aprendizes iniciantes observam as novas estruturas como algo ‘fixo’ e costumam a transformar essa estrutura fixa em partes significativas. Apenas com o desenvolvimento na língua, essas novas formas atingem um patamar de real significação: saem de uma caracterização de “fórmula fixa” para um patamar onde novas representações mentais são ativadas.

Esse processo é muito frequente na aprendizagem de aspectos gramaticais entre línguas latinas e não-latinas e envolve muito de perto a expressão da “organização temporal” nas diferentes línguas.

St. Clair e Thomé-Williams (2008:9) ao abordarem a questão da organização do tempo linguístico no espaço, observam como o valor de “tempo” pode ser tratado de uma forma geral. Na tabela que oferecem, acrescentamos características específicas do inglês e do português:

Tempo Linguístico	Conceito	Comentários
Tempo semântico	O passado, o presente, o futuro	Há línguas que se apoiam em palavras para determinar o tempo semântico do verbo porque não há morfemas de tempo linguístico no verbo (o chinês, por exemplo).
Tempo linguístico (“tense”)	Muitas línguas têm flexões gramaticais de tempo para expressar o passado, o presente e o futuro. (Isso é o que chamamos de “tense” em inglês).	“Tense” é uma marca linguística do tempo. Existem marcas morfológicas para o presente e para o passado em inglês, mas para o futuro, é necessário empregar o auxiliar “shall” ou “will” Em português, há morfemas gramaticais para os 3 tempos: 1 para o presente, 3 para o passado e 2 para o futuro.
Marcas de aspecto	O aspecto refere-se a como o tempo flui. O tempo pode fluir através de duração, ciclos, repetições, etc. Uma ação pode ser contínua, rápida, repetitiva, lenta, inicial, final, etc.	Em português, existem morfemas gramaticais que, além de designar o tempo, designam também o aspecto. É o caso dos morfemas do pretérito imperfeito do indicativo (como em “canta-va”) ou do mais que perfeito simples (“canta-ra”). Estes indicam simultaneamente o tempo e o aspecto. Em inglês, o aspecto não pode ser marcado por morfemas. Apenas o tempo. O aspecto é realizado por meio de locuções verbais em tempos compostos ou pela semântica do verbo, nunca por morfemas.

Leiria (1991:76), em seu estudo sobre a aquisição de aspectos verbais do perfeito e do imperfeito do português por falantes não nativos, parte da hipótese de que a dificuldade em assimilar as diferenças entre esses dois tempos pode estar relacionada a 3 fatores:

- a propriedades inerentes ao predicador (i.e. características semânticas do verbo, por exemplo, o verbo “chegar” indica a completude de uma ação, o verbo “cozinhar” indica o processo);
- à língua materna de cada um (línguas derivadas do latim têm propriedades particulares em função dos tempos verbais);
- a características específicas do português (em contraste com a língua materna do falante não nativo).

Os falantes nativos do inglês têm 3 possibilidades diferentes de expressar o que um falante nativo de português faz ao usar um verbo no imperfeito. O equivalente a “ele escrevia,” em inglês pode ser: “he wrote”, “he was writing” ou “he used to write”. Tudo depende do contexto. Mas, o problema está em que nenhuma dessas três formas pode necessariamente traduzir o exato processo de “escrever” no imperfeito do indicativo, que pode indicar a repetição de uma atividade cíclica, uma ideia de consequência, ou simplesmente a duração do evento. Por exemplo, no enunciado “ele escrevia três cartas por dia para sua namorada durante a viagem”, não se observa, na aplicação do imperfeito, um hábito prolongado ou constante no passado como se exprime em “used to write”. Também não é uma ação longa ou contínua, que em geral é interrompida por outra de mais impacto como é o que se exprime em “was writing”. Em inglês, o verbo no pretérito simples “he wrote” é o que, de fato, seria o mais indicado a esse contexto. Assim o enunciado, “he wrote three letters a day to his girlfriend during the trip” é o que melhor exprime essa ação no imperfeito em português. A falta de um equivalente exato é que faz com o que o aluno não consiga “enxergar”, nos dizeres de Cox, o que o falante de português intenciona com o uso do imperfeito.

Entre as categorias verbais, Castilho (1966:3) considera o *aspecto* a categoria verbal mais antiga. Ele explica que o aspecto não apenas expressa uma ideia *mais concreta e objetiva* do que a da categoria *tempo* mas, sobretudo, está especificamente ligado à *noção de processo*.

No entanto, para Travaglia (1985:54), essa noção não é necessariamente “objetiva”, como atesta Castilho, pois depende de como o falante “pretende referir-se” à duração e/ou às fases da situação, ou até mesmo como “não pretende referir-se” a elas.

O falante está inserido em um contexto sócio-cultural dinâmico, no qual faz escolhas lexicais e morfo-sintáticas em

seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos. E é justamente por causa da prática discursiva que ele projeta a noção de aspecto aos processos verbais.

Maingueneau (2000:13-15) enfatiza a necessidade de se conhecer regras pragmáticas que vão orientar os procedimentos linguísticos dentro de uma sociedade.

É nessa perspectiva que, nos últimos anos, o ensino do aspecto em línguas românicas tem se direcionado, enfatizando sua importância em um contexto sócio-construtivista.

Por exemplo, para o ensino da diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito do espanhol a falantes de inglês, Ozete (1988:689) sugere que se focalize não somente nos eventos mais e menos relevantes (“mais relevantes” – pretérito perfeito, “menos relevantes” – imperfeito), mas sobretudo, no “significado que os falantes querem expressar”. Westfall e Foerster (1996:555) abordam a questão do ensino do imperfeito a anglófonos colocando o aspecto numa esfera ampla, na própria construção do discurso, onde “ocorre, de fato, a interação”. Blyth (1997:62), por sua vez, urge que professores de língua “experimentem a narração visualizando o aspecto, como um sistema formal tanto quanto um processo de criação de significado”. A criação de significados depende exclusivamente do contexto em que a mensagem é produzida e os efeitos de significação, obtidos.

Neste estudo, enfocamos a prática do conceito de aspecto através do gênero do discurso publicidade, que discutiremos agora.

O gênero “publicidade” e as implicações ao ensino de línguas

Conforme Maingueneau (2000) explica, a noção de “gênero do discurso” nos remete à imensa variedade de textos que são produzidos em uma sociedade. Ele ressalta que essa variedade relaciona-se às diferentes necessidades de comunicação na vida cotidiana.

Ao refletirmos sobre as necessidades e a finalidade dos gêneros do discurso, vem-nos à mente a seguinte pergunta de Charaudeau (1995:102): “on est là pour dire ou faire quoi?”, ou seja, “estamos aqui para falar ou fazer o quê? O ensino de línguas deve se pautar nessa pergunta, porque afinal, aprendemos uma língua para falar ou agir, senão, não há sentido em se comunicar numa língua estrangeira. É importante saber usar a língua de forma significativa, em contextos próprios como uma forma de assimilar a nova língua.

Segundo Maingueneau (op.cit:13), procedimentos pragmáticos são necessários para interpretar um enunciado e lhe dar um sentido na sociedade. Ao aprendermos uma língua estrangeira, temos também que saber quando e porque certos enunciados produzem certos efeitos. E, para tornarmos-nos proficientes na nova língua, devemos ser capazes não apenas de interpretá-los, mas também de criá-los em consonância com o meio onde tais enunciados são proferidos.

Maingueneau (op.cit: 46) relaciona as funções da linguagem de Jakobson (conativa, referencial, fática, metalinguística, poética) às inúmeras possibilidades de gêneros de discurso (uma carta de amor, uma publicidade, um trabalho acadêmico, um sermão religioso, um convite de casamento, etc.). Essa relação é importante porque coloca as funções de linguagem na base das intenções de comunicação. Conclui-se, então, que um gênero como *jornal falado* tem por base a função referencial. Por outro lado, uma mensagem de *cartão postal* tem por base a função conativa, se o emissor pretende influenciar ou convencer o receptor de algo.

Bakhtin (1984:285) afirma que aprendemos a moldar nossa fala segundo as formas do gênero. Isso se dá porque, com a experiência, ao ouvirmos a fala do outro, sabemos logo de início, desde as primeiras palavras, como será o gênero, sua estrutura, sua meta, e podemos também prever como será o final da sua mensagem. Ao interagirmos na sociedade,

tornamo-nos capazes de identificar os gêneros que a ela pertencem.

A publicidade é um gênero de discurso muito comum na sociedade moderna. Baseia-se na função conativa da linguagem, produzindo uma grande interatividade entre falante e ouvinte.

Por sua elasticidade (qualquer coisa pode ser objeto de uma propaganda publicitária) e praticidade, tem sido bastante explorada dentro do universo de ensino de línguas.

Smith e Rawley (1997) apontam os benefícios de comerciais televisivos no ensino de uma língua estrangeira: possuem uma linguagem acessível, causam impacto, são materiais autênticos da língua falada, introduzem valores culturais e incitam ao pensamento crítico. Por essa razão, os autores consideram importante o professor escolher comerciais que sejam coerentes com aspectos que se pretende focalizar: léxico, gramática, valores culturais, etc.

Dentro de uma perspectiva em que, como Ellis (2003) sugere, o aluno cumpre tarefas para organizar sua aprendizagem e mostrar resultados concretos de utilização da língua, optamos pelo gênero discursivo *publicidade* em comerciais de TV como objeto de trabalho. Nosso objetivo: ressaltar usos e significados do perfeito e do imperfeito em português. Abaixo, comentamos como realizamos esse processo.

Explorando o gênero publicidade para a aprendizagem dos tempos do perfeito e imperfeito em português

Ao explorar o gênero “publicidade” em comerciais televisivos, nosso objetivo final é fazer com que o aluno demonstre a relação entre os tempos verbais do perfeito e do imperfeito em português através da produção de uma propaganda em vídeo. Para isso, selecionamos uma publicidade em vídeo que demonstra relações de causa e efeito, em que o imperfeito é usado para marcar um hábito no passado, e o perfeito, a mudança desse hábito. No vídeo selecionado, o aluno também terá a oportunidade de observar as consequências que essa mudança de hábito ocasiona na vida do narrador-personagem para, assim, entender as relações do passado com o presente.

Em seu trabalho de exploração, o aluno vai primeiramente co-construir significados ao assistir um comercial que segue a relação de causa e efeito que pretendemos instaurar e depois, analisar essa propaganda, desconstruindo-a.

Bubel (2008) observa a importância dos processos cognitivos envolvidos na compreensão de trocas verbais, quando uma audiência assiste a um filme. É com base nesses processos verbais que elaboramos um roteiro de desconstrução de uma propaganda, que servirá depois, como roteiro para a reconstrução da nova propaganda. A publicidade escolhida serve como um modelo. A seguir, damos os passos do roteiro que utilizamos em nosso trabalho.

Como ponto de partida, escolhemos uma propaganda que fez parte da campanha publicitária de 2010 lançada pelos correios brasileiros para divulgação de seu “Serviço de Direcionamento Expresso” (SEDEX).⁷ Essa propaganda conta a história de um personagem: Tavinho.

O comercial em questão inicia-se com uma foto de Tavinho ainda bebê. Imediatamente depois, passa à primeira cena onde Tavinho e seus pais estão reunidos à mesa tomando um típico café da manhã brasileiro. Através da voz de um narrador onisciente, sabemos que Tavinho é um menino muito desconfiado, triste e indagador. Por exemplo, ele pergunta a seus pais se são realmente seus pais, quer ver sua certidão de nascimento, sempre está cabisbaixo e pensativo e suas expressões faciais correspondem às de uma pessoa desconfiada de tudo.

Tavinho cresce inseguro. Quando se torna jovem, ele acha estranho que sua noiva aceite seu pedido de casamento

⁷ Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VTY4laOTWMc>>

imediatamente, sem hesitar. A situação de desconfiança de Tavinho vai piorando até o momento em que ele decide utilizar o serviço SEDEX para enviar um pacote a uma moça, Jijoca, no Ceará. É precisamente durante essa cena, quando a agente dos correios confirma a Tavinho que o serviço SEDEX é totalmente garantido e seguro, que o protagonista passa a estar “curado”, ou seja, Tavinho se transforma em uma pessoa segura de si mesma e alegre porque tem certeza de que o pacote chegará a seu destino. Finalmente, o comercial termina com um apelo ao consumidor: “Quando é SEDEX, todo mundo confia. SEDEX, mandou, chegou!”

Tarefas para a realização dessa atividade

É importante salientar que essa atividade destina-se a alunos com nível intermediário.

Ao assistirem essa propaganda pela primeira vez, os alunos logo percebem que a narrativa se desenvolve do passado para o presente. Eles notam que há, no transcurso da história de Tavinho, um contraste nos usos dos tempos verbais do pretérito perfeito, imperfeito e presente. Para salientar esse contraste, sugerimos algumas atividades que pretendem destacar os processos de *co-construção* (a apresentação inicial do vídeo, a primeira leitura do aluno) e *des-construção* dessa propaganda (análise do vídeo pelos alunos) para depois descrevermos o processo de *re-construção* da propaganda (produção de um novo vídeo, com base no primeiro).

1. Co-construindo a propaganda:

Numa fase inicial, os alunos devem assistir a propaganda uma primeira vez sem som para imaginar e organizar os fatos da história. Em grupo, ou individualmente, devem construir uma versão própria da história utilizando verbos no perfeito e imperfeito, interpretando as imagens e dando sentido a esquemas verbais. Em seguida, assistem ao comercial com som, procurando detectar seu sentido, os comportamentos anteriores e posteriores a um fato principal, objeto veiculado nessa propaganda.

2. Des-construindo a propaganda:

Nesta fase, o professor pode escrever de antemão as formas verbais que se ouvem no texto e entregá-las aos alunos em pequenas tiras de papel. Os alunos devem identificar a quem se referem as formas verbais na propaganda, e justificar seus usos. O professor pode também transcrever parte do texto da propaganda alterando um pouco a versão original (podem-se incluir ou excluir verbos, vocabulário, adjetivos, etc.) para que os alunos identifiquem essas mudanças de contexto e corrijam-nas. Deve-se assistir à propaganda outras vezes para verificar os resultados.

Também nessa etapa, são discutidos aspectos culturais demonstrados pela relação verbal e visual dos cenários do filme (família, escola, cidade, correio, etc.).

Para facilitar a compreensão dos elementos verbais dessa propaganda, propomos a seguinte tabela a ser completada pelos alunos⁸:

Usos do Pretérito Imperfeito do Indicativo	
Descrerver:	
O lugar das cenas e objetos	
O aspecto físico dos personagens	

⁸ Espera-se com esta tabela que os alunos possam expandir, usando palavras próprias ou expressões retiradas do comercial, suas observações iniciais sobre os usos do pretérito perfeito e do imperfeito. Por exemplo, para a descrição do lugar das cenas e objetos podem-se considerar respostas como: Tavinho e seus pais estavam na cozinha, havia três pessoas, eles comiam, etc.

As características dos ambientes em que a história se desenvolve	
As ações em progresso referentes aos personagens	

Usos do Pretérito Perfeito do Indicativo	
Destacar:	
O começo e o fim de uma atividade	
O que mudou no estado emocional dos personagens	
Suas reações diante das situações que surgiram na história	
As ações finalizadas (que só aconteceram uma vez)	

Vale salientar que todas as atividades sugeridas tratam de destacar os usos em situação natural das formas verbais em português.

Em uma terceira etapa, os alunos podem reescrever a história do Tavinho, destacando sua mudança de comportamento. Sugerimos que se incluam um número relevante de detalhes para enfatizar o uso das formas do perfeito e imperfeito. Por exemplo: 1) descrever o Tavinho quando criança, sua juventude, seus relacionamentos na escola, depois sua vida como adulto, seus relacionamentos no trabalho, etc. 2) citar exemplos do que ele tinha medo e do que mudou na sua vida a partir da experiência representada no vídeo. Por quê mudou, e o que mudou? Como Tavinho é agora?

Essa etapa já é uma preparação para a fase da re-construção, que comentaremos a seguir.

3. Re-construindo a propaganda:

Aplicação e procedimentos para a criação da publicidade feita pelos alunos

Nesta etapa, os alunos constroem sua propaganda com base na propaganda original e em todo o trabalho levado a cabo nas fases de co-construção e des-construção. É também nesta etapa que o professor tem a oportunidade de examinar se os alunos assimilaram a correspondência e o valor dos tempos verbais. A seguir, descrevemos os procedimentos que devem ser tomados pelos alunos na criação e filmagem de sua propaganda.

1. Primeiramente, o aluno deve considerar os 3 tempos verbais que indicam a mudança a qual se submete o consumidor pelo produto enfatizado no comercial: começa-se pelo imperfeito (como o consumidor era **antes**), passando ao perfeito (o que aconteceu **depois**) e terminando no presente (como ele é **agora**, etc).

2. Também deve ser original na escolha de seu produto e na forma de apresentá-lo, tendo em vista que o gênero publicidade está designado a “causar um impacto” no receptor segundo sugerem Smith e Rawley (1997).

3. O aluno deve necessariamente usar uma câmera de vídeo para mostrar com clareza a transformação do personagem (ou personagens) após o uso do produto.

4. A duração do comercial deverá ser necessariamente entre 30 a 60 segundos.

5. Finalmente, os alunos deverão postar seu produto final no website do curso, para que se realize, com outros colegas, um trabalho de análise, comentário e expansão do comercial que eles produziram.

Exemplo da publicidade feita pelo aluno

Seguindo o roteiro acima exposto, decidimos incluir neste artigo a transcrição de um exemplo de publicidade de um dos alunos. Seu comercial foi escolhido porque exemplifica como o trabalho com publicidade em sala de aula é cativante, produtivo e favorece a aprendizagem de conteúdos com maior ou menor grau de dificuldade.

O objetivo da propaganda de nosso estudante, cuja duração é de 51 segundos, é promover o Cereal Kix. Abaixo, descrevemos cada uma das tomadas de sua filmagem e sua extensão.

Tomada 1 (extensão: do 0 ao 7º seg)

Cenário: O aluno aparece em close e atua como narrador em primeira pessoa. Durante a narração, ouve-se o som de uma música melancólica, instrumental e depois cantada em português (“Coração Vagabundo”). O filme está gravado em preto e branco.

Fala do personagem: “Olá! Meu nome é Mike⁹ e este (*sic*) é a minha história”.

Tomada 2 (extensão: do 8º seg ao 16º seg)

Cenário: Três fotos em preto e branco: na primeira, Mike está caído à beira de um caminho ermo, deitado no chão ao lado de um matagal, desfalecido; na segunda, ele está sentado contra um muro. Percebe-se bem sua postura de desapego pelas roupas que usa, um tanto surradas, e ao invés de sapatos, chinelos. Ele está pensativo e tem uma expressão de desconsolo e desesperança. Na terceira foto, há um close up em seu rosto triste contra o asfalto. Enquanto as fotos são passadas, o narrador em primeira pessoa, conta sua história. A música melancólica continua por toda a tomada 2.

Narrador em off: “Eu não estava em um lugar bom, sofria. Não tinha amigos, nem uma família, nem um trabalho, minha vida estava desvanecendo”.

Tomada 3 (extensão: do 17º ao 28º seg)

Cenário: O comercial continua em preto e branco, mas agora são cenas em movimento e não fotos. Mike chega a um quarto com a porta aberta e, na sua “desilusão de vida”, joga-se ao chão. Enquanto isso, ouve-se o narrador:

Narrador em off: “Um dia algo me aconteceu. Ainda não sei como nem por quê, devia de ser a graça de Deus”.

Nesse mesmo instante, uma caixa do cereal Kix tomba à frente do Mike, e alguns cereais rolam até a sua boca. O filme passa a ser colorido no momento em que a caixa tomba. A música melancólica de fundo para.

Fala do personagem: “Que é isto? Kix!”

Tomada 4 (extensão: do 29º ao 42º seg)

⁹ No comercial, ele usa seu próprio nome ao representar o personagem. Neste artigo, o personagem do comercial será “Mike”. Trocamos o nome real do aluno para preservar sua identidade.

Cenário: A câmera está em close numa tigela sobre a mesa de Mike. Mike, num ritmo intenso, enche a tigela com o cereal Kix e prontamente começa a comê-lo.

Voz em off: “Então eu comecei a comer Kix e essa chegou a ser a minha comida predileta. A minha vida melhorou, os meus amigos voltaram, o sol finalmente brilhou e minha tristeza se secou (*sic*)”.

Tomada 5 (extensão: do 43º ao 51º seg)

Cenário: Vestindo camisa e gravata, sorridente e confiante, Mike fala da sua mudança de vida depois de consumir o cereal Kix.

Fala do personagem: “Agora estou feliz: tenho um bom trabalho, uma boa família e uma boa vida. Tudo por graça de Kix!”

A seguir, incluímos nossos comentários sobre a atuação desse aluno em seu comercial.

Comentários sobre o desempenho do aluno

Primeiramente, o que nos chama a atenção é a qualidade do produto final, revelando excelentes escolhas de cenografia, música, efeitos visuais, e em especial, a atuação muito original do personagem.

O comercial relata uma história pessoal, e para contá-la com toda sua subjetividade, o aluno demonstra usos corretos dos tempos verbais em português, em especial o foco da transformação: do imperfeito ao pretérito perfeito para depois, concluir sua história no momento presente. A visualização da transformação do personagem se coaduna com os tempos verbais, como se fosse possível visualizar mesmo o “aspecto” dos verbos.

O aluno mantém um foco narrativo personalizado ao utilizar a técnica do narrador-personagem, mesclando técnicas de ‘voz em off’, com a fala do personagem em ação. Dessa maneira, ele conta a sua história, marcada fortemente por características subjetivas e emocionais, apresentando a evolução do personagem em função da mudança que Kix fez em sua vida.

É interessante notar o forte paralelo com a propaganda inicial que mencionamos neste trabalho. Vê-se que o aluno compreendeu com clareza as relações de causa e efeito, em que o imperfeito é usado para marcar um hábito no passado, e o perfeito, a mudança desse hábito. Por exemplo, no comercial produzido pelo aluno, o personagem relata que não “estava num lugar bom”, “não tinha amigos” e a sua vida “estava desvanecendo”. Na propaganda do SEDEX, Tavinho “era” desconfiado, sempre “perguntava” e nunca “acreditava” em nada do que lhe “diziam”.

As ações iniciais dos dois comerciais contrastam com a mudança de hábito dos seus personagens, da mesma forma que o imperfeito contrasta com o pretérito perfeito. Em seu discurso, o personagem consegue expressar essa mudança, ao afirmar no pretérito perfeito que a sua vida “melhorou”, os seus amigos “voltaram”, o sol “brilhou”.

O aluno apossou-se do conceito de aspecto para dar um significado discursivo ao seu comercial, em português. Outros recursos que ele utiliza são a troca de cores e o fundo musical para demonstrar que a mudança que ocorre na vida do personagem é significativa. A narração no imperfeito, onde subjaz a tristeza, é marcada pelas matizes de preto e branco e a música melancólica. O impacto causado pelo “cereal Kix”, é acentuado pelo vídeo que se torna colorido e pelo cessar da música triste. Esse impacto é confirmado na voz do personagem que, seguro de si, diz: “agora estou feliz”.

Quanto ao vocabulário, nota-se o uso de metáforas como em “minha tristeza se secou (*sic*)” e de um vocabulário mais elaborado, como o verbo “desvanecer”: “minha vida estava desvanecendo”.

Percebe-se que ele foi capaz de transmitir a mensagem publicitária de forma criativa, tanto linguisticamente, como tecnicamente. A aplicação dos tempos verbais se concatenou perfeitamente ao comercial que o aluno elaborou.

Tecnologia e interatividade

Para finalizar a aplicação dessa atividade, os alunos colocam seu vídeo na plataforma web de ensino do curso. Usamos a plataforma Moodle, que é bastante interativa e permite um diálogo em diversos níveis.

Desse modo, cada aluno disponibiliza seu vídeo num fórum designado no Moodle para que os colegas possam fazer comentários avaliativos ou perguntas para o “publicitário-aluno”. E para praticarem a língua de forma espontânea, sugerimos que, ao assistirem cada vídeo, os alunos respondam um breve questionário, como este:

- 1 – Quais foram os aspectos dessa peça publicitária que mais chamaram sua atenção? Por quê? (características da narração, alusão à cultura, imagens, sons, etc.)
- 2 – Quais foram os recursos aplicados para indicar a mudança de hábito do personagem do vídeo? Comente.
- 3 – Observações sobre usos da língua. O que você achou? Dê exemplos do texto.
- 4 – Você compraria esse produto tal como foi vinculado? Por quê? (i.e. a mensagem está convincente?, etc.)
- 5 – Faça pelo menos uma pergunta sobre qualquer outro aspecto, ao “publicitário” desse vídeo.

Gostaríamos de frisar que a interação sobre a propaganda criada pelo aluno pode iniciar-se presencialmente em sala e terminar online por fórum, ou vice-versa. Mas, é importante o aluno/“publicitário” ter um feedback sobre a apresentação de seu trabalho ao “público”. Tal prática vai acentuar ainda mais a “transformação” que seu produto oferece, e dar a todos os alunos a chance de interagir e praticar os tempos verbais de uma forma natural.

Conclusão

Nosso propósito, neste estudo, foi o de associar o ensino do aspecto verbal a um gênero comum na língua: a publicidade. Esse gênero do discurso, aplicado em sala de aula de língua estrangeira, envolve amplo uso de recursos tecnológicos: a internet, câmeras de vídeo, softwares de edição quando necessário, etc. Mas principalmente, envolve criatividade.

Ao trazermos materiais autênticos para o contexto educativo, aliamos as possibilidades de exploração de elementos linguísticos aos elementos culturais da nova língua. Também proporcionamos ao aluno a experiência de participar da “experimentação” do mundo da tecnologia digital e interativa num espaço pedagógico e “pseudo profissional”, já que os alunos exercem a função de “publicitários”.

Com a atividade proposta, os alunos passam a refletir sobre a mensagem na língua. Por isso, os processos de co-construção, des-construção e re-construção de uma amostra de discurso revelam-se tão importantes para quem quer interagir significativamente.

O trabalho com publicidade em sala de aula possibilitou aos alunos aliarem a aquisição de tempos e aspectos verbais à motivação para criar e recriar, para agir sobre o outro e, sobretudo, para continuar gerando e multiplicando sentidos e significados em português.

Hoje em dia, é muito fácil acessar conteúdos diversificados pelo mundo e se apropriar de ferramentas de trabalho por causa da tecnologia de informática que está ao nosso alcance.

Consideramos muito útil que os alunos se sirvam de instrumentos tecnológicos para aprender ou aprimorar a língua que estudam.

Sendo assim, continuemos a unir tecnologia, interação e ensino de língua estrangeira. O resultado tende a ser sempre positivo.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, Mikhail. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Blyth, Carl. Spring, 1997. *A Constructivist Approach to Grammar: Teaching Teachers to Teach Aspect*. The Modern Language Journal, v. 81, n. 1. Special Issue: How Language Teaching Is Constructed. p. 50-66. Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations.
- Bubel, Claudia M. 2008. *Film audiences as overhears*. Journal of Pragmatics, v. 40, n. 1. p. 55-71.
- Castilho, Ataliba. 1966. *Introdução ao Estudo do Aspecto Verbal na Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
- Charaudeau, Patrick. Mars, 1995. *Une analyse sémiolinguistique du discours*. Paris: Revue Langages, n. 117. p. 102.
- Cox, Thomas J. Dec., 1994. *How to See What to Say in French*. The French Review, v. 68, n. 2. p. 203-208. American Association of Teachers of French.
- Cunha, Celso; Lindley, Cintra. 1985. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Applied Linguistics.
- Fowler, William C. 1870. *English Grammar*. New York: Harper and Brothers Publishers.
- Gass, Susan; Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition*. 3 ed. New York: Routledge.
- Ha Yap, F.; Kau Chu, P. et al. 2009. *Aspectual asymmetries in the mental representation of events: Role of lexical and grammatical aspect*. Memory & Cognition, v. 37, n. 5. p. 587-595. Psychonomic Society.
- Leiria, Isabel M. C. 1991. *Aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelo pretérito perfeito e imperfeito*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras de Lisboa.
- López-Ortega, Nuria. Sep., 2000. *Tense, Aspect, and Narrative Structure in Spanish as a Second Language*. Hispania, v. 83, n. 3. p. 488-502. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
- Maingueneau, Dominique. 2000. *Analyser les Textes de Communication*. Paris: Nathan Université.

McKay, Sandra. Mar., 1980. *Teaching the Syntactic, Semantic and Pragmatic Dimensions of Verbs*. TESOL Quarterly, v. 14, n. 1. p. 17-26. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Ozete, Oscar. Sep. 1988. *Focusing on the Preterite and Imperfect*. Hispania, v. 71, n. 3. p. 687-691. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

Santos, Diana. 1994. *Imperfeito: a broad-coverage study*. INESC. Cite Seer Beta. Disponível em: <<http://www.linguateca.pt/Diana/download/SantosAPL94.pdf>>

Shrosbree, M. 2008. *Digital Video in the Language Classroom*. The JALT CALL Journal, v. 4, n. 1. p. 75-84.

Smith, Alfred; Rawley, Lee Ann. 1997. *Using TV Commercials to Teach Listening and Critical Thinking*. The journal of the imagination and language learning and teaching, v. 4. Disponível em: <<http://www.njcu.edu/cill/vol4/smith-rawley.html>>

St. Clair, R. N.; Thomé-Williams, Ana C. 2005. *The Framework of Cultural Space Intercultural Communication Studies*. Journal of the International Association of Intercultural Communication Studies, v. 17, n. 1. p. 1-14.

Travaglia, Luiz Carlos. 1985. *O Aspecto Verbal no Português*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Westfall, Ruth; Foerster, Sharon. Sep. 1996. *Beyond Aspect: New Strategies for Teaching the Preterite and the Imperfect*. Hispania, v. 79, n. 3. p. 550-560. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

ENSINANDO CONCORDÂNCIA VERBAL COM APOIO DIGITAL (TEACHING VERBAL AGREEMENT WITH DIGITAL SUPPORT)

SIMÕES, Darcília¹⁰

OLIVEIRA, Rosane

RESUMO: Há muito que discutimos o ensino de gramática aos falantes da língua. É inadmissível que seja ignorado o conhecimento empírico do estudante, em especial do aluno que se prepara para ingressar no terceiro grau. Os mecanismos gramaticais são apresentados como esquemas mirabolantes dos quais o aprendiz deve apropriar-se para expressar-se de modo apropriado. No entanto, a cada dia constata-se o despreparo verbal dos alunos-candidatos a vagas na universidade. Isso significa que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua materna não está atingindo seu objetivo de preparar o sujeito para a expressão verbal, sobretudo escrita, empregando a norma padrão (ou culta). Deveria estar claro para os docentes que o estudante é um falante da língua e que a aprendizagem do padrão culto deveria se assentar sobre o conhecimento da variedade que o aprendiz domina: o uso coloquial. Este deveria ser discutido e “traduzido” em formas da variedade padrão, de modo que o aluno percebesse que são formas distintas de dizer, ambas válidas, no entanto, destinadas a gêneros diferentes. Nossa proposta nesta comunicação é demonstrar como vimos realizando o ensino da concordância verbal a partir da discussão do texto do aluno. Trata-se de trabalho individualizado mediado pela internet e com suporte do MS Word, com base na ferramenta de alterações controladas. A discussão das estruturas presentes no texto discente é feita por meio de balões de comentário, que contêm as instruções para que o autor reescreva seu texto praticando a autocorreção. Dessa forma, a assimilação dos padrões gramaticais se dá pela vivência das formas e pela reflexão sobre as necessárias escolhas que garantem o ajuste da variedade linguística ao gênero textual.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de gramática; apoio digital; variação; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: For many years we have considered the teaching of grammar to speakers of the language. It is unacceptable to ignore the empirical knowledge of the student, especially the student who is preparing to go into the university. The mechanisms of grammar are presented as outlandish schemes of which the learner should appropriate to express himself appropriately. However, each day it is possible to verify the verbal unpreparedness of students that aspire to places at university. This means that teaching and learning of Portuguese language as mother tongue is not achieving its goal of preparing for the verbal expression, especially writing, using the standard rule (or cultured). It should be clear to teachers that the student is a speaker of the language and the learning the standard rule should be based on knowledge of the variety known for learner: the colloquial use. This should be discussed and “translated” into standard variety, so that students understood that they are different ways to say, both valid, however, to distinct genders. Our proposal in this paper is to demonstrate how we have been conducting the teaching of verbal agreement from the discussion of the student’s text. This is an individualized, mediated by the internet, support of MS Word and based tracked changes tool. The discussion of the present structures in the student’s text is via the balloons of commentaries, which contain the instructions for the author to rewrite his text practicing self-correction. Thus, the assimilation of grammatical patterns is given by the experience of forms and by reflecting on the necessary choices to ensure the fit of the linguistic variety to the textual gender.

KEYWORDS: teaching of grammar, digital support, variety, teaching and learning.

¹⁰ SIMÕES, Darcília Marindir Pinto, UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e FAPERJ – CNPq – SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de Textos) – DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA PORTUGUESA E FILOLOGIA. Endereço residencial: Rua Euzébio de Queiroz, 5 – Venda da Cruz, CEP 24410-160, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil, darcilia.simoes@pq.cnpq.br.

OLIVEIRA, Rosane Reis, UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) CNPq/SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de Textos) – DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA PORTUGUESA E FILOLOGIA. Endereço residencial: Av. Marlo da Costa e Souza, 185, bloco 02, apto 2208, Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, rosanereis.prof@gmail.com.

O que a tecnologia trouxe para a escola?

Tradicionalmente, a aula de português resumia-se no ensino da gramática normativa. Por isso, as aulas de língua portuguesa eram emolduradas, exclusivamente, pelos textos clássicos. A evolução tecnológica estimulou uma revisão de valores, inclusive quanto à composição da grade curricular em todos os níveis. Em consequência, o trabalho em sala de aula teve de ser reformulado, principalmente porque a era digital favoreceu todas as classes sociais, e os aparelhos eletro-eletrônicos (celulares, computadores, note e *netbooks*, mp1 a mp10, DVD, LCD etc.) estão acessíveis à massa de alunos que, por força dessa novidade, não mais se ajustam às aulas tradicionais com livro, caderno, quadro de giz e apagador apenas. Os alunos contemporâneos se comunicam por correio eletrônico (*e-mail*), por SMS e MMS (mensagens de texto ou multimídia por celular); os telemóveis (ou celulares) capturam canais de TV e estações de rádio, tiram fotografia, reproduzem músicas gravadas diretamente de CDs (ao gosto dos usuários), entre outras operações. Logo, quando o Ministério de Educação (MEC) apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem aulas de linguagens e suas respectivas tecnologias, fica patente que, de fato, o modelo de ensino tem de reajustar-se. Em alta velocidade, seguindo o ritmo cibernético, os processos seletivos remodelaram suas provas e nelas inseriram questões que verificam se os participantes estão aptos a *identificar, classificar, explicar, exemplificar fatos e fenômenos produzidos por esta ou aquela linguagem ou código*. No entanto, os resultados divulgados pela mídia indicam que o ensino e a aprendizagem no Século XXI estão ainda muito distantes do que se espera, por exemplo, de um concluinte do Ensino Médio. Portanto, é preciso rever o processo pedagógico, desde o currículo escolar até a atualização de docentes, não só para o manuseio de equipamentos (computador, projetor multimídia etc.), senão para aulas que contemplem os conteúdos curriculares surgidos nessa era pós-moderna.

Como preparar o candidato aos exames vestibulares segundo as diretrizes curriculares atuais?

O avanço tecnológico também se manifesta no âmbito do ensino de línguas. Hoje, além do sem-número de recursos materiais disponíveis, computam-se progressos teóricos que favorecem o aperfeiçoamento do professor no sentido de torná-lo mais autônomo, para transitar entre as matrizes semióticas que se expandem cada vez mais. Hoje em dia, a disciplina gramatical não está mais só na sala de aula. Os conteúdos da gramática – dos quais não se pode abrir mão em nenhuma hipótese – hoje podem ser assessorados por mil e uma teorias. A aplicação adequada das novas molduras teóricas promete resultados significativos, uma vez que respondem indagações de um alunado que não mais se satisfaz com as famosas aulas “cuspe e giz”, por terem acesso e até domínio de inumeráveis recursos divulgados pela tevê e demais mídias.

As semióticas contemporâneas se apresentam na Linguística e em suas aplicações, na Análise do Discurso, na Análise da Conversação, na Pragmática, na Retórica etc. O concurso dessa variedade teórica trouxe à baila discussões sobre como abordar as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Nesse viés, entendemos que há uma emergência tácita em dinamizar o ensino da língua, considerando os novos exames vestibulares brasileiros, que avaliam não só os conteúdos adquiridos na vida escolar dos candidatos, mas, em especial, as competências e habilidades que estão relacionadas com o “saber fazer” e o “como fazer” respectivamente.

No domínio da leitura e interpretação de textos, a competência leitora se expressa por meio de habilidades de compreensão, que, por sua vez, se concretizam em operações e esquemas de ação. Assim, cabe ao professor de Português ensinar técnicas que servirão de baldrame a uma análise pormenorizada de textos de gêneros variados, utilizando códigos pertinentes ao tipo de linguagem em foco.

À luz dessa reflexão, orientou-se a nossa análise e sistematização de questões de provas de concursos vestibulares no Brasil, em particular os da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade de Campinas, da Universidade Federal Fluminense e do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Essa apreciação crítica resultou num rol de indagações, a saber, presentes:

(1) Estariam os currículos das escolas de ensino médio adaptados de forma eficaz para atender os candidatos que realizam esses exames?

(2) Há uma bibliografia disponível sobre as linguagens, códigos e respectivas tecnologias, que possa orientar a produção de aulas que levem o aluno a “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)?

Thurler, (in PERRENOUD & THURLER. *et al.* 2002), afirma que os professores, diante das reformas atuais, se defrontam com dois grandes desafios: “reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (idem, p. 89). A maioria dos docentes estará diante de condições de trabalho e contextos profissionais totalmente novos que lhes obrigará a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diferentes dos que caracterizaram sua formação profissional.

Na forma como vem sendo cobrada a competência linguística nos exames vestibulares, a Concordância Verbal tornou-se objeto de nossos estudos, sob a égide da Linguística Textual e com apoio especial na Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994¹¹], 2009). Com o propósito de contribuir para a ampliação da pesquisa e do ensino nessa área, produzimos esse artigo com dois objetivos principais: (1) subsidiar, com emprego de recursos digitais, as aulas de língua portuguesa destinadas à preparação de vestibulandos; (2) demonstrar algumas análises sintáticas e morfológicas assessoradas pela teoria da iconicidade verbal.

Para a elaboração deste artigo, obtivemos suporte teórico sobre linguagens e códigos nas obras de Darcília Simões, William Cereja, Umberto Eco, C. S. Peirce, M. A. K. Halliday, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore V. Koch, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais e analisamos as provas de Concursos Vestibulares (UERJ, UFF, Unicamp e ENEM), com o fito de demonstrar as tendências contemporâneas que orientam a cobrança em Exames Nacionais de Ensino Médio quando se trata da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)

Visando a orientar a elaboração do planejamento de ensino, o Ministério de Educação mobilizou uma equipe de especialistas que preparou essas Diretrizes (DCNEM). Em contraponto com essa organização, não se consolidam políticas que garantam de fato a atualização docente. Logo, as práticas didáticas de língua portuguesa, em particular, salvo raras exceções, não conseguem atingir os objetivos inscritos nos documentos oficiais, já que uma parte significativa do corpo docente não está familiarizada com as teorias semióticas, linguísticas e pragmáticas; portanto, é-lhe muito penoso remodelar sua prática sem prejudicar a qualidade dos conteúdos ministrados. Há uma enorme perda de tempo com componentes teóricos dispensáveis (ou mesmo inúteis), atrasando/impedindo, assim, a realização e o desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Desse modo, não se ensina nem o velho nem o novo, e o aluno se vê em “palpos de aranha” quando diante das questões das provas de seleção.

Há muito, vimo-nos ocupando com pesquisas voltadas para a melhoria das práticas didáticas de Língua Portuguesa. Por força disso, adentramos pelas semióticas com o intento de instrumentalizar-nos de modo a poder propor estratégias que viessem não apenas a facilitar o trabalho docente, mas, sobretudo, clarificassem as explicações dos conteúdos, para que o discente pudesse, de fato, incorporar o conhecimento.

¹¹ Data da defesa da tese de Doutorado de Simões (UFRJ, 1994), com a qual iniciou sua teorização sobre a iconicidade verbal.

Um diálogo entre objetivos e competências

Eis a discussão, um a um, dos objetivos das DCNEM (em negrito), relacionando-os com o que é necessário fazer para atingi-los (em itálico).

Ser capaz de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, *exige que o estudante vivencie as linguagens e códigos que circulam na sociedade envolvente*. Poder compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, *implica realizar, nas aulas, simulações e práticas de fato que promovam o uso e a apreciação crítica de diferentes códigos*. Logo nesses primeiros objetivos, entra a necessidade de levar as instruções semióticas para as aulas de linguagem. Em particular os estudos produzidos pelo *Grupo de Pesquisa Semiótica, leitura e produção de textos - SELEPROT*, liderado por Darcília Simões desde 2002¹² destinam-se a subsidiar, na teoria e na prática, o aproveitamento do potencial icônico dos signos verbais e não-verbais, de modo a instrumentalizar docentes e discentes para o trabalho que hoje se impõe no âmbito das aulas de linguagem.

Para saber analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; *demanda trabalho efetivo técnico-pedagógico das relações entre gêneros textuais, variedades linguísticas, estilos, linguagens não-verbais etc.* A compreensão e o uso da Língua Portuguesa como língua materna (L1), geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, *impõe um trabalho prático por meio do qual o estudante possa treinar a leitura e a produção de textos, com a consciência de que seu progresso sociocultural implica comunicação eficiente*. Para que o estudante possa entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar, *cumpra propiciar a vivência direta em classe com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), para que, a partir da interação real, da análise e da discussão desses novos recursos, o estudante possa apropriar-se desse novo universo, a fim de poder utilizá-los adequadamente*. Por fim, para que entenda a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias; e possa aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida, *o estudante deverá participar de práticas semióticas e pragmáticas. A Era Digital disponibiliza recursos multimidiáticos que devem ser explorados nas práticas didáticas para que a informação teórica se materialize na utilização dos recursos tecnológicos e das diferentes linguagens e códigos em curso na sociedade planetária*.

No entanto, concordamos com Dornelles (*in* SIGNORINI, 2007, p. 111), quando afirma que “não podemos transgredir as metodologias ‘tradicionais’ de ensino se não sabemos onde e por que queremos mudar”. Isto é: embora se reconheça a inovação como fenômeno multidisciplinar, multidimensional e multicultural, é importante perceber as limitações com que o docente vem lidando, quando toma a iniciativa de remodelar sua prática. Na docência das línguas, por exemplo, em especial de Língua Portuguesa (nosso campo de ação), antagonismos históricos entre as teorias linguísticas e a tradição gramatical continuam atropelando o processo escolar em pleno Século XXI.

Ora, se ainda não se conseguiu equalizar esses dois saberes necessários ao desenvolvimento da comunicação eficiente, parece muito complexo o ingresso de outras linguagens e códigos nas aulas de língua. No entanto, lembrando que o sentido não está exclusivamente nas palavras porque “está, ao mesmo tempo, nas palavras, nas pessoas que as utilizam e nas circunstâncias em que são utilizadas. Essa perspectiva de estudo da linguagem é chamada pragmática” (CORRÊA, 2002, p. 42). Nessa ótica, o sentido é um construto resultante da experiência languageira dos sujeitos, combinada com conhecimentos de outras naturezas, dentre estes o domínio de linguagens e códigos não-verbais. Isso porque os atos

de linguagem implicam forças ilocucionárias, e estas contam com a assessoria do gesto, do tom e do timbre da voz, do contexto sociocultural onde se realiza o ato de fala e tudo o que emoldura a interação. Portanto, ensinar língua hoje não se basta com a transmissão das normas gramaticais. Exige muito mais. Demanda o conhecimento de recursos linguísticos, paralinguísticos, extralinguísticos e não-linguísticos com os quais se constitui a comunicação. Logo, a formação tradicional do professor de línguas não atende ao paradigma cibernético e multidisciplinar da escola do terceiro milênio. Por isso, a preparação dos estudantes para o ingresso no terceiro grau tem-se mostrado insuficiente, e os que pleiteiam vagas nas universidades acabam por desanimar quando se sentem despreparados ante o modelo de prova com que deparam.

Como o docente pode se preparar para dar uma aula nos moldes semióticos e linguísticos, considerando as NTIC?

A análise de questões das provas das universidades citadas afirma o pressuposto de que o professor de Português precisa adequar o modelo de suas aulas. O ensino da Gramática, no entanto, não pode ser preterido sob uma cortina de fumaça que esconde o não-saber; devem-se aplicar os conhecimentos teóricos já adquiridos às novas tendências semióticas de leitura de mundo, ampliando assim o espectro das análises praticadas nas aulas de língua, então, transformadas em aulas de linguagem.

A abertura das aulas para outras dimensões linguísticas não significa abortar todas as teorias que a tradição gramatical construiu e abriu espaço para uma língua descomprometida com a norma, porque, afinal, o papel da escola é o de ensinar a língua de prestígio. Vale acrescentar que, esse modelo de ensino não desconsidera as demais variedades linguísticas, todavia procura situá-las em relação aos gêneros textuais que caracterizam, explicitando, por conseguinte, o lugar devido ao uso da variedade culta a ser aprendida na escola.

Também compactua deste modelo didático o professor Bechara (2000, p.16):

A escola não pode — isso todo mundo já sabe — ficar no dogmatismo de uma gramática intransigente nem tampouco no populismo onde tudo se aceita. É preciso que haja uma integração dessas duas atitudes em benefício não só da educação linguística do aluno, mas também da sua adequada preparação para ocasiões em que ele precise bater à porta da sociedade.

O ensino da gramática torna-se possível e adequado quando inserido nas práticas concretas de linguagem, ou seja, a gramática aplicada ao texto auxilia a leitura pela perspectiva dos recursos linguísticos usados pelo enunciador, com um ou outro propósito comunicativo.

Assim, se o professor pretende ensinar *voz passiva*, por exemplo, pode recorrer a textos produzidos em diferentes gêneros, apontando o propósito comunicativo do autor a partir da escolha por uma ou outra construção dessa voz verbal. Nos modelos atuais de prova, não basta ensinar a distinguir a voz passiva analítica da sintética, senão mostrar ao aluno que o modo como se decide usar uma ou outra construção pode determinar o propósito enunciativo do texto. Se o enunciador pretende esclarecer ao interlocutor quem é o agente do processo verbal, então deve optar pela construção analítica. No entanto, se a intenção é obliterar o agente, a melhor estrutura será a de passiva pronominal. É preciso, então, levar em conta que a escolha por uma ou outra formulação de frase, pela categorização de voz verbal, se dá não só no aspecto sintático, mas igualmente no semântico. Essa interface sintaxe/discurso ajudará o aluno a identificar na sintaxe a ferramenta que dá feição própria à língua, desenhando sua organização hierárquica e estrutural. Igualmente, identificará no discurso o processo de produção de sentido, apoiado na sintaxe (suporte de materialidade do texto). Com essa prática metodológica, o professor capacita o leitor/aluno a estabelecer vínculos entre o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo, armazenados em suas memórias discursiva e social. Essa deve ser, pois, a tônica que regerá as aulas de Língua Portuguesa na escola moderna, já que as provas atuais têm

¹² A maioria das obras produzidas por Simões e demais pesquisadores do SELEPROT estão disponíveis para cópia gratuita em www.darciliasimoes.pro.br e em www.dialogarts.uefj.br

suas questões de gramática formuladas a partir de um texto motivador, em que se exige do candidato certa *competência leitora*. Avaliar a competência leitora de um estudante é verificar as habilidades que foram desenvolvidas no percurso de sua vida escolar.

O conceito de competência relaciona três aspectos importantes. O primeiro é entender *competência* como uma capacidade do sujeito; o segundo é ligá-la ao verbo *mobilizar*, que significa *movimentar com força interior*, ou seja, trazer à tona competências e habilidades preexistentes nos sujeitos; o terceiro está ligado à palavra *recursos*, que são ferramentas a serem disponibilizadas para a execução de uma ação ou atividade. Por fim, o conceito de competência está ligado à abordagem e resolução de situações complexas.

Veja-se o que dizem Abbad e Borges-Andrade (2004, p.241).

As competências humanas, por sua vez, referem-se “(...) à combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que um indivíduo mobiliza para alcançar um determinado propósito no trabalho”.

Perrenoud define competência de forma assemelhada à desses psicólogos: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Entrevista).

Destarte, para resolver situações complexas, o primeiro recurso exigido é o *conhecimento de conteúdos*. Por exemplo, se a situação complexa for *interpretar um texto*, é preciso que o candidato tenha o conhecimento específico relativo às abordagens do texto: *modo de organização discursiva, gênero textual, isotopia, intertextualidade, inferências, interlocução* etc.

É ainda Perrenoud quem afirma: “A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas” (Entrevista citada). Assim sendo, associado às *competências* está o segundo recurso que é a *habilidade* para *saber fazer* algo específico, isto é, uma ação indicadora de uma capacidade adquirida. Assim, *identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar* são verbos que podem indicar a habilidade do sujeito em campos específicos. A habilidade não é um recurso inato; é desenvolvida com treinamento, exercício para que o sujeito possa realizar tarefas com eficiência. Portanto, não basta ao professor ensinar regras e sugerir aos alunos que as memorizem para lograr êxito nas provas. É determinante que sejam feitos muitos exercícios baseados em provas anteriores, desenvolvendo, assim, a habilidade imperativa para a resolução dessas provas.

Reafirma isso, o seguinte excerto:

Daí a importância, a meu ver, de se considerar as habilidades e competências como objetivos em si, tal como se faz com a leitura e a escrita. Logicamente, isso não significa desvincular as habilidades de algum conteúdo. Pelo contrário, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser o principal instrumento para o desenvolvimento dessas habilidades. O que se necessita é mudar o enfoque, a abordagem que se faz de muitos assuntos, além da postura do professor, que em geral considera o conteúdo como de sua responsabilidade, mas a habilidade como de responsabilidade do aluno. (GARCIA)

Passemos ao trabalho prático.

Iconicidade nas questões de Exames Vestibulares

A seguir, serão discutidas questões dos Exames Vestibulares, com vista a demonstrar o que se pode fazer, com auxílio das teorias semióticas contemporâneas - em especial a TIV - na preparação do vestibulando na área das linguagens, códigos e suas tecnologias.

As bancas examinadoras vêm avaliando a competência leitora dos alunos não apenas em textos verbais. Os textos não-verbais ou ainda os que misturam os dois tipos são recorrentes nessas provas. Os sujeitos são levados a demonstrar suas habilidades e competências: *relacionando* textos de gêneros diferentes; *lendo e interpretando* informações contidas em gráficos; *comparando* textos produzidos com diferentes códigos; *reconhecendo* signos icônicos e indiciais em gravuras, fotos, textos verbais, anúncios comerciais, HQ e toda sorte de linguagens do mundo; *classificando* um ou outro método de raciocínio com base na lógica do pensamento; *realizando* tradução intersemiótica entre textos de códigos distintos, etc.

O que se espera do estudante-candidato pois, é que ele seja capaz de *identificar* os dados dos enunciados segundo sua relevância, inclusive observando a iconicidade das classes gramaticais e das funções sintáticas, a partir do que ele poderia compreender melhor as mensagens lidas, a fim de assinalar, dentre os itens dados, a opção correta.

Por conseguinte, a instrução linguística hodierna deve prestigiar a observação da iconicidade dos enunciados, em prol da compreensão dos mecanismos da estruturação linguística, para que o candidato possa ler os enunciados e responder as questões de forma consciente, não mais mecânica.

Para tanto, as ferramentas **autotexto** (MS Word 95 a 2003) e **partes rápidas** (MS Word 2007) possibilitam a inserção de instruções gramaticais imediatas, em balões de comentário apostos aos dados textuais apontados como problemáticos ou mesmo incorretos. Estes consistem em formações agramaticais (agramatical – “Contrário a princípios ou regras da gramática” [Aurélio, s.u.]), como **A ela janela lavou**, em que a ordem dos termos promove incomunicabilidade; enquanto aqueles podem ser ilustrados com *Ele deu uma telefonema pro chefe*. O termo grifado deveria ser **um telefonema**, porque este substantivo é masculino. No entanto, apesar dessa impropriedade na concordância, a frase é gramatical, por isso é inteligível.

Exemplificando o trabalho em foco:

O verbo haver, no sentido de existir é usado na 3ª Pessoa do Singular (P3)

Haviam muitos carros parados na BR101, por causa de um acidente.
 Reescrita: **Havia muitos carros** parados na BR101, por causa de um acidente.

Sujeito é coletivo ou que indica

O pessoal levarão cestas de piquenique.
 Reescrita: **O pessoal levará** cestas de piquenique.

Como se vê, é um trabalho simples que pode ser feito com a inclusão das regras em textos automáticos que são inseridos nos balões de comentário com o pulsar de uma a três teclas seguido de clique em F3. Após isso, estará preenchido o balão de comentário que deve ser inserido manualmente, com auxílio da ferramenta **inserir, formas, textos explicativos**, nessa ordem.

Considerando a fala real, não necessariamente em ambientes informais (os jornais impressos, falados e televisionados oferecem muitos exemplos semelhantes), verifica-se a ocorrência das frases usadas como exemplos de construções problemáticas. No entanto, é preciso frisar que tais frases, independentemente do contexto, são plenamente compreensíveis. Logo, a correção proposta transforma a expressão, segundo o modelo padrão prescrito pela gramática normativa. Esse padrão é o que prevalece nos processos seletivos em geral, incluídos os de ingresso ao terceiro grau (ou Exames Vestibulares).

A importância dessa mudança de registro como exercício escolar é indispensável para, não apenas a preparação dos sujeitos para os certames, mas principalmente para torná-los aptos a ingressar no mercado de trabalho que, hoje, em função de uma concorrência internacionalizada, torna-se cada vez mais seletivo e mais exigente. Enquanto isso perdurar, o candidato com domínio do uso padrão da língua já entra no processo com alguma vantagem, em relação aos demais que não tiverem posse dessa variedade linguística.

Aqui se impõe um enfoque de base sistêmico-funcional. Parafraseamos Carvalho (2010) quando assegura que

a Linguística Sistêmico-Funcional vem em nosso socorro, ao compreender a linguagem como “um dentre os sistemas por meio dos quais construímos significados” (Halliday, 1985: 3), significados esses que são produzidos e negociados a partir de nossa participação em interações

Na perspectiva de Halliday (1985 e 2004 com MATHIESSEN), o “sistema se organiza na forma de rede de escolhas léxico-gramaticais”, mas como as escolhas são motivadas, elas estão interligadas com os significados — **ideacionais, interpessoais e textuais** — representados na linguagem.

Apropriamo-nos do que diz Carvalho (citando EGGINS & SLADE, 1997, p. 48) sobre a abordagem sistêmico-funcional. Essa moldura compreende a linguagem como um recurso social para expressar esses três significados ao mesmo tempo, significados esses que “podem ser identificados em unidades linguísticas de todos os tamanhos: no léxico, no sintagma, na oração, na frase e no texto. Portanto, é possível combinar a descrição sistêmico-funcional dos fatos da língua à matriz icônica. Denominamos essa combinação de matrizes teóricas como **análise icônico-funcional**.

Passemos aos exemplos retirados de redações de alunos, por meio dos quais tentaremos objetivar o enfoque icônico-funcional como meio de aquisição racional dos mecanismos da concordância verbal em Língua Portuguesa, mediados pela ferramenta de revisão do MS Word.

Uma personalidade se torna ídolo, pela admiração que ganha dos fãs. Como explica a filosofia, torna-se um ídolo aquele que tem características admiráveis que fazem os fãs quererem ser iguais. Pela sua aparência, jeito, trabalho ou outras atribuições, as atitudes de um ídolo são o tempo inteiro controladas por aqueles que o seguem fielmente. A grande quantidade de seguidores, verdadeiramente apaixonados e fieis-fieis aos seus ídolos, formam um fã clube.

[LS1] Comentário: O sujeito desse verbo é “aquele”, portanto o verbo deve estar no singular.

[LS2] Comentário: O sujeito desse verbo é o pronome relativo “que”, que retoma o termo “aqueles”, portanto leva o verbo da oração adjetiva ao plural.

É inimaginável a formação de um cadete ou de um soldado sem que tenha a devida preparação tanto física quanto mental, além de treinamento específico e cuidados com a saúde do corpo em seu todo, porque se desconhecem as verdadeiras situações que aparecerão em sua vida militar.

[R1] Comentário: Voz passiva pronominal: verbo transitivo direto + SE + sujeito. O verbo concorda com o sujeito, no caso AS VERDADEIRAS SITUAÇÕES. Para identificar o SE como pronome apassivador, proceda da seguinte maneira: (1) Coloque a frase na primeira pessoa do singular: Porque se desconhece as verdadeiras situações. (sic)/ Eu conheço as verdadeiras descobertas. (2) Isso feito, observe se a palavra SE desapareceu. (3) Tendo desaparecido, olhe a transitividade do verbo. Se ele for TD, então o SE será pronome apassivador e o verbo fará concordância com o termo posterior (sujeito). Caso o verbo seja TI, LIG ou INT, então o verbo ficará na 3ª pessoa do singular.

Depois de analisar as redações dos alunos, procedemos à sistematização do conteúdo, com as instruções da Teoria da Iconicidade Verbal.

Sistematização do conteúdo

Concordância com frases em voz passiva pronominal:

1- verbo transitivo direto + SE + sujeito.

2- O verbo concorda com o sujeito.

Todos os dias, realizam-se tarefas importantes.

Posição icônica do sujeito paciente na voz passiva pronominal

Instrução facilitadora

Para identificar o SE como pronome apassivador, proceda da seguinte maneira:

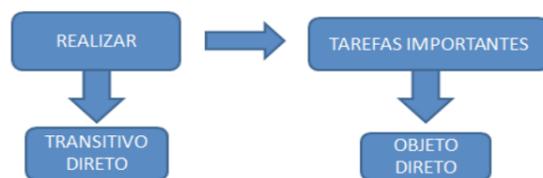
(1) Coloque a frase na primeira pessoa do singular:

Todos os dias, realizam-se tarefas importantes.
 Todos os dias, eu realizo tarefas importantes.

(2) Isso feito, observe se a palavra SE desapareceu.

Todos os dias, eu realizo tarefas importantes.

(3) Tendo desaparecido, olhe a transitividade do verbo.



CONCLUSÃO

A- Se o verbo for TD, então o SE será pronome apassivador e o verbo fará concordância com o termo posterior (sujeito).

Todos os dias, eu realizo tarefas importantes.

Todos os dias, realizam-se tarefas.

B- Caso o verbo seja TI, LIG ou INT, então o verbo ficará na 3ª pessoa do singular e o pronome será índice de indeterminação do sujeito.

Eu preciso de enfermeiros.

Precisa-se de enfermeiros.

Com essas instruções, o aluno passa a ter não só a competência redatora, mas a habilidade em reconhecer, nas questões de múltipla escolha, a frase onde se encontra o desvio da norma em Concordância Verbal, por exemplo. A seguir, demos um exemplo de questão, cujas instruções com bases em iconicidade podem ajudar ao candidato a marcar a resposta certa.

PUC-RS A pluralização da expressão em destaque acarretaria outras alterações na frase da alternativa:

- a) Pode ainda haver no Brasil **cidadão favorável** à censura?
- b) Durante o debate sobre a ética nos meios de comunicação, não se chegou **à proposta ideal**.
- c) Houvesse ou não **reclamação do público**, o programa seria exibido.
- d) Já faz **um mês** que a concorrência entre as emissoras piorou.
- e) Permite-se às emissoras **qualquer estratégia** para a conquista da audiência.

O aluno, ao encontrar a palavra SE na última alternativa, pode proceder às instruções recebidas e transformar a frase, usando a primeira pessoa do singular: Eu permiti às emissoras, qualquer estratégia (...). Desse modo, perceberá logo se tratar de pronome apassivador, pois o verbo *permitir* é transitivo direto. Assim, ele vai pluralizar a expressão em destaque, realizando a concordância adequada do verbo: Permitem-se às emissoras quaisquer estratégias (...).

Considerações finais

Com as análises demonstradas neste artigo e em todas as que procedemos para chegar a uma metodologia eficaz para as aulas de língua portuguesa, depreende-se que muitas operações ensinadas aos alunos por meio da semiótica e em abordagem discursiva, associadas aos conteúdos gramaticais, são ferramentas valiosas para a identificação da resposta certa.

Fique claro, todavia, que a intervenção de componentes semióticos não deve ser entendida como malha teórica e nomenclatural complicadora do processo, senão como orientação metodológica na solução das questões que contemplam, no caso, a competência leitora, focada na identificação da concordância verbal como um signo icônico (ou indicial algumas vezes) da realização das metafunções de linguagem, quando observada na perspectiva sistêmico-funcional: a) é **interpessoal**, porque o modelo de concordância praticado conduz o interlocutor na leitura; b) é **ideacional**, porque tal modelo representa a forma como o enunciador vê o mundo; e c) **textual**, porque a opção por uma certa estrutura de concordância orienta o leitor na captação do destaque ou não de um ou outro dado textual.

Portanto, este trabalho aqui apresentado serve de exemplo ao estudo que se deve realizar para a boa prática do ensino com fins preparatórios com qualquer tema.

Ademais, nossa contribuição técnico-didática com esse artigo traz à cena a visão semiótica, com a qual o professor poderá trabalhar, levantando as marcas estruturais (palavras, morfemas, posições etc.) que funcionam como pistas icônicas ou indiciais para a identificação da organização dos termos nos enunciados.

Nesse viés, um ensino de gramática com perspectivas semióticas, como se comprovou nesta oportunidade, possui relevância assegurada na pedagogia moderna, uma vez que assim se pode operar segundo possíveis intenções comunicativas compatíveis com o projeto de texto, que a seu turno define gênero e variante linguística.

Com base nos pressupostos adotados, intentamos propor e exemplificar um novo ensino de língua que nos parece mais produtivo e eficaz para alunos e mestres, tendo em vista os novos modelos de provas de vestibular. Esperamos que o professor que queira se adequar às novas tecnologias da informação e da comunicação encontre, neste artigo, uma semente a ser germinada na sua vida curricular.

Referências Bibliográficas

- ABBAD, G. da S.; BORGES-ANDRADE, J. E. "Aprendizagem humana em organizações de trabalho". In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BECHARA, E. "A correção idiomática e o conceito de exemplaridade" In: AZEREDO, J.C. de (org.). *Língua Portuguesa em Debate*. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.
- CARVALHO, Gisele. O gênero 'crítica' em dois veículos de mídia digital: Uma análise sob a perspectiva sistêmico-funcional". In Revista *SIGNOS*, 43 - Número Especial - Monográfico Nº 1 - 63-76, 2010.

CORRÊA, M. L. G. *Linguagem e Comunicação Social*. Visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola. 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. 1985.

----- & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

EGGINS, S. & SLADE, D. *Analysing casual conversation*. London: Cassel, 1997.

PERRENOUD, P. & THURLER, M.G. *et all. As Competências para Ensinar no Século XXI*. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Claudia Schilling & Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

SIGNORINI, I. (org.) *Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras. 2007.

SIMÕES, Darcilia. "Seleção lexical e iconicidade diagramática". *Comunicação no Simpósio: Leitura e produção de textos: pesquisa e ensino*. ABRALIN na SBPC – UFSC. 2006.

----- . *Iconicidade Verbal. Teoria e Prática*. Edição digital. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009.

----- . "Projeto de texto e iconicidade. Uma reflexão sobre a eficácia comunicativa." *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 5, p. 1-15, 2007a.

----- . "Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico". In: SIMÕES, Darcilia; SANTOS, Liliane.

(Org.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Coletânea de Textos Apresentados no I SIMELP. 1 ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009a, v. 1. [p. 97-104]

----- . *Iconicidade e verossimilhança*. *Semiótica Aplicada ao Texto Verbal*. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts: 2007b.

----- . *Iconicidade verbal. Teoria e Prática*. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts: 2009b.

Bibliografia Consultada

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. "Competências e Habilidades: Você Sabe Lidar com Isso?".

In http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/PROCESSO%20ENSINO-APRENDIZAGEM/competenciasehabilidades_vocesabelidarcomisso.pdf

PERRENOUD. "A arte de Construir Competências", *Universidade de Genebra*. (Sábado, 18 de Outubro de 2008)

In <http://www.dgdc.min-edu.pt/revista/revista4/Entrevista%20com%20Philippe%20Perrenoud.htm>

LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS: COMPLEXIFICAÇÃO DO OBJETO GRAFOCÊNTRICO

Inês SIGNORINI¹³

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as reconfigurações do objeto tradicional dos estudos do letramento trazidas pelos usos da escrita em interações mediadas pelas chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, as TIC. Conforme se tem observado, nas últimas décadas os estudos aplicados têm se deparado com novos desafios advindos da consolidação e diversificação crescente de tecnologias de interação síncrona e assíncrona, presencial e remota, em ambiente hipermídia, as quais promovem e regulam práticas sociointeracionais específicas, ou seja, apenas parcialmente associáveis às práticas letradas ancoradas na escrita convencional em mídia impressa ou mesmo na interação face a face. Interfaces hipermidiáticas se caracterizam, justamente, por mobilizar recursos próprios da hipermídia, quais sejam: diferentes linguagens, tais como verbais (escrita e áudio), visuais (imagens, gráficos), sonoras (músicas, efeitos sonoros), audiovisuais e interativas (filmes, jogos, simulações); articulação de diferentes blocos de informação em estruturas hipertextuais; recursos de apoio à navegação (mapas, roteiros, sistemas de busca); além da interação com e entre os usuários da internet nas chamadas redes sociais. E aos componentes propriamente tecnológicos são acrescentados os componentes socioculturais (sociosemióticos, sociopragmáticos, sociodiscursivos e sociopolíticos) que constituem e contextualizam as TIC nas práticas de interação social. Subsidiarão a discussão contribuições dos estudos socioantropológicos e sociosemióticos sobre redes e práticas socioculturais mediadas por artefactos sociotécnicos, além das teorias socioculturais do letramento e das metodologias qualitativas de estudo dos letramentos com vistas à formação de professores de língua.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; letramentos multimidiáticos; letramentos hipermidiáticos; TIC

1. Colocando a questão¹⁴

Quando se pretende discutir a questão dos letramentos próprios dos ambientes multi e hipermidiáticos, os chamados novos letramentos, chamam a atenção dois aspectos que acreditamos serem constitutivos da questão, tal como ela se apresenta hoje para o campo aplicado dos estudos da linguagem. O primeiro aspecto é o caráter disruptivo de muitas das práticas de uso da língua aí envolvidas, em relação às do letramento grafocêntrico convencional e, conseqüentemente, em relação a padrões de uso da língua tidos como alvos visados pelo ensino e pelas práticas de pesquisa nesse campo específico. De fato, nas últimas décadas, os estudos aplicados têm se deparado com novos desafios advindos da consolidação e diversificação crescente de tecnologias de interação síncrona e assíncrona, presencial e remota, em ambiente hipermídia, as quais promovem e regulam práticas sociointeracionais específicas, ou seja, apenas parcialmente associáveis às práticas letradas ancoradas na escrita convencional em mídia impressa ou mesmo na interação face a face. Interfaces hipermidiáticas se caracterizam, justamente, por mobilizar recursos próprios da hipermídia, quais sejam: diferentes linguagens, tais como verbais (escrita e áudio), visuais (imagens, gráficos), sonoras (músicas, efeitos sonoros), audiovisuais e interativas (filmes, jogos, simulações); articulação de diferentes blocos de informação em estruturas hipertextuais; recursos de apoio à navegação (mapas, roteiros, sistemas de busca); além da interação com e entre os usuários da internet nas chamadas redes sociais.

O segundo aspecto a ser considerado é o das necessidades e oportunidades criadas simultaneamente por tais práticas, sem que, no mais das vezes, se possa separar uma coisa da outra. A principal dessas necessidades nos parece ser a da exploração sistemática da mediação tecnológica de base computacional como condição para sua apropriação crítica,

¹³ UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Cidade Universitária Zeferino Vaz, Distrito de Barão Geraldo, Campinas-SP 13083970, Brasil. signor@iel.unicamp.br

¹⁴ Este trabalho retoma e expande discussão anterior (ver Signorini, 2011), e integra os Projetos "O escolar grafocêntrico e o hipermidiático em práticas letradas contemporâneas" (CNPq no. 475305/2010-8), "Letramentos hipermidiáticos na escola/letramentos escolares na hipermídia" (FAPESP no. 10/51597-9) e se reporta a atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa CNPq "Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias".

ou seja, como condição para sua recriação enquanto recurso de empoderamento, e não apenas de dominação e controle do indivíduo e dos grupos pela lógica do consumo, do poder econômico, estatal, político etc. Sem essa exploração sistemática, torna-se improvável uma apreensão crítica que vá além do ceticismo e da suspeita de “interesses ocultos”, pouco verossímeis aos olhos das gerações mais novas, como bem adverte Lemke (2006: 13):

Ser crítico (...) não é só ser cético ou identificar operações de interesses ocultos. É também criar alternativas, fornecer bases analíticas para a criação de novos sentidos que possam encarnar as esperanças e sonhos de quem escolher não aceitar convenções tradicionais de letramento, gêneros comerciais, ou o modelo consumista de futuro. Um currículo de letramento multimidiático crítico não terá sucesso entre os alunos se for apenas sobre análise e crítica. (...) Letramento multimidiático crítico precisa ser ensinado como criação, como autoria, como produção em contexto de análise dos modelos e gêneros já existentes.

A premissa mais geral que nos orienta é a de que a mediação tecnológica não é fato novo na cultura e seus efeitos são bidirecionais, ou seja, a tecnologia modela as práticas e as comunidades de usuários, mas também é modelada por elas (Bijker, 1995; Pool, 1999). O estudos de tecnologias convencionais da escrita, como as que fizeram a história do livro e da leitura (Chartier, 1992), bem como dos gêneros textuais (Bazerman, 1988), já demonstraram isso no campo específico dos estudos da linguagem. Sendo assim, em última análise, o desafio que se coloca hoje para professores e formadores de professores é o da ação crítica, certamente, mas como afirma Lemke (2006: 14): “Precisamos ajudar os alunos a ver como poderiam criar multimídia diferente da que é vendida para eles, ou que lhes é oferecida ‘de graça’”. De fato, esse é um desafio já bastante presente na escola, mesmo sendo desconsiderado pela grande maioria dos agentes institucionais.

Nas seções a seguir, apresentamos inicialmente uma caracterização do que estamos compreendendo por letramentos multi-hipermidiáticos e, em seguida, focalizamos as relações entre esses letramentos e o convencional grafocêntrico, principal objeto da formação de professores e do ensino de Língua Portuguesa. Apoiamo-nos nos estudos sobre multiletramentos (New London Group, 1996; Cope e Kalantzis, 2000); sobre letramentos digitais e ensino (Lemke 2000; 2006; Lankshear e Knobel 2006; 2008; entre outros); sobre língua, linguagem e mediação tecnológica (Manovich, 2001; Signorini e Cavalcanti, 2010) e sobre inovação no ensino de língua (Signorini, 2007).

2. Letramentos multi-hipermidiáticos

Estamos compreendendo os letramentos multi-hipermidiáticos como conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras), associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. O que significa dizer que além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (as TIC), as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais. Na contemporaneidade, são, portanto, práticas em transformação acelerada, não podendo ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas.

Ao chamar a atenção, justamente, para a importância crescente do que denomina “linguagem da tela” e para as limitações do modelo grafocêntrico que orienta as teorias e práticas institucionalizadas de estudo das produções de linguagem e exclui sistematicamente de seu campo de interesse objetos semióticos multi e hipermidiáticos, Daley ([2003] 2010: s/p) insiste no fato de “[u]ma mídia diversificada, com suas camadas múltiplas e simultâneas, faz[er] muito mais do que fornecer realces, ilustrações e instrumentos para enriquecer, dar acesso e transmitir as formas do letramento estabelecido.” Outro aspecto destacado pela mesma autora é o dos modos de produção e circulação desses objetos:

As técnicas de produção física usadas para se fazer multimídia e as práticas para distribuí-la também se

diferenciam dos modelos utilizados para se produzir e publicar textos. Em primeiro lugar, e talvez o ponto mais importante, a produção de multimídia é, na maioria das vezes, um ato de colaboração. ([2003] 2010: s/p)

As diferenças em relação ao objeto da tradição grafocêntrica tornam-se ainda mais facilmente identificadas quando o foco da discussão é posto no campo do ensino. E quem melhor colocou a questão foi Lemke ([1998] 2010: s/p), ao defender a inclusão da multimídia como objeto de ensino-aprendizagem na escola no final dos anos 1990:

Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias ‘na’ escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Mas já em meados da década de 1990, um grupo de estudiosos dos letramentos¹⁵ chamava a atenção para a realidade dos multiletramentos, termo cunhado por eles para “descrever” traços de uma nova ordem cultural, institucional e global emergente e suas implicações para a “pedagogia do letramento”. Em seu “manifesto programático”, apresentado como um ponto de partida para a discussão, o *New London Group* (1996), como foi chamado, aponta os processos de globalização, a crescente diversidade lingüístico-cultural do mundo contemporâneo, inclusive em âmbito local, e o advento da mídia eletrônica como elementos transformadores das práticas socioculturais de forma geral, e das práticas de uso da linguagem verbal, particularmente a escrita, de modo específico. Nessa nova ordem a que se referem, e muito em função das TIC, a letra/escrita passa a ser um componente dentre outros que se articulam em padrões multimodais de produção de sentidos, como descrevem Dayle e Lemke nas citações acima.

Conforme o *New London Group*, as TIC deram visibilidade à multiplicidade e à dinamicidade dos modos de representação e de produção de sentidos em função de variáveis contextuais locais e culturais mais amplas. Desse modo, favoreceram o surgimento de novos canais e espaços (multimídia e hipermídia) susceptíveis de darem voz a minorias e subculturas.

Em sua crítica à pedagogia tradicional do letramento de base lingüística, esses mesmos autores afirmam que essa pedagogia tem sido um projeto “cuidadosamente restringido” a formalizações lingüísticas monolíngues, monoculturais e regradas (1996, p.61), ao mesmo tempo em que tem ignorado o fato das novas mídias mudarem os modos de se usar a língua, comprometendo padrões e habilidades tradicionalmente tidos como alvos finais do ensino (1996, p. 64).

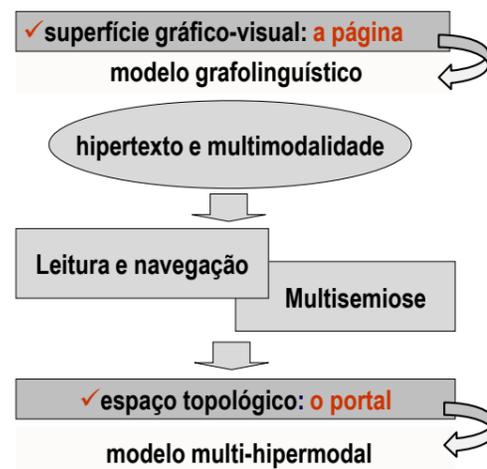
3. Complexificação do objeto grafocêntrico

Na perspectiva, acima descrita, de apreensão dos letramentos multi-hipermidiáticos, seria pouco produtiva a transferência pura e simples do aparato teórico-metodológico construído em função do objeto grafocêntrico – particularmente eventos e práticas envolvendo o uso de gêneros da mídia impressa – para a pesquisa e o ensino no campo dos multiletramentos. Como multiletramento não é uma somatória de letramentos de base grafolingüística, essa transferência reduziria a complexidade dos novos objetos semióticos, pois não contemplaria elementos como

¹⁵ Esse grupo de pesquisadores educadores reuniu-se entre 1994 e 1996 na Inglaterra, EUA e Austrália e, ao final dos trabalhos, publicou um documento intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Seus participantes foram: Courtney Cazden, Harvard University, EUA; Sarah Michaels, Clark University, EUA; Jim Gee, Clark University, EUA; Norman Fairclough, Lancaster University, Inglaterra; Gunther Kress, University of London, Inglaterra; Bill Cope, University of Technology, Austrália; James Cook University of North Queensland, Austrália; Mary Kalantzis, James Cook University of North Queensland, Austrália; Allan Luke, University of Queensland, Austrália; Carmen Luke, University of Queensland, Austrália; Martin Nakata, James Cook University of North Queensland, Austrália (cf. 1996, p. 60).

navegação e multimediosidade, que os constituem e os diferenciam dos objetos grafocêntricos da tradição grafolinguística. É o que ilustra o caso da passagem da página ao portal na mídia eletrônica, conforme descrito no esquema apresentado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: da página ao portal na mídia eletrônica



Conforme apontado no esquema acima, se de fato as páginas inicialmente exibidas pela mídia eletrônica tinham como principal referência o modelo grafolinguístico da página impressa (veja-se, por exemplo as páginas de jornais, revistas, empresas e pessoas da chamada Web 1.0), esse modelo foi sendo substituído pelo de estruturas multiniveladas e articuladas em redes, acessíveis não apenas através das habilidades de leitura ou interpretação do verbal escrito, mas também através de dispositivos e habilidades de navegação e de leitura ou interpretação dos efeitos da multimediosidade, ou seja, da sinergia entre diferentes linguagens (gráfico-visual, imagética, sonora) e entre diferentes modalidades de uma mesma linguagem (imagem fotográfica, fílmica, 3D, por exemplo), sinergia essa característica dos novos objetos semióticos trazidos pela mídia eletrônica (a esse respeito, ver Manovich, 2001; Kress, 2010). É quando surge o portal como interface de interação com a máquina ou tecnologia e, através dela, de interação social em sentido amplo (a esse respeito, ver Signorini e Cavalcanti, 2010).

Enquanto estrutura hipermediática, o portal se configura como espaço topológico de acesso ao chamado ciberespaço e está associado à chamada Web 2.0. Enquanto estrutura hipertextual, problematiza e reconfigura o conceito propriamente lingüístico de texto como estrutura auto-consistente de contornos definidos e recuperáveis através da leitura. Conforme assinala Shneiderman (1998: 553), tanto a designação de hipertexto quanto a de hipermídia estão relacionadas às redes de nós linkados, ou seja, conectados através de links. E esses nós são constituídos por documentos, arquivos, páginas ou telas, por exemplo, que contêm informação textual, gráfica, videográfica, imagética e/ou sonora. Mas costuma-se reservar a designação de hipertexto para quando esses nós são textos e a de hipermídia para quando esses nós são documentos multimídia.

Desse modo, tanto o portal como os eventos e as práticas emergentes desde o advento da hipermídia têm chamado a atenção do analista na medida em que problematizam de diferentes formas e em diferentes graus, as categorias de descrição e análise da língua, do texto e do discurso produzidas no âmbito dos estudos linguísticos. A noção de interface hipermediática, por exemplo, é uma alternativa mais produtiva à de superfície graficovisual no estudo das ecologias da escrita próprias da hipermídia. Interfaces hipermediáticas produzem e regulam ações individuais e coletivas, na medida em que funcionam como dispositivos de acesso a redes sociotécnicas (Callon, 1998) de produção e uso de recursos linguísticos e sociosemióticos relevantes do ponto de vista do letramento hipermediático. E a escrita

de interface é uma escrita outra em relação à das mídias convencionais. Trata-se, na verdade, como enfatiza Manovich (2001), de uma escrita sujeita aos efeitos dos processos de transcodificação próprios do computador:

‘transcodificar’ algo é traduzi-lo em outro formato. A computadorização da cultura faz gradualmente a mesma coisa em relação a todas as categorias e conceitos. Isto é, categorias culturais e conceitos são substituídos, em nível de significação e/ou de linguagem, por outros novos, derivados da ontologia, epistemologia e pragmática computacionais. A nova mídia funciona, portanto, como predecessora desse processo mais geral de re-conceituação cultural. (Manovich, 2001, p. 64-65)

Na perspectiva desse autor, o conceito de interface de usuário como reconfiguração do de página escrita é um exemplo de transcodificação, nos termos citados.

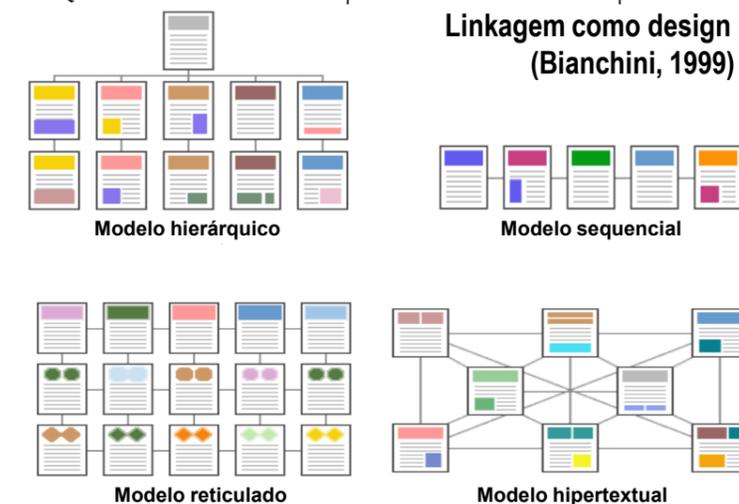
Mas como também enfatiza o mesmo autor, a escrita e o texto têm papel privilegiado na cultura eletrônica: “Por um lado, [o texto] é um tipo de mídia entre outras. Mas, por outro, é uma metalinguagem da mídia computacional, um código no qual todas as outras mídias são representadas”, sem contar que é também “o meio mais básico de comunicação entre computador e usuário” (Manovich, 2001: 83-84). Seria preciso acrescentar aqui também a importância da escrita e do texto na comunicação social em sentido amplo, mediada pela mídia eletrônica.

Mas apesar do caráter pervasivo da escrita e do texto nas práticas envolvendo o uso da mídia eletrônica, são próprios dessa mídia objetos semióticos muito diversos, como é o caso do hipertexto, das estruturas hipertextuais e das imagens sintéticas de visualização de bases de dados, por exemplo.

Tanto o hipertexto quanto as estruturas hipertextuais só adquirem visibilidade pelo design, ou seja, só se realizam, ou se concretizam, na seleção e clicagem dos links pelo leitor internauta, o que os distingue de qualquer objeto grafocêntrico convencional, mesmo os que potencialmente apontam para arquiteturas mais abertas à participação do leitor.

A linkagem dos nós como elemento de sustentação do design ou arquitetura que caracteriza tais objetos hipermediáticos foi descrita por Bianchini (1999) através da comparação de alguns modelos organizacionais, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: visibilidade do hipertexto e das estruturas hipertextuais



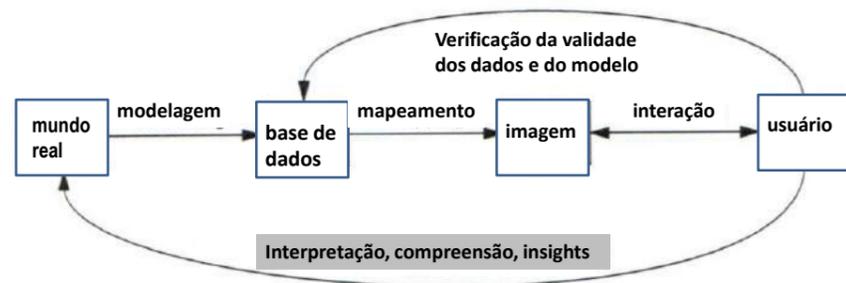
Conforme descrito acima, hipertextos e estruturas hipertextuais podem se pautar por esquemas organizacionais mais tradicionais e próximos dos sistemas de documentação grafolinguística (modelos hierárquico, sequencial e reticulado)

ou simplesmente reproduzirem estruturas em rede, com pouco ou nenhum “atributo de precedência” entre informações, documentos, páginas, telas etc (modelo hipertextual). E são essas estruturas em rede, próprias do modelo hipertextual, que vão caracterizar estruturas hipermediáticas como o portal, acima mencionado.

No caso das representações visuais de padrões complexos de informação, acima mencionadas, cabe ressaltar tanto as de caráter instrumental analítico, produzidas desde o final dos anos 1980 pela computação gráfica e destinadas a subsidiar análises e decisões de cunho científico a partir do tratamento de grande volume de dados (cf. Domik, 2000), quanto as de caráter artístico, de produção mais recente e destinadas a dar visibilidade a um ponto de vista mais subjetivo sobre os dados (cf. Viégas e Wattenberg, 2007).

Em sua proposta de conteúdos específicos sobre visualização de dados para alunos da área de Ciência da Computação, Domik (2000) apresenta sumariamente o processo de visualização de dados através de imagens sintéticas, ou seja, geradas através de algoritmos computacionais, no infográfico transcrito a seguir:

Quadro 3: Descrição do processo de visualização de dados através de imagens sintéticas



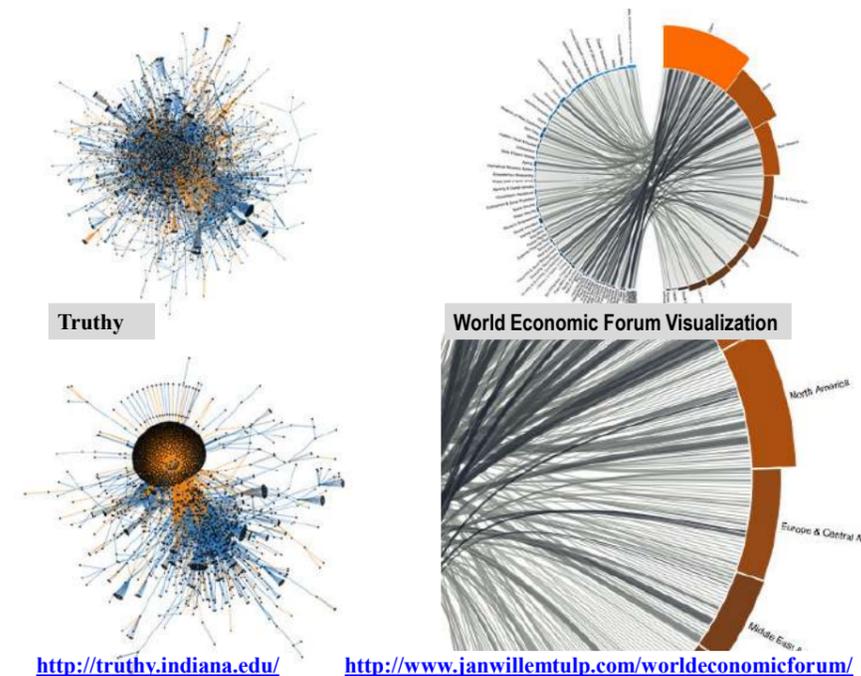
(Domik, 2000: 3)

Conforme indicado no quadro acima, dados do “mundo real”, ou seja, do mundo onde se coloca o problema ou a investigação a ser feita, precisam ser modelados de forma a poderem ser armazenados em bases de dados e lidos pelo computador. Através do mapeamento de padrões de informação em função dos objetivos e propósitos que norteiam a visualização, e através da escolha de técnicas de representação que garantam expressividade e adequação, é gerada a imagem. Conforme também indicado no quadro acima, é na interação com o usuário que será verificada a validade de todo o processo, tanto do ponto de vista técnico quanto analítico: os processos de visualização desse tipo visam sempre a uma maior clareza na compreensão do problema e à geração de novos insights.

As imagens abaixo são exemplos desse tipo de visualização e podem dar uma ideia das potencialidades desse recurso nos mais diversos campos, não apenas no campo científico. As duas primeiras foram produzidas pelo sistema Truthy em 2010 (Indiana University Center for Complex Networks and Systems Research), para analisar e dar visibilidade à circulação de informações pela rede social Twitter. O objetivo indicado para a visualização é o de estudar a propagação virótica dos “memes” e as causas de explosões de popularidade na rede.

As duas imagens seguintes são visualizações produzidas para o Fórum Econômico Mundial de 2010. Remetem a uma representação visual interativa de dados extraídos de um estudo produzido por especialistas de 72 comissões do referido Fórum. Os objetivos visados são os de ajudar na compreensão das interrelações entre diferentes itens de discussão, “iluminar” agrupamentos emergentes e “catalisar” o diálogo entre os escalões mais altos e as comissões.

Quadro 4: representações visuais de bases de dados



As representações visuais de cunho artístico são geradas pelos mesmos processos de visualização, mas buscam sempre uma visada crítica em relação à suposta neutralidade das representações de cunho científico ou analítico. Segundo Viégas e Wattenberg (2007: 190), as visualizações de cunho artístico não se definem por parâmetros de beleza das imagens produzidas e comportam distorções reveladoras de um dado ponto de vista. Segundo esses autores,

Tais distorções não são erros cometidos pelos artistas. O valor da obra está no fato de seus criadores reconhecerem o poder que tem a visualização para expressar um ponto de vista. Em contraposição, ferramentas tradicionais de visualização analítica tendem a minimizar distorções, pois elas podem comprometer a objetividade da análise.

E como ressaltam os mesmos autores, embora os processos de visualização sejam ainda vistos sobretudo como recursos analíticos relacionados às práticas científicas, têm-se se popularizado nos últimos anos como recursos analíticos de produção de sentidos de forma mais geral. Isso devido tanto aos avanços da computação gráfica quanto à democratização do acesso a bases de dados disponíveis na internet. E com a possibilidade de se produzir representações visuais até em computadores pessoais, artistas, designers e não experts de modo geral têm se apropriado desse recurso em suas práticas específicas.

Considerando a importância crescente desses novos objetos semióticos no mundo contemporâneo, Viégas (2009) lembra que “[v]isualizações fazem com que assuntos complexos se tornem concretos e acessíveis” e que “[a] habilidade de transformar números em imagens e entender o que elas significam será cada vez mais importante” para todos, não apenas para entendidos. Daí a importância desses objetos também para as discussões em curso sobre multiletramentos.

4. Voltando à questão dos letramentos multi-hipermidiáticos

Em função das particularidades da mídia eletrônica e dos objetos semióticos que a caracterizam, eventos e práticas hegemônicas no campo do letramento escolarizado têm se desestabilizado e vêm se reconfigurando. Mas como o uso de dispositivos e tecnologias computacionais tanto pode integrar antigas práticas quanto criar novas, o interesse não está em classificar práticas e eventos de letramento multi-hipermidiático em novos ou convencionais, inclusive porque as práticas e eventos atuais estão em efervescência, isto é, em processo acelerado de mudança, e o que se tem muitas vezes é um trânsito intenso e cada vez mais bidirecional entre práticas antigas e novas.

Uma contribuição interessante nesse sentido, é a das necessidades criadas pelo design das chamadas interfaces de usuário. Conforme aponta Shneiderman (1998: 559-559) num trecho muito citado pela literatura sobre design de interfaces eletrônicas, a escrita hipermidiática focada na interação usuário/computador e entre usuários através do computador deve ser orientada pelos seguintes princípios gerais:

- Conhecer o usuário e suas necessidades;
- Certificar-se de que o que faz sentido é prioritário;
- Utilizar saberes e habilidades diversificadas (através da inclusão de especialistas de diferentes áreas e de tecnólogos no grupo responsável pelo projeto);
- Seguir a lógica da fragmentação em blocos organizados contendo informação sobre um tópico, tema ou ideia;
- Garantir simplicidade e consistência à navegação através do design da estrutura de linkagem;
- Construir (*design*) cada tela com cuidado.

Como se pode verificar, são as condições de recepção (leitura/interação) do que vai ser produzido que determinam todo o processo de produção da interface, o qual, como enfatiza Dayle ([2003] 2010), citada na segunda seção deste artigo, é quase sempre colaborativo, não é puramente técnico e envolve estruturas de participação bem mais complexas que as da escrita coletiva de gêneros convencionais. O que não significa dizer, evidentemente, que tais condições de recepção sejam sempre muito bem conhecidas dos designers de interfaces digitais interativas, através de pesquisa de campo ou avaliação de protótipos. Trata-se, na verdade, de um objetivo geral, que se traduz sobretudo por um grande desafio. A esse respeito, o exemplo sempre lembrado é o de interfaces não direcionadas a nenhuma comunidade ou grupo específicos, como no caso da Wikipedia e das redes sociais, por exemplo, e que, em consequência, vão sendo reconfiguradas, redesenhadas à medida em que vão sendo recuperados e analisados os vestígios das interações com os usuários.

Mas quando se considera a escrita hipermidiática mais comum, ou seja, dos que se valem da mídia eletrônica para a interação verbal, visual e sonora com outros indivíduos, grupos, instituições e entidades diversas, o primeiro desafio não deixa de ser o de compor com os recursos e limitações oferecidos por sistemas computacionais em acelerado processo de automação por um lado, e de transformação pelo outro. Se a automação de fato facilita o uso desses recursos pelo leigo, ela também reduz suas possibilidades de exploração e compreensão dos processos envolvidos. E com o fluxo de transformações, próprio da dinâmica mercadológica, ficam também reduzidas as possibilidades de identificação e avaliação dos códigos socioculturais de manipulação da informação e de produção do conhecimento que constituem esses processos e remetem a escolhas de natureza epistemológica, mas também ideológica, ética e estética, pouco evidentes para a maioria.

Mas mesmo se tais códigos já estejam naturalizados (ou invisíveis) para boa parte dos usuários da mídia eletrônica, os códigos relacionados ao princípio da mercantilização generalizada, por exemplo, de importância crescente na rede

(marketing direcionado, de guerrilha, viral etc) estão cada vez mais presentes nas reflexões dos internautas, seja em suas tentativas de apropriação desses códigos para benefício próprio (proliferação de anúncios e receitas de “como ganhar dinheiro na internet”), seja em queixas e reclamações contra as perturbações decorrentes de seu uso excessivo e intrusivo (interesse crescente por aplicativos que prometem bloquear anúncios indesejáveis).¹⁶

Na tradição grafocêntrica, a crítica dos processos socioculturais relacionados à produção e distribuição da informação e do conhecimento sempre foi tarefa das agências de letramento legitimadas, como a escola, a grande mídia e demais instituições orientadas, justamente, para a filtragem e distribuição dos recursos de capital simbólico, no sentido dado a essa expressão por Bourdieu (1989). E sempre foram fundamentais nessas agências papéis como os de professor, tutor, expert, especialista etc.

No quadro dos letramentos hipermidiáticos, porém, a abundância e a imediatez, associadas à memória aumentada e distribuída em bancos de dados, colocam em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos. Em primeiro lugar porque impõem a lógica computacional dos sistemas automáticos de mapeamento, organização e visualização a partir do tratamento de bases de dados; e em segundo lugar porque introduzem as redes sociotécnicas como ferramentas de cognição distribuída, conforme já assinalado nas seções anteriores.

Em consequência, como bem assinala Eno (2010, p. 41), se antes um expert era “alguém com acesso a um tipo especial de informação”, “com tanta informação disponível igualmente para todos, um expert tornou-se ‘alguém com uma melhor maneira de interpretar a informação’ “. Longe de ser sutil, uma mudança como essa pode ser tremendamente produtiva quando o expert em questão é o professor.

Referências Bibliográficas

- Bazerman, C. 1988. *Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Bianchini, A. Conceptos y definiciones de hipertexto. Reporte Interno CI 1999. Dpto. de Computación y Tecnología de la Información, Universidad Simón Bolívar, Caracas 1999. Disponível em: <http://ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html#Lecturas>. Acesso em 20.08.2011.
- Bijker, W. E. 1995. *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical Change*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bourdieu, P. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, vol. 7, no. 1, Spring, 1989, p. 14-25.
- Callon, M. 1998. El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. In: Doménech, M. y Tirado F. (eds) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona. Gedisa, 1998, p. 143-170.
- Chartier, R. 1992. *L'ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVe et XVIIIe siècle*. Aix-en-Provence: Alinéa.
- Cope, B., e Kalantzis, M. (eds.) 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.
- Eno, B. Idea di esperto. *Internazionale* n. 831, anno 17, 29 gennaio/4 febbraio 2010. Disponível em: http://www.edge.org/q2010/q10_print.html. Acesso em: 30.10.2010.

¹⁶ A insatisfação dos internautas é apresentada pela empresa Google como justificativa para sua recente decisão de mudar o algoritmo que gerencia seu sistema de buscas, de modo a “penalizar” os websites com excesso de publicidade no leiaute de acesso, em detrimento da visibilidade do conteúdo. (Cf. Page layout algorithm improvement. Google Webmaster Central Blog. Disponível em: <http://googlewebmastercentral.blogspot.com/2012/01/page-layout-algorithm-improvement.html> (acesso em 20.01.2012)

Daley, E.. [2003] 2010. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (2), jul./dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>. Acesso em: 12.01.2012.

Domik, G. 2000. Do We Need Formal Education in Visualization? *IEEE Computer Graphics and Applications*, vol. 20, no. 4, pp. 16-19.

Kress, G. 2010. *Multimodality. A social-semiotic approach to contemporary communication*. Londres e Nova York: Routledge.

Lankshear, C. Knobel, M. 2006. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (second edition). Open University Press. Maidenhead.

Lankshear, C. Knobel, M. (orgs.) 2008. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang. New York,.

Lemke, J. 2000. Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. *Linguistics & Education*, 10, 247-271.

Lemke, J. 2006. Towards critical multimedia literacy: Technology, research, and politics. In M. McKenna, D. Reinking, D. Labbo & R. Kieffer (Eds.), *Handbook of Literacy & Technology*, v. II. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 3–14, 2006.

Lemke, J. [1998] 2010. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* vol.49 no.2 Campinas jul./dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Manovich, L. 2001. *The Language of New Media*. MIT Press, Cambridge, Mass.

New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92. Disponível em <http://her.hepg.org/content/17370n67v22j160u/> Acesso em: 30.10.2010.

Pool, R. 1999. *Beyond Engineering: How Society Shapes Technology*. Oxford University Press.

Shneiderman, B. 1998. *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction* (3rd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

Signorini, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: Signorini, I. (org.) 2007. *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 211-228.

Signorini, I, Cavalcanti, M. C. 2010. Língua, linguagem e mediação tecnológica. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 49(2), jul. dez. 2010, p. 419-440.

Signorini, I. 2011. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Signorini, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) *Ensino de língua : das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 283-303.

Viégas, F. B. 2009. Os gráficos que podem mudar o mundo. *Revista Superinteressante*, novembro de 2009. Disponível em: <http://super.abril.com.br/cotidiano/graficos-podem-mudar-mundo-508991.shtml>. Acesso em 12.01.2012.

Viégas, F. B., Wattenberg, M. 2007. *HCI* 15, Vol. 4564 Springer (2007), p. 182-191.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL (COMPREENSÃO, PRODUÇÃO) EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DAS TIC: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Liliane SANTOS¹⁷

RESUMO: Muitas vezes, na sua prática em sala de aula, o professor de Português Língua Estrangeira (PLE) encontra-se desamparado diante da escassez de materiais, ferramentas e atividades para o trabalho com os seus alunos, principalmente no que diz respeito à expressão e à compreensão orais, devendo, como bem observa Christiano (2010), criar os seus próprios materiais se não quiser ser o único modelo linguístico dos alunos. Partindo da ideia, já desenvolvida por muitos autores, de que a exposição a contextos e enunciados autênticos é o instrumento mais adequado para o desenvolvimento de uma competência linguística autônoma em língua estrangeira, apresentaremos uma proposta de trabalho cujo objetivo é levar os alunos a exercitar tanto a compreensão quanto a produção oral. Nesse dispositivo, os alunos devem, primeiro, ouvir uma gravação em áudio ou assistir a um vídeo, de preferência previamente gravados pelo professor e estocados numa plataforma – Moodle, por exemplo – e, em seguida, organizar um debate e/ou uma exposição sobre o assunto tratado no documento. Como veremos, o nosso trabalho vai ao encontro do ponto de vista do *Quadro Europeu* (ver Alves, 2001, p. 23), segundo o qual “à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”.

PALAVRAS-CHAVE: português língua estrangeira; competência comunicativa oral; tecnologias da informação e da comunicação; metodologia de ensino.

1. Considerações iniciais

Todo professor de Português Língua Estrangeira (PLE) – assim como todo professor de língua estrangeira, aliás – já pôde constatar que a compreensão e a produção orais são competências que colocam inúmeros problemas aos aprendizes de PLE, principalmente aos iniciantes. Entre as causas possíveis, podemos citar a *metodologia de trabalho*¹⁸.

Como indica Toma (2009), do ponto de vista do aluno, por exemplo, essas dificuldades podem encontrar-se no acesso ao som: como fazer para ouvir novamente uma passagem difícil, ou o fato de ser obrigado a ouvir inúmeras vezes uma passagem bem compreendida para poder aceder à passagem que ele não compreendeu bem.

Quanto ao professor, as suas dificuldades podem encontrar-se no bom uso dos exercícios que testam a compreensão (questionários do tipo múltipla escolha, frases com lacunas – exercícios cuja elaboração não mudou muito, apesar dos progressos tecnológicos): ou o documento foi compreendido (o exercício só servirá, então, a confirmar o que o aluno já sabe), ou o documento não foi compreendido (e então o aluno responderá “ao acaso” – o seu trabalho não sendo, então, fonte de progresso).

Nessas condições, um dos maiores obstáculos a evitar é transformar a compreensão oral (CO) em compreensão escrita (CE) oralizada (por exemplo, quando o documento comporta legendas), ou seja, transformá-lo num outro tipo de exercício.

Como indica Furstenberg (1997), ao professor interessa “passar da interatividade à interação” – e é isso, justamente, que o nosso trabalho focaliza.

¹⁷ Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS), UFR d’Études Romanes, Slaves et Orientales, Section de Portugais – Domaine Universitaire du “Pont-de-Bois” – B.P. 60437 – 59643 – Villeneuve d’Ascq Cedex – France. liliane.santos@univ-lille3.fr.

¹⁸ No caso da compreensão oral, focalizamos a nossa atenção no trabalho em laboratório de línguas.

2. Uma proposta de trabalho

A atividade que propomos baseia-se no que é apresentado no site *Learning Resources*, de responsabilidade de Litteracyworks, **CBS 5 – KPIX** (CBS Broadcasting), **Western/Pacific LINCS** e CNN San Francisco¹⁹, e no dispositivo *Legolang*, criado pelos técnicos do Departamento de Audiovisual da Universidade de Lille 3²⁰.

A atividade que aqui propomos visa à integração das quatro competências principais: compreensão oral (áudio/vídeo), compreensão escrita (leitura do artigo), produção oral (apresentação para a classe) e produção escrita (realização dos exercícios preparação da apresentação, e-mail), como maneira de melhor trabalhar a CO e a produção oral (PO).

Assim, em torno de um documento áudio ou vídeo é construído um módulo completo, constituído pelos seguintes elementos:

- o próprio documento;
- a transcrição do áudio/vídeo;
- uma série de exercícios (que podem ser os tradicionais exercícios de múltipla escolha, frases lacunares, a colocação na ordem correta de frases que resumem o texto ou ainda questões abertas), tendo como escopo diferentes atividades de compreensão: a compreensão geral, a compreensão detalhada, o monitoramento do sentido por meio de escolhas lexicais, por exemplo;
- um dicionário de sinônimos e, se necessário, uma apresentação de elementos que podem ajudar à apreensão do assunto tratado;
- exercícios em torno da produção escrita (PE): resumo, envio de um e-mail, tomada de notas para preparar a exposição oral;

Algumas dessas atividades podem ser realizadas em conjunto (em classe) ou individualmente (em casa ou no laboratório de línguas).

O primeiro passo para a elaboração desse tipo de módulo é a escolha do material/documento, que pode levar mais ou menos tempo, se nos prepararmos (ou não) convenientemente. Assim, antes de iniciar o trabalho, devemos ter em mente um certo número de questões e decisões:

- a que nível de aprendizagem destinamos o nosso módulo²¹;
- trabalharemos com material autêntico ou não?;
- convém elaborar uma lista dos objetivos a alcançar com o trabalho em questão e com o material escolhido; também podemos elaborar uma lista de palavras-chave que poderão nos ajudar a encontrar o documento (balizagem do tipo, das necessidades e do nível do documento);
- se possível, para a apresentação do documento, devemos utilizar uma aplicação que permita a edição de documentos em áudio e em vídeo.

Para o trabalho em classe (por exemplo, nas duas primeiras vezes), o professor poderá seguir o roteiro sugerido na “Ficha do Professor”, apresentada na página seguinte.

¹⁹ <http://litteracyworks.org/learningresources>. Acesso em 29 abr.2010.

²⁰ Unicamente acessível aos utilizadores credenciados.

²¹ Podemos (e devemos) consultar, por exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR; ver Alves, 2001; ver Anexo), para ter uma ideia bem precisa do nível em questão.

FICHA DO PROFESSOR²²

- Aceder ao documento a trabalhar (se possível, utilizar um videoprojetor quando do trabalho com a classe);**
- Apresentar uma imagem em relação com o tema a trabalhar e fazer com que os alunos antecipem hipóteses²³ sobre o tema do documento;**
- Apresentar o título do documento (se for o caso) e fazer com que os alunos antecipem hipóteses sobre o conteúdo do documento;**
- Pedir aos alunos que anotem essas hipóteses;**
- Pedir que redijam uma síntese do documento e escolher a sua forma de restituição (oral ou escrita);**
- Dar instruções aos alunos relativamente à apresentação oral (se for o caso), que pode ser programada para a aula seguinte ou para o final da aula;**
- Terminar pelo envio de uma mensagem (quando e se o tema permitir).**

Evidentemente, é desejável que o professor sugira aos seus alunos que utilizem o roteiro acima também quando do trabalho individual.

No que diz respeito ao trabalho do aluno (individual ou em classe), podemos utilizar um documento do tipo da “Ficha do Aluno” que é apresentada na página seguinte.

²² Este roteiro pode (e deve) ser adaptado à atividade e ao nível dos alunos.

²³ Sobre as hipóteses projetivas na interpretação de textos, ver Reboul (1988).

FICHA DO ALUNO				
ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL				
Acesse o conjunto dos documentos destinados a trabalhar a CO;				
Procure o exercício a ser efetuado/que deseja efetuar;				
Leia a apresentação e clique no ícone que permite a leitura do documento em áudio ou em vídeo (ou, se for o caso, clique no link que dá acesso ao documento);				
Indique, aqui, o título do documento:				
Veja o vídeo ou ouça o áudio pelo menos duas vezes . Na segunda, escolha, entre as palavras abaixo, aquelas que estão diretamente relacionadas com o tema (mesmo se elas não ocorrerem no documento):				
palavra	palavra	palavra	palavra	palavra
palavra	palavra	palavra	palavra	palavra
palavra	palavra	palavra	palavra	palavra
Durante a audição ou a visualização, não se esqueça de anotar palavras e expressões que não conhecer ou que lhe parecerem úteis.				
Após ter ouvido a gravação ou visto o vídeo, resuma o seu conteúdo. Utilize as palavras que assinalou na lista acima:				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
Agora, faça todos os exercícios. Caso precise de ajuda com relação ao uso de letras acentuadas, consulte o Guia. Também consulte o Glossário, caso considere necessário.				
Não se esqueça de anotar a sua pontuação:				
TESTE 1:%	TESTE 2:%	TESTE 3:%		
TESTE 4:%	TESTE 5:%	MÉDIA:%		
Para terminar, envie um e-mail aos demais participantes do grupo, seguindo as instruções abaixo:				
(i) Selecione uma pergunta;				
(ii) Para redigir a sua resposta, primeiro faça uma lista dos argumentos que lhe parecem importantes;				
(iii) Lembre-se de:				
(a) Usar no mínimo 5 palavras diretamente ligadas ao tema do documento (veja a lista de palavras no item 4, acima);				
(b) Utilizar conectores para ligar as frases;				
(c) Verificar os tempos verbais e a ortografia;				
(d) Guardar o seu e-mail num dossiê à parte, a fim de utilizá-lo para uma eventual apresentação oral diante dos seus colegas;				
(e) Entregar esta ficha ao seu professor.				

Claro está que o trabalho deverá ser adaptado ao nível dos alunos.

Neste esquema, o trabalho com a PO constitui a última etapa, pois, após o preenchimento da “Ficha do Aluno”, individualmente ou em grupos (de acordo com o tamanho da turma e os objetivos do exercício), os alunos apresentarão uma exposição à classe, exposição esta que poderá tomar a forma de um debate (entre o grupo dos que trabalharam com o mesmo documento e a classe ou entre um aluno e a classe, no caso de se tratar de um único aluno). Para classes grandes, e quando isso for possível, é aconselhável dividi-las em (idealmente) dois sub grupos, cada um deles apresentando o trabalho à classe em semanas alternadas. Assim, os alunos não só trabalham em alternância, mas dá-se a todos a possibilidade de se expressar, o que nem sempre é possível com grupos grandes.

3. Considerações finais

Concordamos com Toma (2009), quando afirma que o trabalho do professor de LE consiste, no que diz respeito à CO, em **didatizar** o som. Em outras palavras, o professor deve facilitar o reconhecimento dos elementos constitutivos da cadeia sonora – não pela apresentação de documentos com uma fala artificial, como observado por Christiano (2010), mas pela tomada em consideração de três elementos básicos (ver Toma, *op. cit.*):

- apresentar ao aluno documentos da melhor qualidade sonora possível;
- permitir que ele encontre pontos de referência na cadeia sonora (por exemplo, pela utilização de sequências curtas e de pausas);
- dar-lhe **o tempo necessário à compreensão**, pela utilização de três recursos: (i) a escuta lenta (por exemplo, a 80% da velocidade normal da fala); (ii) a utilização de pausas automáticas (por exemplo, programadas em função das pausas do próprio discurso); e (iii) a utilização de pausas manuais (pelo próprio aluno), com a possibilidade de combinar esses três recursos de modo a facilitar a tomada de notas.

Referências Bibliográficas

Adamson, R. 1990 “Is there such a thing as communicative grammar?”. *Language Learning Journal*, September, pp. 25-27.

Alves, J. M. (Dir.) 2001 *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa. Disponível em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em 14 nov. 2008.

Christiano, C. C. 2010 Internet, Youtube e ensino de PLE: relatos e confissões de um professor usuário. In: MARÇALO, M. J. et alii (eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. SLG 43, pp. 91-101. Évora (Portugal): Universidade de Évora. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg43/07.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2010.

Conseil de l’Europe 2000. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Disponível em: <www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp?>. Acesso em 14 nov. 2008.

Moirand, S. 1990 *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Portugal. 2005 *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Puchol, O. 2001 “L’Internet en classe de langue. La presse en ligne : un exemple de didactisation”. *La Revue de l’EPI* n° 101, pp. 173-184. Disponível em: <http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/ba1p173.pdf>. Acesso em 26 set.2009.

Reboul, A. 1988 “Les problèmes de l’attente interprétative: topoi et hypothèses projectives”. *Cahiers de Linguistique Française* 9, pp. 87-114.

Santos, L. 2010a *Compréhension orale en Portugais*. Lille (França): Université de Lille 3. Projeto de desenvolvimento de material pedagógico (inédito).

Santos, L. 2010b *Concepção e elaboração de materiais audiovisuais para uma sequência didática em Português Língua Estrangeira: um exemplo*. Lille (França): Université de Lille 3. (inédito).

Santos, L. 2010c. *Ensino de PLE: criação de módulos audiovisuais para utilização online*. Oficina. São Paulo: Universidade

de São Paulo, 20 dez.

Toma, A. 2009 “Entraînement à la compréhension et à la production de l’anglais oral: méthodologie pour l’enseignement en laboratoire multimédia de langues et à distance”. Disponível em: <http://www.lairdil.org/publications/2009-Methodologie_pour_l_enseignement_de_la_CO-PO_de_l_anglais.doc>. Acesso em 29 abr. 2010.

Wilkins, D. A. 1974 *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Bruillard, E. 2006. “EIAH et apprentissage des langues : réflexions croisées”. In Duquette, L. & Saint-Jacques, C. (eds.) *Technologies langagières et apprentissage des langues*. Montréal: ACFAS, pp. 5-26. Disponível em <http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/EB_ACFAS_langues.pdf>. Acesso em 29 abr. 2010.

Coïaniz, A. s.d. *La didactisation des documents authentiques: options fondamentales*. Saint-Denis de la Réunion: Université de la Réunion. Disponível em: <www.difleur.ifrance.com/cours/licence/ta%20didactisation.doc>. Acesso em 29 abr. 2010.

Ohlweiler, B. M. D. 2006. *Criação de um jornal na sala de aula de Português Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nebout-Arkhurst, P. s.d. Opérations de construction des savoirs scolaires en débat. Pour quels éclairages didactiques ?. Disponível em: <<http://www.ltml.ci/files/revue/Operations%20de%20construction.pdf>>. Acesso em 2 mai. 2010.

Yan, Q. 2008 *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de Português para falantes de outras línguas*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Anexo
QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

GRELHA PARA A AUTO-AVALIAÇÃO

COMPREENDER						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPREENSÃO DO ORAL	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
LEITURA	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

FALAR						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
INTERACÇÃO ORAL	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso aos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
PRODUÇÃO ORAL	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

ESCREVER						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ESCRITA	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.

ALVES, J. M. (2001) (dir.) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa [Igualmente disponível como documento pdf, 279 páginas, no endereço http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf (consultado em junho de 2008)], pp. 53-55.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITO ATRAVÉS DA ESCRITA DIGITAL NA ESCOLA PÚBLICA

Angela Maria Plath da COSTA²⁴

RESUMO: Buscamos analisar o discurso no intrincamento de diferentes materialidades, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. Com esse fim, inscritos nas posições de analista de discurso e de educador, refletiremos sobre o ensino da leitura e escrita digital na Escola Pública, a partir de textos digitais produzidos nos ambientes informatizados durante as práticas de ensino realizadas na disciplina de Língua Portuguesa. Os diferentes suportes de escritura instituem novos funcionamentos da escrita e específicas relações dos sujeitos com os sentidos, que reconfiguram seus modos de inscrição na função de autoria. Assim, a dispersão dos saberes no hipertexto produz uma ruptura no universo discursivo, quanto à sua organização, que adquire novas especificidades, à divulgação do escrito e à relação do sujeito com a escrita. Adentrando o ciberespaço na instituição pública escolar, as condições de produção do ensino a ter uma nova configuração, o que torna pertinente o questionamento a respeito de questões como identidade e autoria, tomando por base o letramento digital das classes socialmente desfavorecidas. É necessário o repensar permanente sobre o papel da escola quanto à constituição dos sentidos e da identidade de sujeito também em relação às formas de inscrição nos saberes do hipertexto, através de uma abordagem que investigue quais práticas de ensino podem tornar o aparelho escolar um lugar de produção e de transformação do conhecimento, intrincado a práticas sociais transformadoras de sentidos e de sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; escrita digital; sujeito; autoria; identidade.

1. Introdução

Retomamos algumas reflexões que compõem o nosso projeto de tese em desenvolvimento, que investiga o ensino da leitura e escrita digital em Escolas da Rede Pública de Ensino. Com a entrada do ciberespaço na instituição escolar, a escrita adquire novos funcionamentos. Antes disso, a materialidade digital já havia se tornado um dos elementos constituintes das relações discursivo-sociais: aquelas entre o sujeito e o simbólico, entre o sujeito e o outro, como também as relações com o Outro (enquanto instância ideológica *omni* histórica, na concepção althusseriana), a partir de sua inserção na rede de significantes do hipertexto. Como lugar onde são forjadas as identidades, cabe à escola, especificamente ao ensino, aprofundar as reflexões sobre as práticas discursivas em fase de transformações permanentes e significativas, frente às novas demandas que nos são impostas pelos usos da tecnologia, se antes nas diversas esferas da vida humana, neste momento, adentrando o universo escolar.

Analisaremos o recorte de uma produção textual desenvolvida no ambiente informatizado de uma Escola Pública, onde os deslocamentos de sentidos configuram gestos de interpretação que inscrevem o sujeito-aluno na função-efeito de autoria. Segundo Orlandi (1996), o efeito-autor é a dimensão da função-autoria na qual o sujeito assume o já dito como seu e se responsabiliza pelo dizer. Sob a perspectiva discursiva, buscar a produção do ensino com ênfase na construção da autoria significa deslocar o objeto de investigação, da ênfase apenas nos aspectos formais da língua, para as relações entre a materialidade linguística e os processos discursivos que se constituem quando a língua se inscreve na história. A reflexão sobre o discurso, materializado através da língua, não é dissociável da reflexão sobre a prática que o constitui.

Assim, para a abordagem do ensino da Escola Pública enfocamos, inicialmente, as condições de produção das práticas de leitura e escrita, buscando refletir sobre os deslocamentos capazes de produzir a relação crítica com o conhecimento, materializada no efeito de autoria. Consideramos, também, outras noções relacionadas para compor

²⁴ UFRGS, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária. Avenida Paulo da Gama, 110 – Porto Alegre – RS – Brasil – CEP 90040 060. E-mail: plath11@hotmail.com.

o dispositivo analítico. Segue a abordagem de uma produção textual digital, onde o enfoque na interpretação visa à problematização das dimensões do funcionamento da escrita digital a serem trabalhadas no ensino, sob o enfoque discursivo. Fechamos com algumas considerações parciais.

2. O contexto de ensino da escrita digital na escola pública

2.1. As condições de produção do ensino

Com a informatização das escolas municipais em 2009, realizada pela instância Federal de Governo e intitulada de “Inclusão Digital”, iniciamos o projeto de ensino *A inclusão digital na Escola Pública*. As práticas nos ambientes informatizados passaram a fazer parte do ensino regular nas diversas disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. Daí emergiu a problematização “O que é *inclusão digital*?” e “Que tipo de práticas materializam a inclusão digital no ensino da leitura e da escrita, na disciplina de Língua Portuguesa, sob a perspectiva discursiva?”.

Para desenvolver as questões apontadas no parágrafo anterior, torna-se necessário considerar as condições de produção do discurso (doravante CP), considerado como efeito de sentido entre interlocutores (Pêcheux, 1995), a partir de sua inscrição na história. As CP contemplam, além do contexto enunciativo, o jogo de imagens estabelecidos pela relação entre os sujeitos da interlocução, ou seja: a imagem do lugar que os sujeitos atribuem a si e ao outro, representados na estrutura de uma formação social através das formações imaginárias, cuja discursivização tem na língua a materialidade (idem, 1997).

Filiamo-nos à perspectiva de ensino que desenvolva a leitura e a escrita como letramento, considerado por Tfouni (2004) prática cotidiana, acessível e continuada. De acordo com o autor, entendemos que o ensino deve levar à constituição do sujeito-aluno através da escrita escolar, possibilitando sua inscrição em posições críticas em relação ao conhecimento. Desse modo é que, segundo Pêcheux, instituem-se transformações nas relações da ordem discursivo-social, no intrincado dos discursos e das práticas sociais que se materializam nos Aparelhos Ideológicos de Estado (Pêcheux, 1995). Para os excluídos socialmente, o ensino da escrita digital assume certas especificidades, dentre elas o acesso a uma forma de letramento distante de seu cotidiano, o que inclui a relação com o conhecimento, com as práticas de escrita e com o suporte material.

Consideradas as CP do ensino da leitura e escrita na Escola Pública, os aspectos formais da língua passam a ser concebidos não como o principal objeto, mas como a materialidade da relação ideológica do sujeito com os saberes e com o mundo, não transparente e não evidente. A *representação da relação imaginária* do sujeito com as suas condições de existência, a ideologia que, segundo Michel Pêcheux (idem), constitui-se e materializa-se nas práticas que ocorrem em instituições concretas, os Aparelhos de Estado²⁵ (doravante AIE), pode ser transformada através das práticas abrigadas em seu interior, por meio da expressão e resistência das classes dominadas, que irá reconfigurar a constituição da identidade de sujeito e, assim, a própria ideologia. Na situação específica de ensino a que nos reportamos, dentro da conjuntura da (pós)modernidade, entendemos como modos de expressão e de resistência das classes dominadas o acesso ao suporte material, à materialidade digital da escrita e, principalmente, às relações instituídas a partir do funcionamento da escrita digital.

Detendo-se no funcionamento da instância ideológica através do discurso e na materialização discursiva através da linguagem, Pêcheux considera que a objetividade material da instância ideológica se dá no afrontamento das posições “políticas e ideológicas”, as quais se organizam em formações cujas relações entre si podem ser de “aliança, antagonismo ou dominação”, as formações ideológicas (FIs), ou *conjunto complexo de atitudes e representações que*

²⁵ Pêcheux parte da noção althusseriana de ideologia, definida em sua estrutura e funcionamento como *omni-histórica*, representando a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, ou com as condições de produção. Ela regionaliza-se na forma de representações religiosas, morais, etc (Althusser, 1983: 84-89).

não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (Pêcheux, 2007: 26). As FIs correspondem discursivamente a Formações Discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito e formam um complexo em relações de “dominação, subordinação e contradição” (idem): o interdiscurso, o já dito ou o não dito que fala antes e independentemente.

Os saberes das FDs vêm de outros lugares (isto é, de outras FDs), que se repetem nelas e fornecem-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de **pré-construídos** e **discursos transversos**) (idem). A interpretação é o mecanismo que permite a migração dos saberes entre as FDs, rearticulando o já dito em seu interior e levando à sua reconfiguração interna e externa: as relações com as outras FDs que formam um complexo com dominância (Courtine, 1981: 49). Assim, refletimos anteriormente sobre as CP do ensino da escrita digital na Escola Pública a fim de compreender as formas possíveis de materialização da relação ideológica – não transparente e não evidente – do sujeito-aluno com os saberes e com o mundo, e para pensar em como a inclusão digital poderá conduzir a novos relançamentos de interpretações que, segundo Pêcheux, fazem com que os sentidos trabalhem sobre os sentidos (Pêcheux, 2006: 51), transformando-os. A partir do retribuir dos sentidos no interior das FDs nas quais o sujeito-aluno da Escola Pública se constitui, tornar-se-ão possíveis deslocamentos nas relações que constituem o complexo de FDs com dominância e o surgimento de novos espaços de inclusão para aqueles que, atualmente, permanecem no exterior de certas fronteiras.

2.2. O funcionamento da escrita digital

Para funcionar como mecanismo de inclusão, as práticas de leitura e escrita, sob o enfoque discursivo, devem abranger a seleção de discursos em suas diferentes materialidades, de acordo com as condições de produção do ensino, com o contexto de enunciação e com as relações imaginárias do sujeito com suas condições de existência, contrapondo representações a partir de distintas posições de sujeito. Dessa forma, poderão ser articulados novos e distintos saberes àqueles que compõem o complexo de Formações Discursivas no qual se inscreve o sujeito-aluno.

Leitura e escrita não são dissociáveis. A língua, em sua materialidade, é possibilidade de discurso, a partir da inscrição dos efeitos de sentidos nas relações sócio-históricas que os instituem e que são, pelos próprios sentidos, instituídas, segundo Pêcheux (1975). O papel da escola quanto ao ensino da leitura, segundo Orlandi (1996), consiste em conduzir à reelaboração da leitura que o aluno faz de si e do mundo, o que inclui a sua relação com o conhecimento legítimo, com os textos não indicados pela história e com a própria escola. Para a autora (idem), o texto não é o produto, mas a significação atribuída pela leitura. Nesta perspectiva, segundo a qual o texto é considerado como processo, onde a textualização, ou naturalização dos elementos linguístico-discursivos consiste no apagamento de suas determinações, SHONS (2004: 148-149), concebe o ensino da escrita através do trabalho com os efeitos de sentido produzidos pela reorganização da forma a partir das relações entre a leitura e a escrita, como também a partir da abordagem do processo de textualização, que produz a função-sujeito como efeito de autoria, na forma de efeito de homogeneidade, da ilusão de consistência e da estabilização dos sentidos que configura o aparente fechamento do texto.

Como AIE no interior do qual são reproduzidas as relações discursivo-sociais (Althusser, 1983), mas através do qual estas poderão também ser transformadas a partir da inscrição do sujeito em posição de contraidentificação ou de desidentificação aos saberes estabilizados em determinada formação social (Pêcheux, 1995), a Escola Pública deve promover variadas possibilidades de contraponto: entre diferentes saberes, ordens de conhecimentos, materialidades, contextos histórico-sociais, interpretações. A leitura do texto é leitura de mundo, ou leitura do outro, cujo retorno produz indefinidas (re)articulações das regiões do já dito, os discursos anteriores ao sujeito, e que podem (ou não) conduzir à releitura de si.

De acordo com as considerações anteriores, entendemos que a Escola Pública deve produzir a inserção do sujeito-aluno nos saberes do hipertexto buscando as especificidades da materialidade digital como formas de reestruturação das práticas de ensino, em vez de servir-se da inserção na virtualização apenas como mais uma ferramenta. Como

ferramenta, a inserção se dá no modo complemento de atitudes e posturas secularmente cristalizadas, através das quais o desenvolvimento de habilidades e competências segue as necessidades da produtividade de mão de obra, a partir das determinações de ordem econômica: o sujeito se insere nos moldes da virtualização. Como forma reestruturante do ensino, a inserção na virtualização deve não seguir os ditames da ideologização global, mas das necessidades dos sujeitos para os quais se volta o ensino: deste modo, a virtualização servirá ao processo de emancipação do sujeito-aluno.

2.2.2. UMA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA DIGITAL

Segundo Grigolletto (2009), a publicidade, informalidade e interatividade entre outras especificidades, instauram novos funcionamentos na escrita, capazes de promover a política de inclusão através da construção da autoria, onde o sujeito pode ocupar as posições de leitor e de autor. Além destas, a possibilidade de acessos a múltiplos textos simultaneamente instaura a possibilidade de comparação e contraponto como um dos funcionamentos da escrita digital que vai muito além da capacidade dos recursos permitidos na escrita impressa.

Chamamos a produção textual ilustrada a seguir de pesquisa livre, trabalhada em nossas práticas de ensino no ambiente informatizado, envolvendo leitura, escrita e expressão oral, no plano individual e coletivo. Iniciou com a leitura livre, de acordo com os interesses temáticos dos pequenos grupos de alunos de uma turma do nono ano. Seguiu-se a produção dos textos em programa de slides (power point), cujas apresentações orais ao grande grupo, na etapa seguinte, geraram discussões livres sobre os temas. Recortamos parte de uma produção textual onde foram abordados aspectos relacionados à atitudes afetivas, especificamente ao ato de beijar. A pesquisa partiu da noção “transmissão de doenças” encadeada à de “doenças causadas pelo beijo”, o que gerou sucessivos deslocamentos de sentidos a partir dos links, até à noção de “compulsão”. Do trabalho apresentado, extraímos quatro slides:

Desejo sexual sem limite pode ser doença

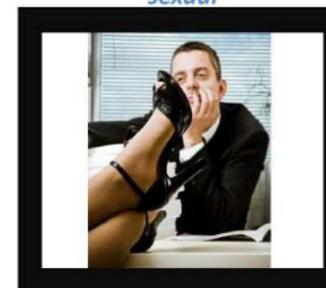


Vida sexual

“Tarados”,
“pervertidos”,
“ninfomaniacos”,
“depravados”.

- Essas palavras nomeiam pessoas que apresentam algum tipo de patologia do sexo. Mais conhecida como compulsão sexual, esse transtorno atinge homens e mulheres, sem distinção de idade.

Casos famosos de compulsão sexual



Tratamentos

- Reconhecer a necessidade de ajuda para aprender a controlar a ansiedade. “A terapia é fundamental para uma pesquisa mais profunda da vida do paciente em busca das raízes do problema”, explica Maria Cláudia.
- A psicóloga lembra ainda que vale frequentar grupos de ajuda como os dos alcoólatras. “Na troca de experiências, essas pessoas aprendem mais sobre a dependência e como lidar com ela”.
- E ainda existem medicamentos que ajudam. De acordo com o profissional Oswaldo Rodrigues, a psicoterapia deve ser feita, em média, com sessões duas vezes por semana, em um período que pode durar alguns anos. “O resultado será definitivo se o tratamento seguir até o final, sem interrupção”, finaliza o psicólogo.

Quanto às condições de produção desta atividade, a estação do inverno despertou o interesse da maioria dos alunos por estudar as causas, sintomas, contágio e prevenção de doenças que se repetiam na comunidade. Entretanto, paralelamente a esse interesse, havia também a descoberta da afetividade, típica da adolescência. Promovido um debate inicial com ênfase nos tópicos “saúde versus doenças” e “higiene versus contágio”, a pesquisa daquele grupo partiu da articulação entre os interesses dos adolescentes em torno das manifestações de afetividade com os questionamentos surgidos em aula sobre higiene e transmissão de doenças. Assim, foram articulados os discursos sobre a disseminação das doenças respiratórias naquelas condições de produção, com o envolvimento afetivo entre as alunas com um aluno de outra turma, tido como ícone sentimental da escola por manter relações afetivas simultâneas com várias alunas.

Naquela comunidade, é prática sócio-cultural a identificação aos perfis sentimentais de troca constante entre parceiros. Entretanto, produzida a articulação descrita no parágrafo anterior, constituiu-se o questionamento das alunas em torno de possíveis “doenças ligadas ao ato de beijar”. O percurso através dos links conduziu a navegação entre as diferentes abordagens dos sites, até a retomada de saberes que reportassem à prática do beijo em excesso.

Ao pré-construído “desejo sexual sem limite” que constitui a FD na qual se inscreve o sujeito-aluno em suas práticas cotidianas, foi articulado ao discurso transversal “doença”, recortado do hipertexto, ambos reunidos no enunciado que Courtine (1981) denomina de enunciado dividido, cuja unidade é composta pela reunião da heterogeneidade, neste caso, a partir de discursos de diferentes ordens: “Desejo sexual sem limite pode ser doença”. Tem a suturação entre ambos – pré-construído e discurso transversal – ainda as marcas da fragilidade do saber que adentra as fronteiras da FD e cujo destino é incerto: irá depender das formas de sedimentação determinadas pela instância coletiva. Linguisticamente, a sutura entre saberes de diferentes ordens, a do senso comum e a do discurso outro, é marcada pela noção de possibilidade, expressa através do tempo verbal composto “pode ser”.

Na etapa seguinte à prática de pesquisa livre – a socialização dos trabalhos seguida de debate – deu-se o fortalecimento dos elos entre os diferentes discursos que compõem o enunciado dividido. A sedimentação prosseguiu através da instância coletiva, quando outros sujeitos inscritos na prática cotidiana do beijo em excesso foram identificados pelo grande grupo ao discurso transversal “doença”.

2.3. O gesto de escrita digital

Retomamos as especificidades como a publicidade, informalidade e interatividade (Grigolletto, 2009), que configuram o funcionamento específico da escrita digital. Consideramos a noção de “gesto de interpretação” (Orlandi, 2004), através do qual as relações com a ordem do simbólico conduzem à constituição de sentidos e de sujeitos e a assunção à autoria. Concebemos, assim, o funcionamento da escrita como um gesto. Se o gesto de interpretar (idem), da ordem do simbólico, conduz à construção da identidade, pelo estabelecimento de relações com as determinações tanto de ordem externa como com a própria interioridade, o gesto de escrita tem no funcionamento determinado pelo suporte de escritura a dimensão material que, imersa na historicidade, intrinca-se à dimensão simbólica: as novas relações produzidas entre o sujeito e os saberes²⁶.

Na prática da pesquisa livre, o gesto de escrita digital constitui-se pelas articulações sucessivas dos discursos do hipertexto a partir da publicidade, informalidade e interatividade, onde são produzidos os deslizamentos de sentido que constituem as posições de sujeito nas quais se inscreve o sujeito-aluno. Dos sentidos iniciais “saúde versus doenças” e “higiene versus contágio”, perpassados pelos deslizamentos “higiene e saúde versus beijo” em “transmissão de doenças pelo beijo”, até a produção dos sentidos em torno de “beijo em excesso pode ser doença”, há o trabalho com a dimensão simbólica do gesto de escrita digital que levou os sujeitos-alunos à identificação a uma outra perspectiva para o ato de beijar: doença ou compulsão.

²⁶ As reflexões sobre o gesto de escrita foram inicialmente desenvolvidas em Costa, 2010.

Durante a prática da pesquisa livre, deu-se a revisão crítica, pelo sujeito, de sua tomada de posição anterior, que se inscreveu em um novo modo de olhar as práticas sociais nas quais se insere. O olhar crítico, como possibilidade de sua transformação, deu-se também em relação ao grande grupo. A configuração digital do gesto de escrita instituiu relações do sujeito com o conhecimento não possíveis a partir da leitura com a materialidade impressa na Escola Pública, onde a prévia seleção realizada pelo sujeito-professor (até mesmo em função da precariedade dos recursos disponíveis) limitaria as possibilidades de articulações permitidas pelos links.

De acordo com as considerações anteriores, o ensino da Escola Pública deve conduzir à produção de outros gestos de escrita digital, a partir de onde serão trabalhadas as relações sócio-virtuais, como o pertencimento às redes sociais e as formas de uso do correio eletrônico, dentre outras. As formas de pertencimento são estruturantes de relações que envolvem a reconstrução dos saberes e práticas que, ao mesmo tempo que inscritos na atualidade, encontram-se em permanente transformação. Entre a escrita e a leitura virtual transita a leitura da atualidade e a escritura das práticas atuais e das práticas virtuais, perpassada pelos sentidos reconstruídos individual e coletivamente, em relação a atitudes e valorizações imaginárias da realidade.

Na perspectiva histórica, Roland Barthes (2007) reporta-se às determinações materiais do funcionamento da escrita a partir dos diferentes modos de escritura. De acordo com o autor, entre a materialização na pedra e no papiro, do papiro ao papel, entre o papel e a máquina, a escrita passa por sucessivas transformações, entremeadas aos diferentes modos de escritura, de acordo com os suportes e instrumentos de transcrição. Como exemplo, cita a configuração da escrita cursiva na China por volta do século IV a. C, que, em sua historicidade, remete à unificação da escrita regional chinesa, na época da unificação imperial. A partir do uso do papel também na escrita chinesa, no século I d. C., passar-se-á, mais tarde, para o uso do *codex* nesse mesmo país, por volta do século III d.C. Acrescentamos o uso do computador e da internet, difundidos no século XX, a partir dos quais constituem-se as linguagens específicas da computação, materializadas através dos códigos de programação que serão traduzidas para o código da máquina, a ser lido pelo processador. Somente com as sucessivas evoluções dos modos de escritura é que o funcionamento da virtualização acabou produzindo as atuais relações sócio-discursivo-virtuais, pelos modos de interação a que permite a navegação no ciberespaço, possibilitando a constituição do gesto de escrita digital e do sujeito-internauta.

Em ocasiões posteriores, daremos continuidade às reflexões sobre o funcionamento da virtualização na constituição da identidade do sujeito-aluno internauta da Escola Pública. Mesmo conscientes de que os mecanismos de assujeitamento da virtualização não são isentos de determinações, buscaremos refletir sobre modos de inscrição dos sujeitos, pois entendemos como papel dos analistas de discurso que se debruçam sobre o funcionamento do ensino a reflexão sobre a praxis motora dos discursos em suas diferentes materialidades, como a leitura e a escrita digital.

2.4. Deslizamentos que instituem a função-efeito de autoria

A prática de pesquisa livre ilustra o modo como o trabalho com ênfase na dimensão simbólica do gesto de escrita digital na Escola Pública pode remeter à constituição da identidade do sujeito-aluno-autor, através dos deslocamentos de sentidos e de posições de sujeitos que reconfiguram também o papel da Escola, do professor e das novas práticas que adentram o espaço escolar. De individual e privada quanto à escritura impressa, segundo Grigolletto (2009), a autoria configura-se em compartilhada ou coletiva, nas relações instituídas em relação ao hipertexto. A função-autor, segundo ela, é produzida em meio à interatividade, no entremear entre a construção do percurso da leitura e da escrita, onde a produção de links e a elaboração de comentários conduzem à responsabilidade pelo dizer.

Consideraremos, na passagem do atual ao virtual, os deslocamentos que configuram a “mutação da identidade” (Lévy, 1996: 17). A distensão nas relações do sujeito com as instâncias espacial e temporal instituídas a partir da inserção no ciberespaço assume diferentes configurações, de acordo com o seu lugar de inscrição na estrutura social. Para aqueles favorecidos socialmente, a Escola é mais um dos espaços – entre o midiático, o familiar, o social, o profissional – onde

se dá a *extensão e continuidade* do processo inclusivo, regulado nas relações com os demais espaços. De outro lado, a Escola Pública, voltada para os sujeitos desfavorecidos socialmente constitui-se, muitas vezes, no único espaço para o processo inclusivo, funcionando, então, como lugar de *produção, extensão e continuidade*. A regulação das relações entre os sujeitos a partir da virtualização que, no primeiro caso, são constituídas no entremear dos vários espaços sociais e sócio-virtuais, no segundo caso, recai significativamente na competência do ensino da Escola Pública.

O papel que a Escola Pública assume quanto à inserção das classes desfavorecidas na virtualização conduz a questionamentos quanto a práticas de ensino da leitura e da escrita, não visando à construção de uma proposta de uniformização do acesso à materialidade da escrita digital, mas uma proposta de “produção, extensão e continuidade” do processo inclusivo digital do sujeito-aluno da Escola Pública, que embasa o planejamento de práticas significativas em suas condições de produção, através das quais a escrita adquira o funcionamento apontado por Barthes (2007), de instrumento que leve à inclusão e não à segregação social.

No enfoque discursivo, o ensino a partir da concepção de escrita como gesto reporta-se à abordagem dos aspectos formais da língua e o acesso ao suporte digital, respectivamente, como materialidade discursiva e como suporte da mediação entre o sujeito e o social através dos sentidos em determinadas condições de produção. Dentro desta perspectiva, a inclusão digital requer a ênfase no trabalho com as formas possíveis de inserção do sujeito-aluno da Escola Pública no ciberespaço: as práticas discursivo-sócio-virtuais.

Em cada contexto específico de produção do ensino de Língua Portuguesa, o gesto de escrita digital deve abranger também a inserção e utilização regular das redes virtuais como o correio eletrônico. Isso contribui para a sedimentação da prática discursiva escolar também como prática discursivo-social e faz do letramento produzido no AIE escolar uma prática social acessível e continuada, para acordar com a concepção de letramento de Tfouni (2004).

O papel da Escola Pública em promover a continuidade da inscrição nas redes virtuais também é produzido através o trabalho com as redes de relacionamento e interação, mediante a abordagem que inclui às questões da ordem material do gesto de escrita, como os aspectos linguístico-discursivos dos textos de perfis, também o intrincamento entre o atual e o virtual constituído através das relações entre os sujeitos nas comunidades e fóruns, dentre outros sítios virtuais. Neste sentido, nas práticas de inserção virtual já desenvolvidas em nosso projeto é priorizada a abordagem de temas como cyberbullying, pedofilia e apologia ao crime, entre outros que reportam-se às condições de exclusão social naquele contexto específico de produção do ensino.

Quanto à abrangência do letramento digital da Escola Pública, deve estender-se ao entorno familiar e social do sujeito-aluno, através do ensino que chamaremos de funcional: aquele que adquira uma significação prática na vida cotidiana dos sujeitos. Para isso, o enfoque deve recair na construção de interesses coletivos em torno de práticas de letramento ainda não forjadas em determinados contextos sociais, com ênfase nas leituras de mundo e de si, que possibilitem a constituição do gesto de interpretação.

Acrescentamos à afirmação de Grigolletto, de que não há acesso ao ciberespaço sem a produção da escrita, o que lhe confere o funcionamento de elemento estruturante da interação entre sujeitos (2009: 1), que não há produção de gesto de escrita digital sem a reconfiguração das práticas de ensino, sem a materialização de novos gestos de interpretação do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo ou sem a reconfiguração das práticas sociais cotidianas.

Considerando o plano discursivo-social, concebemos que não há inclusão digital na Escola Pública que possibilite a inscrição do sujeito-aluno no lugar de autoria sem a inserção nas redes virtuais. No contexto social-coletivo-virtual estabelecido através das práticas de ensino produzidas na Escola Pública é que serão reguladas as relações individuais e coletivas dos sujeitos com o hipertexto, o que inclui a regulação das formas de pertencimento às redes sociais. Desde que entremeadas à prática da leitura crítico-investigativa dos modos de inscrição dos sujeitos, o trabalho com as redes sociais funcionará como mecanismo de inclusão social. O que não é mantido na instituição familiar ou sociais, como

a *lan house*, passa a ser realizado na Escola Pública: a regulação dos modos de inscrição nos saberes do hipertexto e nas práticas sócio-virtuais, com objetivo de produzir o deslocamento do sujeito-aluno em relação a determinações de sua exclusão social como a prática da violência, entre outras.

3. Algumas considerações:

As análises mostram como o trabalho com a dimensão simbólica do gesto de escrita digital pode levar à produção das articulações que permitam a desestabilização de saberes admitidos pelo senso comum, bem como a deslizamentos de sentido em relação às definições de “bom sujeito”, que conduzirão à produção das transformações de ordem discursivo-social, apontadas por Pêcheux. Com esse dim, o ensino da leitura e escrita digital, na perspectiva discursiva, deve promover a relação entre a instituição escolar e ciberespaço produzindo o abarcamento deste último como instituição, no plano de um intrincamento, em vez do “aproveitamento” ferramenta de ensino. Deve contemplar, para isso, a produção de práticas da cunho discursivo-social.

Assim, para que a inserção na escrita digital venha a funcionar como mecanismo de inclusão e possa ser trabalhada a permanente reinscrição do sujeito através das etapas dos processos de textualização, cabe à escola dar conta, além da relação do sujeito com a materialidade da escrita – reportada aos aspectos formais da língua – e da escritura digital – que diz respeito ao acesso ao suporte material –, também da relação com o simbólico. Através da virtualização, historicizam-se não apenas as condições de existência do sujeito-aluno, por onde é falado, sem, no entanto, não dizer e não se dizer. Mas principalmente os modos possíveis de o sujeito redizer a si mesmo e reconfigurar as práticas através das quais se constitui.

Através do redizer do sujeito-aluno-internauta, também são retomados e ressignificados os modos de funcionamento do AIE escolar, para que se vincule a práticas sociais inclusivas. E, por fim, ou por novos e indefinidos (re)começos, para que, através das práticas sociais digitais, inclusivas dos novos sentidos e de novas identidades de sujeito no interior do AIE escolar, possam os deslizamentos de sentidos relançarem-se sobre as redes estabilizadas, compondo diferentes embricamentos entre as instâncias discursiva e social. Não é o acesso ao suporte material, e sim a política de ensino que transforma a inclusão digital em inclusão social.

4. Referências

- Althusser, Louis. 1983. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Barthes, Roland. 2007. *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Costa, Angela. M. P. 2010. A autoria na escrita digital. In: *IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. UNISUL, Palhoça: SC, Brasil. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Angela%20da%20Costa.pdf>>. Acesso em 20/07/2011.
- Courtine, Jean-Jaquecs. 1981. Analyse du discours politique. In: *Langages*, n.61, juin.
- Grigolletto, Evandra. 2009. A autoria no hipertexto: uma questão de dispersão. In: *Hipertextus*. Recife: v.2. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Evandra-Grigoletto.pdf>>. Acesso em 22/07/2011.
- Haroche, Claudine ; Pêcheux, Michel & Henry, Paul. 2007. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso (1971). In: BARONAS, Roberto Leiser.(org). *Análise do Discurso, apontamentos para uma história da noção de*

Formação Discursiva. São Carlos: Pedro & João p.13-31.

Indursky, Freda. 2005. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: Indursky, F. & L. F., M. C. (orgs). *Michel Pêcheux e a análise do discurso; uma reflexão de nunca acabar*. São Carlos: Clara Luz.

Lévy, Pierre. 1996. *O que é o virtual?*. Trad de Paulo Neves – São Paulo: Ed. 34. (tradução de Qu'est-ce que le virtuel?).

Orlandi, Eni P. 1996. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

_____. 2005. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes.

Pêcheux, Michel. 1990. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, UNICAMP.

_____. 1995. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. 2006. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

_____. 1997. A Análise do Discurso: três épocas. Trad. J. de A. Romualdo. In: Gadet, F.; Hak, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 311-320.

Shons, Carmen R. 2005. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: Schons, C. R.; Rosing, T. M. K. (orgs). In: *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF.

Tfouni, Leda. V. 2004. Letramento e alfabetização. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Disponível em:

<[http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/indice de inclusao digital no brasil esta longe do ideal mostra estudo](http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/indice_de_inclusao_digital_no_brasil_esta_longe_do_ideal_mostra_estudo) acesso em 27/07/2011>. Acesso em 27/07/2011.