

Claudia de Souza Teixeira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Sala de aula: espaço de ensino e de pesquisa

© 2024 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Reitoria

Rafael Barreto Almada

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI)

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPESQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* São Gonçalo

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte>

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catologação na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 5, n. 9, jan./jun. 2024. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Claudia de Souza Teixeira

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Comissão Editorial

Aline Fernandes Menezes (CP II)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Dilma Alexandre Figueiredo (IFRJ)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Cristina Bispo (IFRJ)

Érica Nascimento Silva (IFF)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Meire Celedonio da Silva (IFCE)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCEG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Claudia de Souza Teixeira

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/4204167672741814>

Cláudia Rodrigues

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
<http://lattes.cnpq.br/2982111827890008>

Elaine Alves Santos Melo

Universidade Federal Fluminense (UFF)
<http://lattes.cnpq.br/2583126895056839>

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/5954258170279475>

Fábio Carlos de Mattos da Fonseca

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/0852605446342247>

Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/3382358342893319>

Gesseldo de Brito Freire

Fundação Educacional da Região dos Lagos
<http://lattes.cnpq.br/5800558150559109>

Leila dos Santos Nogueira

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/0382519229261648>

Leila Maria Taveira Monteiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

Marcelo José da Silva

Universidade Estadual do Paraná
(UNESPAR)
<http://lattes.cnpq.br/9636068504104534>

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

Matheus Gomes Alves

Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/3447197742220389>

Michel Ferreira dos Reis

Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT)
<http://lattes.cnpq.br/1008053640738092>

Raimundo José Ferreira Neto

Secretaria Municipal de Educação -
Caucaia/CE
<http://lattes.cnpq.br/1444305413248528>

Solange Nascimento da Silva

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/1126916136775351>

Tiago Alves Nunes

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6025072946709911>

William Eduardo da Silva

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/0268608915045097>

Sumário

Editorial	7
<i>Claudia de Souza Teixeira; Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	
<u>Artigos</u>	
Polifonia, implícito e valores argumentativos no ensino médio	9
<i>Bismarck Zanco de Moura; Tiago Vieira de Souza</i>	
A contribuição do material Rioeduca para o desenvolvimento dos letramentos na educação de jovens e adultos	23
<i>Marcilane Aparecida Vicente Fernandes; Claudia de Souza Teixeira</i>	
Um recurso educacional digital sobre colocações: auxílio ao professor de francês para fins acadêmicos	41
<i>Sandra Dias Loguercio; Julia Martins Pinheiro</i>	
<u>Relato de experiência</u>	
B-A-BA para producción de material didáctico de español para Secretariado: relato de experiencia	57
<i>Warley Stefany Nunes</i>	
<u>Resenha</u>	
Resenha: Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos	67
<i>Ricardo Tavares Martins</i>	
Normas para apresentação de originais	71

Editorial

Sala de aula: espaço de ensino e de pesquisa

A sala de aula é um espaço emblemático para professores e pesquisadores. Nela, ocorrem variadas ações e ideias que, não raro, se tornam objetos de pesquisas e servem de base para constructos teóricos. É também nela que, em última instância, metodologias e estratégias de ensino são testadas e aprimoradas. O tema deste número, a sala de aula, foi proposto por Natália de Lima Nobre, que nos deixou tão precocemente. Apaixonada pelo ensino, esse espaço escolar sempre foi foco de sua atenção. Este número é uma singela homenagem que fazemos à memória desta querida amiga.

A sala de aula frequentemente é um indicador de como e quando os conteúdos deverão ser abordados. Neste número, os textos permitem vislumbrá-la como um mosaico: um espaço multifacetado, que reflete a complexidade dos seus atores e do processo ensino-aprendizagem. Durante a leitura deste número, encontraremos pesquisas e práticas relativas a aulas de língua materna e estrangeira em diferentes contextos escolares: ensino médio regular, ensino técnico, educação de jovens e adultos e ensino superior, que mostram uma parcela pequena da diversidade de temáticas oriundas do interesse em aprofundar conhecimentos sobre o ensino de línguas.

Em “Polifonia, implícito e valores argumentativos no ensino médio”, Bismarck Zanco de Moura e Tiago Vieira de Souza mostram a importância de preparar os alunos, em especial, os do ensino médio, quanto aos pressupostos envolvidos na tipologia textual dissertativa-argumentativa, para além do gênero textual redação de vestibular (dissertação escolar). Dessa forma, defendem que deve ser abordada, nas aulas de língua portuguesa, a diversidade dos recursos argumentativos. Focando na polifonia, no implícito e nos valores argumentativos, analisam um artigo de opinião e apresentam uma proposta de atividade com esse gênero textual em que são aplicados os conhecimentos sobre os conceitos abordados.

No artigo “A contribuição do material Rioeduca para os letramentos na educação de jovens e adultos”, Marcilane Aparecida Vicente Fernandes e Claudia de Souza Teixeira analisam a parte referente à disciplina língua portuguesa do material Rioeduca para a EJA – elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O estudo procura sondar se o material usado em 2023 ajudava a promover os letramentos dos alunos dessa modalidade. A pesquisa concluiu que a quantidade insuficiente de atividades centradas no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita comprometia o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes da EJA, mas que esse problema poderia ser minimizado pela atuação do professor.

Sandra Dias Loguercio e Julia Martins Pinheiro, no artigo “Um recurso educacional digital sobre colocações: auxílio ao professor de francês para fins específicos”, apresentam um recurso educacional digital que visa contribuir para o letramento acadêmico em francês como língua estrangeira, com foco específico nas colocações típicas de gêneros acadêmicos. O artigo apresenta as atividades destinadas a familiarizar os alunos com a linguagem científica e a incentivar uma abordagem investigativa. Tais atividades passam pela leitura centrada na

forma de dizer, pela comparação interlinguística, bem como por breves expedientes da linguística de corpus.

No relato de experiência “B-A-BA para producción de material didáctico de español para secretariado: relato de experiência”, Warley Stefany Nunes apresenta um passo a passo. Portanto, este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma proposta para a produção de material didático de espanhol para o curso de Secretariado. Na intervenção, os aprendizes experienciaram a prática da ligação telefônica em espanhol, que foi projetada com base na abordagem comunicativa por tarefas. O autor concluiu que os participantes conseguiram colocar em prática seus conhecimentos, pois souberam empregar os componentes desse gênero oral (fase de abertura, indagação, escuta, solução e fechamento), tendo em vista a especialidade do contexto profissional.

Ao final desta edição, os leitores encontrarão a resenha do livro **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**, escrita por Ricardo Tavares Martins. O resenhista, após dar informações sobre a autora da obra, comenta cada um dos cinco capítulos, enfatizando a importância dela para os que pesquisam sobre as línguas/linguagens. Ele também tece elogios à diversidade de obras que compõem as referências bibliográficas, que, segundo ele, são ricas indicações de leitura. Conclui ressaltando que o livro não é direcionado para os que precisam de uma abordagem mais geral sobre pesquisa científica.

Desejamos uma leitura proveitosa!

Claudia de Souza Teixeira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Polifonia, implícito e valores argumentativos no ensino médio

Polyphony, implicit and argumentative values in high school

Bismarck Zanco de Moura

Doutorando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente Substituto de Língua Portuguesa, Programa de Letras Vernáculas da UFRJ

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9370557432487651>

E-mail: dezanco@hotmail.com

Tiago Vieira de Souza

Doutorando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente EBTT do Instituto Federal do Rio de Janeiro, IFRJ - Campus Paracambi

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7137-6648>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4545933702465739>

E-mail: tiago.souza@ifrj.edu.br

Resumo

A produção de texto tem sido um dos grandes gargalos na vida acadêmica dos discentes em geral, especialmente diante de um cenário de pouco incentivo à leitura. Nesse contexto, sobretudo, esse problema é bastante evidente no Ensino Médio, período em que muitos alunos começam a pensar mais seriamente no acesso a um curso superior, seja via vestibulares, seja via ENEM. Diante disso, uma das barreiras a serem vencidas é a prova de redação, uma vez que ela faz parte dos processos classificatórios para que o aluno ingresse no ensino superior. Portanto, o presente artigo tem como justificativa a importância de preparar os discentes em relação aos pressupostos envolvidos na tipologia textual dissertativa-argumentativa além do gênero textual redação de vestibular (dissertação escolar). Entende-se a argumentação como um ato de relacionar ideias destinado à defesa de um ponto de vista com que se pretende convencer um interlocutor. Com uma argumentação, busca-se persuadir alguém a respeito de uma ideia. Argumentar consiste em utilizar justificativas convincentes acerca de uma tese. Em textos argumentativos, existe um raciocínio em que hipóteses são apresentadas e justificadas com base em argumentos e entre esses ocorrem relações lógicas. Com este trabalho, conclui-se a importância de se trabalhar a diversidade de recursos argumentativos na produção e na leitura de textos no ensino básico, para que, enfim, os alunos entendam que a argumentação está na base de todo discurso produzido na interação social. Como recursos argumentativos são apresentados, neste artigo, a polifonia, o implícito e os valores argumentativos.

Palavras-chave: Polifonia. Argumentação. Valores argumentativos. Ensino.

Abstract

The production of text has been one of the major challenges in the academic life of students in general, especially in a scenario with little encouragement for reading. In this context, this issue is particularly evident in high school, a period when many students begin to seriously consider access to higher education, either through entrance exams or through ENEM. In view of this, one of the barriers to be overcome is the essay test, as it is part of the selection process for students to enter higher education. Therefore, this article is justified by the importance of preparing students in relation to the assumptions involved in the expository-argumentative textual typology, as well as the genre of college entrance essay (school essay). Argumentation is understood as an act of relating ideas aimed at defending a point of view that one intends to convince an interlocutor. With argumentation, one seeks to persuade someone about an idea. Arguing consists of using convincing justifications about a thesis. In argumentative texts, there is a reasoning in which hypotheses are presented and justified based on arguments, and logical relationships occur among them. With this work, it is concluded that it is important to work on the diversity of argumentative resources in the production and reading of texts in basic education so that students understand that argumentation is at the foundation of all discourse produced in social interaction. As argumentative resources are presented in this article, polyphony, implicitness, and argumentative values are included.

Keywords: Polyphony. Argumentation. Argumentative values. Teaching.

Data de submissão: 16/11/2023 | Data de aprovação: 09/04/2024

INTRODUÇÃO

Entende-se a argumentação como um ato de relacionar ideias destinado à defesa de um ponto de vista com que se pretende convencer um interlocutor. Com uma argumentação, busca-se persuadir alguém a respeito de uma ideia. Argumentar consiste em utilizar justificativas convincentes acerca de uma tese. Em textos argumentativos, existe um raciocínio em que hipóteses são apresentadas e justificadas com base em argumentos e entre esses ocorrem relações lógicas. É oportuno o comentário de Amossy:

Para agir por meio de seu discurso, o orador deve se adaptar àquele ou àqueles ao(s) qual(is) se dirige: "...se quiser agir, o orador é obrigado a adaptar-se a seu auditório". Por orador, Perelman entende, indiferentemente, tanto aquele que pronuncia o discurso quanto aquele que o escreve. Por auditório, compreende de maneira ampla "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação". O orador tenta influenciar as escolhas e desencadear uma ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação suscetível de se manifestar no momento oportuno. Isso só pode ser feito se ele levar em consideração crenças, valores, opiniões daqueles que o escutam (Amossy, 2018, p. 21).

Artigos de opinião são um gênero textual, prototipicamente, estruturado no modo argumentativo, e o texto "**É preciso humanizar a sustentabilidade no Brasil**"¹, que se analisa nesta pesquisa, contém características desse gênero, dentre as quais se podem mencionar palavras de valor abstrato ("humanizar", "descriminalizada" e "questiona"), tese (promoção de sustentabilidade não só no meio ambiente, mas também entre os seres humanos), argumentos (200 ocorrências de assassinatos de homossexuais mostram ser fundamental uma sustentabilidade mais humanizada), relações lógicas (como a de contraste em "Mas, muitas vezes, esse viés é deixado de lado" e tempos verbais do presente (como o presente do indicativo "se questiona").

Com relação às condições de produção, artigos de opinião são textos cuja característica central é a apresentação da opinião de alguém sobre questões relevantes de áreas como política, sociedade ou mesmo cultura. São textos comuns em jornais, portais de notícias da internet e revistas; seu público-alvo, geralmente, são leitores que gozam das mesmas opiniões. O propósito comunicativo desses textos é o de ter uma estrutura propensa à posição defendida, além de marcas de primeira pessoa verbal e pronominal, em virtude do caráter subjetivo.

O objetivo principal desta pesquisa é oferecer ao professor de língua portuguesa uma nova possibilidade de abordagem do tema argumentação. Têm-se como problemas gerais desta pesquisa os seguintes: Como abordar os recursos argumentativos na escola? Em que medida a linguística teórica pode colaborar com o enriquecimento do repertório de estratégias argumentativas do estudante da educação básica?

¹ Texto escrito por Leonor Sá Machado, publicado na **Gazeta do Povo** em 24 abr. 2015. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/e-preciso-humanizar-a-sustentabilidade-no-brasil-6n63yn7belqoq9f9cz3v6ahx7/>.

Quando se trata da abordagem da argumentação na escola, muitos alunos e, até mesmo alguns professores, chegam à conclusão de que se está tratando do gênero redação do Enem. No entanto, como afirma Fiorin em seu livro *Argumentação*: “A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderia resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa” (Fiorin, 2018, p. 9).

Com base nisso, entende-se que noção de argumentação vai muito além da abordada em muitas aulas de Língua Portuguesa e, por isso, pretende-se, com essa investigação, reforçar a importância de se trabalhar o tema em sala de aula, mostrando que a base de todo e qualquer discurso tem dimensão argumentativa. Desse modo, intenta-se abordar o tema Argumentação no Ensino Médio de uma forma que os alunos entendam que essa é uma “característica básica do discurso” (Fiorin, 2018, p. 9).

Assim, compreenderão que o estudo da argumentação pode ser muito mais aprofundado, com estratégias argumentativas, intencionalidades, valores/lugares argumentativos etc. e não somente com uma aula composta apenas de dicas aleatórias. Algumas dessas estão até relacionadas às teorias linguísticas e destinadas a diversas situações do convívio social em que é necessário argumentar, o que não se restringe a um único contexto de uso, o de escrita da redação de vestibular ou do ENEM, como acaba por acontecer.

Traçam-se as seguintes hipóteses norteadoras deste trabalho (i) é possível realizar na educação básica um trabalho com argumentação que se desenvolve a partir da teoria de lugar/valor argumentativo; (ii) o reconhecimento de implícitos pelo aluno, através de exercícios, amplia o seu repertório de estratégias argumentativas; (iii) Os alunos compreenderão, na leitura, a polifonia e o implícito como recursos argumentativos e, na escrita, como fundamentais para a tessitura textual.

Além desta introdução, este trabalho estrutura-se em “Fundamentação teórica”, em que são apresentadas as teorias sobre polifonia, implícitos e valores argumentativos. Após a fundamentação, a “Metodologia” explica qual é e porque foi selecionado o texto analisado. Em seguida, a seção de “Análise do artigo de opinião” demonstra como os recursos linguísticos aqui focalizados são usados para argumentar. Posteriormente, é apresentada, para o texto, uma proposta de aplicação didática. Por fim, este artigo é encerrado com as “Considerações finais”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar de polifonia, Angelim (2003) defende que esse mecanismo representa uma “multiplicidade de sujeitos responsáveis pelo ponto de vista das falas, em um texto” (Angelim, 2003, p. 15). Dessa forma, a autora reconhece que a polifonia está completamente relacionada à interação social do homem, ou seja, em um ato de fala, a pessoa transmite ecos de outras vozes assimiladas no “fenômeno da aculturação” ao longo de sua vida (Angelim, 2003, p. 15).

Reconhecida como recurso estratégico, a polifonia pode ser encontrada em textos argumentativos por meio de algumas marcas linguísticas, entre as quais se podem mencionar: verbo no pretérito imperfeito, frases na voz passiva, verbos *dicendi*, modalização, uso da partícula indeterminadora do sujeito, discurso indireto, nominalização de fatos, restrição (Angelim 2003, p. 15).

A título de exemplificação, Gouvêa (2001) investiga os conectores concessivos e adversativos com base na semântica argumentativa. Dessa forma, a autora refere-se à polifonia para explicar que, em um enunciado “p mas q”, colocam-se em evidência dois enunciadores - E1 e E2 - que argumentam em sentidos opostos. Então, nesse contexto, ao dizer o enunciado como um todo, o sujeito falante apresenta não somente o seu ponto de vista, mas também o ponto de vista de outro que, segundo a autora, pode ser “o alocutário, um terceiro, ou a voz pública (o senso comum)” (Gouvêa, 2001, p. 237).

Para o melhor entendimento do conceito de polifonia e sua conexão com a argumentação, pode-se, ainda, citar Ducrot (1987). Barbisan e Teixeira (2002), em seu artigo *Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot*, fazem uma revisão do livro que apresenta a série de conferências que Ducrot pronunciou em Cali, na Colômbia. Nesse contexto em questão, Ducrot continuou a defender a ideia de polifonia como um desdobramento enunciativo no interior do próprio enunciado e, também, o fato de o sujeito falante poder ter várias funções, sendo elas a de sujeito empírico, a de locutor e a de enunciativo. No entanto, o autor avança em alguns aspectos na teorização de polifonia, como: “a apresentação dos pontos de vista dos diferentes enunciadores presentes no enunciado” e “a indicação da posição do locutor em relação a esses enunciadores” (Ducrot 1988, *apud* Barbisan; Teixeira, 2002, p. 170).

Nesse sentido, têm-se a relação entre polifonia e a noção de *topos* (lugar comum argumentativo) e, com isso, existem três possíveis posições que podem ser ocupadas pelo locutor em relação aos enunciadores: “aquela em que o locutor se identifica com um dos enunciadores”, “aquela em que ele o aprova” e “aquela em que há oposição entre o locutor e enunciativo” (Ducrot 1988, *apud* Barbisan; Teixeira, 2002, p. 170).

Em relação ao conceito de implícito, referimo-nos ao que é discutido em Angelim (2003). A autora contrasta as noções de implícito propostas por Dominique Maingueneau e por Catherine Kerbrat-Orecchioni, todavia, neste artigo, abordaremos a visão desta. Entende-se por implícito todo conteúdo que não está de forma explícita no texto. Dessa forma, Kerbrat-Orecchioni (1986, *apud* Angelim, 2003) defende que não há marcas de implícito, mas é sempre possível “acessá-lo” por meio de ancoragens textuais, que funcionam como pistas textuais. Essa ancoragem textual é classificada de duas maneiras diferentes pela autora: i) suportes significantes, caso se trate de pressupostos (aquilo que está implícito, mas que é reconhecido por evidências linguísticas); ii) índices, caso se trate de subentendidos (os implícitos que são reconhecidos pelo contexto).

Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (1986 *apud* Angelim, 2003) defende que essa ancoragem textual pode ocorrer de três formas, são elas: cotextual (base no todo verbal explicitado, ou seja, percebem-se os implícitos pelas marcas linguísticas); paratextual (base

fora do texto, como prosódia e gesto, por exemplo) e contextual (base na situação, conhecimento de mundo, competência enciclopédica).

Assim, de forma resumida, pode-se concluir que o conteúdo textual pode ser apresentado de forma explícita ou por meio de inferências necessárias para se alcançar os implícitos (que são subdivididos em pressupostos e subentendidos). A seguir, é descrita a teoria dos valores argumentativos também usada na análise do artigo aqui focalizado.

Com a Retórica clássica, foi proposta a teoria dos lugares argumentativos, que funcionavam para os gregos como recursos à persuasão, ao convencimento do outro. Gavazzi e Eduardo (2007) afirmam que a adesão do outro é fundamental ao processo de convencimento, isto é, de levar o outro a fazer algo ou pensar da forma como o argumentador pensa. E os lugares argumentativos, então, correspondem a proposições que auxiliam nesse processo de sedução do interlocutor. Pissurno e Saraiva acrescentam que

A pessoa que argumenta teria diferentes “lugares” disponíveis para sua argumentação, que são “premissas de ordem geral utilizadas para reforçar a adesão a determinados valores” (Abreu, 2004, p. 35). Em outras palavras, os lugares justificam as escolhas do argumentador, como um arsenal sobre o qual ele se apoia para fundamentar sua tese principal e, assim, convencer o outro de que sua opinião é relevante e deve ser aceita (Pissurno; Saraiva, 2019, p. 224).

Existem seis lugares argumentativos que o argumentador pode evocar no processo de conquistar seu auditório. Assim, para que haja convencimento e concordância de posições, um escritor ou falante pode valer-se dos seguintes valores: (1) valor da quantidade; (2) valor da qualidade; (3) valor da ordem; (4) valor do existente; (5) valor de pessoa e (6) valor da essência. A seguir, com base nos autores que servem a essa fundamentação teórica (Gavazzi; Eduardo, 2007; Pissurno; Saraiva, 2019), são descritos cada um desses seis valores argumentativos.

- **Valor da quantidade**

Esse valor argumentativo parte da ideia de que uma quantidade maior é melhor do que uma quantidade menor. Faz-se aqui uso de uma informação de natureza semântica numérica para convencimento do outro.

- **Valor da qualidade**

É um valor que focaliza as qualidades de um item do universo, seja um produto ou mesmo uma pessoa. Essas qualidades são identificadas como diferenciais e únicas.

- **Valor da ordem**

O valor da ordem dá ênfase ao que vem antes, ao que vem primeiro, ao que antecede.

- **Valor do existente**

Este valor afirma que a superioridade do que existe é possível em detrimento do que não é real ou impossível.

- **Valor de pessoa**

É um valor que se argumenta a partir do destaque do ser humano. Trata-se de uma forma de argumentar que mostra ser o homem importante.

- **Valor da essência**

O valor argumentativo de essência convence o outro a partir do uso de uma figura humana com destaque de representatividade social.

METODOLOGIA

O texto “É preciso humanizar a sustentabilidade no Brasil” foi escrito por Leonor Sá Machado, uma CEO da *The Bridge Global*, empresa Africana com sede em Angola, especializada na criação, desenvolvimento e implementação de projetos de Educação para a Cidadania. Em seus textos, a autora costuma tratar de questões sociais, como sustentabilidade humanizada, responsabilidade social, violência doméstica, refugiados em Angola, entre outros temas.

Este artigo de opinião foi retirado do site *Gazeta do Povo*, acessado em 05 de novembro de 2020. A seleção desse texto justifica-se porque, através dele, é possível trabalhar, com alunos de Ensino Médio, importantes estratégias argumentativas. Ademais, o tema discutido no artigo em questão é de grande importância para um debate e reflexão sobre responsabilidade social. Na pesquisa aqui realizada, foram detectados os recursos polifônicos, implícitos e valores argumentativos que colaboram com a construção de sua argumentação, em seguida, foram propostas perguntas para alunos de ensino médio com base nesses caminhos do argumentar.

ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO

É preciso humanizar a sustentabilidade no Brasil

Por Leonor Sá Machado
24/04/2015 10:47

Desgaste e banalização. Infelizmente cada vez mais esses substantivos nos remetem ao que está sendo feito com a tão necessária sustentabilidade. Governos, empresas e pessoas falam sobre “ser sustentável”, “desenvolvimento sustentável” e uma série de expressões que derivam do termo original, limitando-o principalmente a ações – por vezes simplistas – de cunho ambiental.

Não se questiona aqui a importância de se investir no meio ambiente, que é vital para a nossa sobrevivência. Mas tão importante quanto minimizar os efeitos do aquecimento global, reflorestar áreas desmatadas ou promover o uso consciente da água é enfrentar diversos outros problemas como o racismo, a busca pela igualdade de gêneros, a violência

contra a mulher, os abusos de menores, a homofobia, a fome e demais entraves que estão “diante dos olhos” da sociedade, embora esta pareça não querer vê-los. Sim, a sustentabilidade também é feita de pessoas, de seres humanos. Mas, muitas vezes, esse viés é deixado de lado.

Felizmente, sempre haverá vozes que soarão como verdadeiros gritos para chamar a atenção de todos para essas questões. E elas podem vir de onde menos se espera. A última entrega do Oscar, por exemplo, foi marcada por discursos de teor político e social, feitos por artistas de quem, talvez, se esperasse apenas um “obrigado” pela estatueta e, no máximo, uma piadinha para descontrair. Um dos destaques foi a fala da atriz Patricia Arquette, que ao receber o Oscar por sua atuação em *Boyhood* fez um apelo pela igualdade salarial entre homens e mulheres nos Estados Unidos.

Se na maior nação do mundo homens ainda ganham mais que as mulheres, mesmo quando ambos possuem formação e experiência semelhantes, o que se pode esperar da situação feminina em países em desenvolvimento. Uma pesquisa do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) mostra que, no Brasil, profissionais do sexo masculino recebem 30% mais que suas colegas. A diferença é superior à registrada nos demais países latino-americanos, onde a disparidade salarial entre gêneros é de 17%.

Outros dados reforçam a urgência de humanizar as ações de sustentabilidade. Um estudo feito pelos Institutos Data Popular e Patrícia Galvão revelou que 54% dos brasileiros conhecem mulheres que sofreram algum tipo de violência, praticada, principalmente, dentro de casa: é aí que ocorrem 70% dos casos. Ainda descriminalizada no Brasil, a homofobia resultou em mais de 200 assassinatos ao longo de 2014, conforme números do Grupo Gay da Bahia, organização que procura suprir a falta de estatísticas oficiais sobre esse tipo de crime no país.

Numa sociedade como a brasileira, com obstáculos que ainda precisam ser superados, a contribuição de empresas privadas torna-se a principal fonte para o desenvolvimento de ações sustentáveis que tenham foco no ser humano, objetivando que projetos de responsabilidade social sejam, de fato, implementados. As possibilidades são diversas e as empresas podem, inclusive, envolver o poder público e outras instituições em verdadeiras pontes para o bem das pessoas e das comunidades.

O desafio está lançado. Sem descuidar do meio ambiente, é preciso começar a construir, o quanto antes, o conceito de uma sustentabilidade mais humanizada. Assim, as futuras gerações terão mais facilidade para associá-lo ao conjunto de iniciativas que melhoram a vida das pessoas e, conseqüentemente, fazem do mundo um lugar melhor para viver.

Em relação ao recurso da polifonia, no primeiro parágrafo, é possível encontrá-lo já nos substantivos iniciais “desgaste e banalização” (nominalização de ações), atribuídos às opiniões das pessoas que concordam ser essa uma realidade que, “infelizmente” (modalização na primeira linha do texto), está ocorrendo “com a tão necessária sustentabilidade”. As marcas linguísticas de modalização (“infelizmente” e “tão necessárias”) são usadas com a finalidade de endossar o que está sendo exposto pela autora do texto. Ainda no primeiro parágrafo, Leonor Sá Machado reporta a fala de governos, empresas e pessoas quando tratam do tema “sustentabilidade”. Nesse ponto, o intuito é, também, endossar a importância da ampliação do sentido atribuído à palavra sustentabilidade.

No segundo parágrafo, ao afirmar “não se questiona aqui a importância de se investir no meio ambiente”, a autora reconhece a fala de outrem que defende ser preciso investir em questões ambientais. Nesse contexto, encontra-se um endosso da fala de Machado, que concorda com o investimento no meio ambiente, mas defende que a sustentabilidade deve estar relacionada a questões sociais como o racismo, a desigualdade de gêneros, a violência contra a mulher, os abusos de menores, a homofobia, a fome etc.

Um pouco mais adiante, no final do segundo parágrafo, a autora chama esses problemas sociais aqui citados de “entraves que estão ‘diante dos olhos’ da sociedade” e, logo em seguida, apresenta a conjunção “embora”, que pode sinalizar o recurso da polifonia por meio de uma restrição. Em outras palavras, o uso da oração subordinada concessiva (introduzida pelo “embora”) apresenta um contraste entre dois pontos de vistas diferentes: a voz daqueles que não enxergam os demais problemas sociais, mas também daqueles que reconhecem e lutam contra esses problemas.

A partir do terceiro parágrafo, a autora comenta sobre outras vozes que surgem nesse contexto e apresenta alguns exemplos de polifonia com o intuito de trazer credibilidade e endosso à sua própria opinião. Dessa forma, na sequência do terceiro, do quarto e do quinto parágrafos, é possível encontrar exemplos de discurso indireto e verbos *dicendi* (verbos de elocução) e expressões conformativas que acabam por evidenciar a ocorrência de polifonia no texto em questão.

O discurso indireto acontece por meio de paráfrases produzidas pela autora quando cita a atriz Patricia Arquette (terceiro parágrafo), uma pesquisa realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (quarto parágrafo) e um estudo feito pelos Institutos Data Popular e Patrícia Galvão (quinto parágrafo). Já em relação aos verbos *dicendi* e às expressões conformativas, ambos são associados ao discurso indireto nos terceiro, quarto e quinto parágrafos para reportar outras vozes no texto. São eles: “fez um apelo” (terceiro parágrafo), “mostra” (quarto parágrafo), “revelou” e “conforme” (quinto parágrafo).

Em relação ao recurso argumentativo do implícito (pressupostos e subentendidos), selecionam-se algumas ocorrências no texto em análise. No primeiro parágrafo, no período “Infelizmente cada vez mais esses substantivos nos remetem ao que está sendo feito com a tão necessária sustentabilidade”, pressupõe-se um acontecimento desagradável. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1986 *apud* Angelim, 2003), esse seria um exemplo de suporte significativo de natureza cotextual, ou seja, a pressuposição é feita com base no material linguístico. Ainda no mesmo período do primeiro parágrafo, existe outro suporte significativo, mas agora de natureza contextual. Isso ocorre quando a autora explicita “a tão necessária sustentabilidade”, pois, por mais que essa seja uma informação já dada por ela, o leitor infere, pelo conhecimento de mundo, que a prática de ações sustentáveis é realmente necessária. Essa análise pode ser confirmada com base no que é defendido por Ducrot quando afirma que

[...] o *posto* é o que afirmo enquanto locutor, o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, enquanto o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação (Ducrot, 1987, p.20).

Um pouco mais adiante, ainda no segundo parágrafo, encontra-se um subentendido, por meio da ironia presente na crítica feita pela autora, quando afirma que existem “entraves” nos olhos da sociedade, “embora esta pareça não querer vê-los”. Nesse caso, a gênese é o conhecimento ativado, o fato de essa parcela da sociedade não querer reconhecer os problemas sociais.

No terceiro parágrafo, Machado cita a “última entrega do Oscar”; o que pode ser considerado um marcador de pressuposição, ou seja, um suporte significativo de natureza cotextual, em que, pela evidência linguística do vocábulo “última”, se pressupõe que já houve outros eventos como esse. Além disso, o leitor também ativa o seu conhecimento de mundo para pressupor e confirmar que, realmente, já existiram outras edições do evento (natureza contextual).

Outra observação a ser feita, ainda nesta parte, é quanto à referência da autora aos discursos dos artistas premiados e ao fato que, deles, talvez, “se esperasse apenas um ‘obrigado’ pela estatueta e, no máximo, uma piadinha para descontraí-los”. Nessa parte do texto, encontra-se um exemplo de suporte significativo (pressuposição) de natureza contextual – ou seja, relativo ao conhecimento de mundo dos leitores em relação aos artistas premiados: talvez os espectadores tenham ficado surpresos, pois não esperavam um discurso mais politizado e que refletisse questões sociais.

No quarto parágrafo, quando o leitor encontra o questionamento “se na maior nação do mundo homens ainda ganham mais que as mulheres, mesmo quando ambos possuem formação e experiência semelhantes, o que se pode esperar da situação feminina em países em desenvolvimento”, subentende-se que, em países em desenvolvimento, o salário das mulheres é menor se comparado ao salário de homens com as mesmas funções e experiências. Esse subentendido ocorre por meio do índice de natureza cotextual, ou seja, pela oposição estabelecida entre os Estados Unidos (país de primeiro mundo) e países em desenvolvimento. Ademais, o índice também pode ser considerado de natureza contextual, pois o leitor ativa o seu conhecimento de mundo para, então, responder à indagação feita. Dessa forma, a gênese desse subentendido é o conhecimento ativado.

No quinto parágrafo, ao abordar a questão da violência contra a mulher, a autora cita um estudo dos Institutos Data Popular e Patrícia Galvão que concluiu que “54% dos brasileiros conhecem mulheres que sofreram algum tipo de violência, praticada, principalmente, dentro de casa”. Nessa citação, o advérbio “principalmente” deixa o leitor pressupor que existem outros ambientes onde as mulheres podem sofrer algum tipo de violência. Nesse caso, tem-se um suporte de natureza cotextual (a análise é feita com base no material linguístico).

Em relação ao último parágrafo, quando a autora reforça a importância de se começar a construir o conceito de uma sustentabilidade mais humanizada, encontram-se marcadores de pressuposição quando se lê “assim, as futuras gerações terão mais facilidade para associá-lo ao conjunto de iniciativas que melhoram a vida das pessoas (...)”. Nessa citação, o leitor pode pressupor, tanto com base nas evidências linguísticas (o verbo “terão” como suporte significativo cotextual) quanto no conhecimento de mundo (suporte significativo contextual),

que a geração atual ainda não experimentou, em totalidade, o que seria essa sustentabilidade humanizada.

Com as partes selecionadas para a análise dos implícitos e da polifonia, percebe-se a importância de o leitor estar em constante processo de inferência na prática da leitura de textos, para, então, perceber e alcançar toda a mensagem que está sendo transmitida até mesmo nas entrelinhas. A seguir, são apontados os valores argumentativos presentes no artigo e esses são explicados em favor da tese da autora.

Em “Desgaste e banalização. Infelizmente cada vez mais esses substantivos nos remetem ao que está sendo feito com a tão necessária sustentabilidade”, no início do texto, ocorre o valor da qualidade, entretanto, este se manifesta a partir da desqualificação, como é revelado pelo emprego de “Desgaste e banalização”, cujos sentidos mostram o estado atual da sustentabilidade, que se defende como tese. Entretanto, em “Não se questiona aqui a importância de se investir no meio ambiente, que é vital para a nossa sobrevivência”, o valor de qualidade manifesta-se no reconhecimento do meio ambiente como vital. Nessa passagem, há, ainda, o valor de pessoa, uma vez que destaca o ser humano ao mostrar ser o meio ambiente vital para a sobrevivência do homem.

O valor argumentativo de pessoa também está presente, ainda, em “o racismo, a busca pela igualdade de gêneros, a violência contra a mulher, os abusos de menores, a homofobia, a fome e demais entraves que estão “diante dos olhos” da sociedade, embora esta pareça não querer vê-los. Sim, a sustentabilidade também é feita de pessoas, de seres humanos”; em “54% dos brasileiros conhecem mulheres que sofreram algum tipo de violência” e em “Assim, as futuras gerações terão mais facilidade para associá-lo ao conjunto de iniciativas que melhoram a vida das pessoas”, porque todas valorizam pessoas. O segundo exemplo destaca as pessoas do sexo feminino, as mulheres, apresentando o valor argumentativo da quantidade.

A expressão percentual “54%” prova a necessidade de investir em sustentabilidade humana, ao mostrar um índice elevado de brasileiros conhecedores do crime de feminicídio. Também, nesse sentido, são os números em “profissionais do sexo masculino recebem 30% mais que suas colegas”; “a disparidade salarial entre gêneros é de 17%”, “mulheres que sofreram algum tipo de violência, praticada, principalmente, dentro de casa: é aí que ocorrem 70% dos casos. Ainda descriminalizada no Brasil, a homofobia resultou em mais de 200 assassinatos ao longo de 2014”. O emprego das expressões numéricas 30%, 17%, 70% e 200, associadas a diferenças salariais, agressões domésticas a mulheres e mortes de homossexuais revela a validade da tese assumida nesse artigo de opinião. Nessas passagens, há novamente uma combinação dos valores argumentativos de quantidade e pessoa.

Também combinado ao valor de pessoa, está o valor existente em “Se na maior nação do mundo homens ainda ganham mais que as mulheres, mesmo quando ambos possuem formação e experiência semelhantes, o que se pode esperar da situação feminina em países em desenvolvimento”. Esse tipo de valor ocorre tendo em vista ser a situação dos Estados Unidos real. O fato de haver essa condição no mais importante país do mundo confirma a tese aqui estabelecida. Há, ainda, no sentido de orientar o leitor em favor da posição defendida

pela autora, o valor da essência na passagem “Um dos destaques foi a fala da atriz Patricia Arquette, que ao receber o Oscar por sua atuação em *Boyhood* fez um apelo pela igualdade salarial entre homens e mulheres nos Estados Unidos”, uma vez que a atriz, como representante, tem valor superior; portanto, o que ela diz ganha relevância.

PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DIDÁTICA

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, é imprescindível que o professor promova oportunidades para que o aluno reflita sobre o uso da língua materna na sociedade. Nesse contexto, é importante que o aluno perceba que a argumentação é algo basilar na interação social e, como já foi dito aqui, que todo discurso apresenta uma dimensão argumentativa.

A **BNCC - Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2017), documento que reorienta o ensino na educação básica, estabelece algumas competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos no processo de aprendizagem. Segundo esse documento, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Dentre as competências gerais estabelecidas pela BNCC, ressalta-se a da argumentação que, independentemente da etapa da educação básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da disciplina ministrada, deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem a fim de promover a “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017, p. 9). Com relação à competência geral da argumentação, o documento afirma que

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p.9).

Além dessa competência geral, destacam-se, a seguir, algumas das habilidades específicas da área de Linguagens, conforme a BNCC, que serão desenvolvidas na atividade proposta nesta seção:

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

(EM13LP10) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

Tais habilidades foram selecionadas para possibilitar “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2017, p. 481). Abaixo, propõem-se algumas questões a serem aplicadas em turmas do Ensino Médio sobre o tema que foi discutido até aqui.

Questões:

1) O artigo de opinião é um gênero em que se defende um posicionamento frente a um tema. Como todo texto de tipologia argumentativa, o artigo “É preciso humanizar a sustentabilidade no Brasil” visa conseguir a adesão do leitor.

- a) Qual é o tema discutido no artigo?
- b) Qual é o posicionamento da autora? Para confirmar, escolha uma parte do texto que exemplifique esse posicionamento de forma evidente.

2) Como estudado em aula, para se argumentar a favor de algo, pode-se recorrer a alguns mecanismos, como a polifonia e o implícito.

- a) Transcreva um exemplo de polifonia encontrado no texto.
- b) Explique por que o exemplo selecionado pode ser considerado polifonia.
- c) De que forma o uso da polifonia ajuda a comprovar a opinião da autora do texto?
- d) Encontre, no artigo, algum exemplo de informação implícita (pressupostos ou subentendidos) e discorra sobre a importância desse mecanismo como recurso argumentativo.

3) Retire do texto uma passagem que revela desvalorização de um ser humano. Explique, com suas palavras, por qual razão temos de nos opor a essa condição.

4) Que posição a autora do texto assume em relação à temática da valorização do ser humano? Retire do texto uma passagem que revela essa postura.

5) Ao longo de todo o texto, ocorrem expressões numéricas, ora percentuais ora não percentuais. Você se assusta com elas? Elas trazem informações estatísticas preocupantes sobre a realidade de pessoas no Brasil e no mundo?

6) O fato de Patricia Arquette ser uma atriz com representatividade valida o que ela afirma sobre diferenças salariais entre homens e mulheres?

7) Pode-se dizer que as expressões numéricas distribuídas ao longo de todo o texto e a fala da artista são fatores que confirmam a tese (ponto de vista) da autora?

A questão 1 pode ser considerada como uma contextualização para o exercício sobre argumentação. Em outras palavras, os alunos terão a oportunidade de perceber, em um artigo de opinião, a tese da autora e os argumentos usados por ela. Observa-se que, nessa questão, os comandos a) e b) não utilizam a nomenclatura “tese” e “argumentos”, porém termos mais amplos: tema e opinião. Com base no tema e na opinião da autora, o aluno terá que buscar partes do texto (argumentos) que dão suporte ao que é defendido por Machado.

Na questão 2, os alunos terão contato com as teorias da polifonia e do implícito. Em relação à polifonia, os alunos perceberão o uso dos verbos *dicendi*, das expressões conformativas e do discurso indireto para que haja a reprodução das diversas vozes no texto. Em relação ao implícito, o aluno buscará, no texto, algum fragmento de pressuposto ou subentendido a fim de mostrar que a leitura de qualquer texto também se dá nas entrelinhas.

As perguntas de 3 e 7 consistem em possibilidades de aplicação da teoria dos lugares argumentativos no ensino médio. As 3 e 4 focalizam os lugares de pessoa; a 5 mostra a utilidade da classe dos numerais, valor da quantidade, para alarmar a população sobre altos índices de crimes, como a homofobia. A resposta à 6 permite ao aluno incluir o valor de essência em seu repertório de estratégias argumentativas. E a última pergunta combina as marcas linguísticas desses valores argumentativos à tese, um elemento central na composição estrutural da argumentação.

Considerações finais

Com este trabalho, conclui-se que é importante trabalhar a diversidade de recursos argumentativos na produção e na leitura de textos no ensino básico, para que, enfim, os alunos entendam que a argumentação está na base de todo discurso produzido na interação social. A partir dessa ideia, foi mostrado que a polifonia e o implícito podem ser utilizados como recursos argumentativos para embasar a visão de todo ser social. Espera-se que os alunos compreendam que todo falante e todo escritor sempre reproduzem outras vozes em seus discursos e que, também, sempre existirão informações implícitas que podem ser alcançadas pelo processo de inferência, processo esse essencial na prática da leitura.

Mostrou-se aqui, também, como a teoria dos valores argumentativos proposta pelos gregos pode ser aplicada em sala de aula, adaptando-se as nomenclaturas para o ensino médio. Espera-se que, por meio de exercícios de reconhecimento dos valores argumentativos, haja ampliação do conjunto de estratégias de que nossos alunos façam uso no dia a dia para influenciar o outro.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANGELIM, Regina Célia Cabral. Polifonia e implícito como recursos argumentativos em textos midiáticos. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BARBISAN, Leci Borges; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Organo*, Porto Alegre, v.12, n.32-33, p. 160-180, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GAVAZZI, Sigrid; EDUARDO, Silvana. Lugares/valores argumentativos no ensino médio. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 75-89.
- GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Conectores concessivos e adversativos: uma visão discursiva. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 234-240, 2. sem/ 2001.
- PISSURNO, K. C. da S.; SARAIVA, E. S. Uma análise sobre a importância dos lugares argumentativos e das emoções na construção do discurso. *Revista Inventário*, n. 23.2, p. 217-240, jul. 2019.

A contribuição do material Rioeduca para o desenvolvimento dos letramentos na educação de jovens e adultos

The contribution of Rioeduca material to the development of literacy in youth and adult education

Marcilane Aparecida Vicente Fernandes

Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRJ e em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá

Professora de Língua Portuguesa e Literatura

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5149-4880>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8745893949653343>

E-mail: marcilanefernandes3@gmail.com

Claudia de Souza Teixeira

Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela UFRJ

Professora colaboradora de cursos de especialização do IFRJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1618-9023>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4204167672741814>

E-mail: claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as partes relativas à disciplina Língua Portuguesa do material Rioeduca – elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro –, nos blocos para a educação de jovens e adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, usado em 2023. Procurou-se responder à seguinte questão: O material ajuda a promover os letramentos dos alunos dessa modalidade nas aulas de língua portuguesa? Esta pesquisa, qualitativa e documental, está embasada, principalmente, em trabalhos sobre a educação de jovens e adultos (Brasil, 1971, 1996, 2000, 2010, 2021; Freire, 1973; 2003 entre outros), gêneros discursivos/textuais (Brasil, 1998; Bakhtin, 2000; Marcuschi, 2002), alfabetização e letramento(s) (Freire, 1989; Kleiman, 1995; Soares, 2004, 2009, 2018, 2022; Rojo, 2009; Rojo e Moura, 2012; Street, 1984; Teixeira, 2022; Tfouni, 1995 entre outros) e materiais didáticos no ensino de língua portuguesa (Bandeira, 2009; Merli, 2018; Moraes, 2020; Rangel, 2020 entre outros). Concluiu-se que o número reduzido de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, nas partes do material analisadas, compromete o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes da EJA, mas que esse problema pode ser minimizado pela atuação do professor.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Letramentos. Gêneros Textuais. Material Rioeduca.

Abstract

This research had as its main objective to analyze the parts related to Portuguese Language subject of the Rioeduca material – produced by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro –, in the blocks for Youth and Adult Education (YAE) of Elementary School II, used in 2023. It searched to answer the following question: Does this material help to promote the literacy of the students of this modality in the Portuguese language classes? This qualitative and documentary research is based mainly on works about youth and adult education (Brazil, 1971, 1996, 2000, 2010, 2021; Freire, 1973; 2003 among others), discursive/textual genres (Bakhtin, 2000; Brazil, 1998; Marcuschi, 2002), alphabetization and literacy(ies) (Freire, 1989; Kleiman, 1995; Soares, 2004, 2009, 2018, 2022; Rojo, 2009; Rojo and Moura, 2012; Street, 1984; Teixeira, 2022; Tfouni, 1995, among others) and educational materials in Portuguese language teaching (Bandeira, 2009; Merli, 2018; Moraes, 2020; Rangel, 2020, among others). It was concluded that the reduced number of activities aimed at developing reading and writing skills, in the parts analyzed, compromises the development of YAE students' literacy, but that this problem can be minimized by the teacher's actions.

Key words: Youth and Adult Education. Literacies. Textual genres. Rioeduca Material.

Data de submissão: 29/02/2024 | Data de aprovação: 09/04/2024

1 Introdução

O acesso à educação básica é um direito assegurado a todos pela *Constituição Federal* de 1988 (Brasil, 1988), mas, ainda assim, há muitos brasileiros que não desfrutam dele. A educação de jovens e adultos – EJA, em especial, foi criada com a finalidade de tentar reverter em parte essa situação, dando a jovens e adultos a oportunidade de também concluírem a educação básica, mesmo fora da idade considerada própria, e de se tornarem sujeitos mais bem preparados para lidar com as exigências da sociedade tecnológica contemporânea.

Embora a aprendizagem ocorra por toda a vida, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Brasil, 1996), o termo “idade própria” é utilizado em relação à educação básica. Já a *Resolução CNE/CEB 1/2021*, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), mantendo o que dizia a *Resolução CNE/CEB 3/2010*, de 15 de junho de 2010 (Brasil, 2010), estabelece, como idades mínimas para matrícula ou realização de exames de conclusão do ensino fundamental e médio na EJA, respectivamente, 15 e 18 anos.

Este trabalho terá como interesse geral o ensino formal voltado para esses alunos que, através da EJA, retornam à escola, muitas vezes, depois de anos afastados. Em especial, tratará da contribuição dessa modalidade para a maior inserção deles no mundo da escrita e da leitura, ou seja, para o desenvolvimento dos letramentos, destacando os materiais didáticos como suporte nesse processo.

O trabalho pedagógico na EJA precisa ir além da simples transmissão de conteúdo. É essencial que o professor use estratégias de ensino-aprendizagem que despertem o interesse do público-alvo em continuar seus estudos e em desenvolver habilidades variadas, dentre elas as de leitura e de produção dos diversos gêneros textuais, para participar mais plena e ativamente das práticas sociais e adquirir conhecimentos mais variados ao longo da vida.

Nesse sentido, é necessário mais do que ser alfabetizado: é preciso ser letrado, ou seja, ir além da decodificação e codificação de textos e dominar os “usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos” (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2010, p. 14). Assim, o trabalho com os diferentes gêneros textuais, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa (mas não somente nela), voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, ajudará na superação de muitos desafios encontrados pelos alunos da EJA dentro e fora da escola.

Nesse contexto, esta pesquisa buscou investigar se as atividades propostas no material Rioeduca¹ de 2023 – elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (município com mais matrículas na EJA no estado do Rio de Janeiro) –, para a disciplina Língua Portuguesa (LP), nos blocos para a EJA do Ensino Fundamental II, cooperam com os letramentos dos alunos da educação de jovens e adultos. Portanto, o problema da pesquisa é o seguinte: Esse material ajuda a promover os letramentos dos alunos dessa modalidade nas aulas de Língua Portuguesa?

¹ PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2023**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Adotou-se, como metodologia, a pesquisa qualitativa e documental, com análise desse material, embasada, principalmente, em um referencial teórico sobre educação de jovens e adultos (Brasil, 1971, 1996, 2000, 2010, 2021; Freire, 1973; 2003 entre outros), gêneros discursivos/textuais (Bakhtin, 2000; Brasil, 19998; Marcuschi, 2002), alfabetização e letramento(s) (Freire, 1989; Kleiman, 1995; Soares, 2004, 2009, 2018, 2022; Rojo, 2009; Rojo e Moura, 2012; Street, 1984; Teixeira, 2022; Tfouni, 1995 entre outros) e materiais didáticos no ensino de língua portuguesa (Bandeira, 2009; Merli, 2018; Morais, 2020; Rangel, 2020 entre outros).

2 Alguns marcos da EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos, no Brasil, passou, ao longo do tempo, por mudanças quanto às regulamentações, concepções e práticas, e estas foram permeadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos. Assim, antes de discutirmos sobre o letramento nas aulas de língua portuguesa na EJA, é importante apontar alguns fatos ocorridos durante a trajetória dessa modalidade de ensino.

Foi, na década de 1940², que se considerou significativa e diferenciada a escolarização de jovens e adultos (Paiva, 1987), mas a intenção era preparar a classe trabalhadora apenas para atender ao processo de industrialização, sem que houvesse qualquer preocupação com a formação integral dos educandos. Só na década de 1950, surgiu uma perspectiva diferente dessa: a concepção de educação crítica, libertadora e transformadora (e não apenas para atender às demandas do capital) de Paulo Freire (1921-1997). Com sua atuação como educador, filósofo, pesquisador, escritor e gestor, lutou pelo fim da educação elitista, discriminatória, excessivamente conteudista e autoritária, mostrando que não existe processo educacional neutro. Para esse pensador,

A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a "prática da liberdade", o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (Freire 1973, p. 15).

Porém, com o golpe de Estado em 1964, no Brasil, o trabalho de Freire e sua metodologia dialógica, conscientizadora e emancipadora passaram a ser vistos como uma ameaça ao regime, rendendo-lhe o exílio.

Com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5692/71* (Brasil, 1971), chamada de Lei da Reforma, que instituiu a profissionalização no 2º grau (agora ensino

² Destaca-se que iniciativas anteriores voltadas para a educação de jovens e adultos, essencialmente focadas na alfabetização, aconteceram desde o período colonial, passando pelo imperial e pelos diversos governos da República.

médio), foi implantado o ensino supletivo, com vistas a oferecer uma formação básica aos adultos trabalhadores, em especial, aos não alfabetizados. Eles precisavam ser escolarizados para formar “[...] uma mão-de-obra (sic) que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional” (Haddad; Di Pietro, 2000, p.117). O objetivo era, portanto, novamente, atender aos interesses governamentais”

Com o fim do regime militar e a promulgação da *Constituição* de 1988, a educação de jovens e adultos ganhou maior legitimidade. Essa *Constituição* (Brasil, 1988) representou um marco para a democratização do ensino, pois, em seu artigo 205, reconheceu a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988, *on line*); e, no artigo 208, inciso I, que é “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, *on line*).

Contudo, foi com a promulgação da nova *LDB 9.394/96*, em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que a expressão educação de jovens e adultos (EJA) foi adotada oficialmente para denominar essa modalidade de ensino. Seu artigo 37 diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, *on line*). Nessa perspectiva, o direito à educação básica escolar gratuita e a garantia do acesso, da permanência e da continuidade ficaram assegurados aos jovens e adultos.

Outro marco importante é o *Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Básico - CNE/CEB 11/2000* (Brasil, 2000). Ele chama a atenção para um novo conceito da EJA, entendida não apenas como um processo para alfabetizar, mas para formar, incentivar e promover a cidadania. Ficou mais evidente que educar jovens e adultos implica não só lidar com conteúdos disciplinares, mas também com valores, com culturas e com o reconhecimento delas. Portanto, um trabalho pedagógico pautado somente na transmissão de conteúdos não é suficiente para o pleno desenvolvimento e a inserção social dos estudantes da EJA.

Em 2021, foi promulgada a *Resolução CNE/CEB 1/2021* (Brasil, 2021), que instituiu as diretrizes operacionais para a EJA, quanto ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Esse documento, contudo, tem recebido muitas críticas dos especialistas por variados motivos, como os elencados pelos Fóruns EJA³ do Brasil no *Ofício s/n de 12/2020* (Fóruns EJA do Brasil, 2020):

a) a ausência de menção às metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem o aumento do índice de escolarização média da população entre 18 e 29 anos e da taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais;

³ Os fóruns EJA constituem-se, desde a década de 1990, como espaços de discussão entre os vários segmentos que lutam pela EJA (alunos, gestores, técnicos, professores, movimentos sociais, pesquisadores etc.) em diálogo com diferentes esferas dos governos, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, objetivando contribuir com a construção de políticas públicas para a essa modalidade educacional. Atualmente são 26 fóruns estaduais, 1 distrital e 51 regionais (Burgos; Coimbra; Ferreira, 2016).

b) a precarização do atendimento à modalidade devido à indicação de formas de ofertas multisseriadas e efetivação do modelo de Educação a Distância (EAD), sem compromisso com um que considere questões como financiamento, formação de professores, infraestrutura tecnológica, materiais didáticos etc.;

c) a descaracterização da modalidade quando não considera suas especificidades ao procurar alinhá-la à BNCC, tendo em vista que o currículo da EJA não deve ser reduzido à lógica das competências, de objetivos gerais e uniformes que não levam em conta os conhecimentos adquiridos pelos seus educandos nos mais variados espaços ao longo da vida.

Dessa forma, num novo tempo de lutas e resistências para a EJA, reflexões sobre temáticas relacionadas a ela continuam relevantes. Impõe-se uma luta necessária para a retomada ao direito à educação de qualidade, para a adoção de currículos que contemplem as necessidades do alunado, que respeitem suas experiências de vida, suas diversidades socioculturais e que sejam relevantes para o processo de ensino-aprendizagem desses jovens e adultos. Nessa perspectiva, insere-se a necessidade de promover os letramentos dos alunos da EJA, aspecto que será explicado na próxima seção deste trabalho.

3 Letramento(s) na EJA através dos gêneros textuais

Como dito anteriormente, a EJA não pode se limitar à alfabetização, porém, em que esta consiste? Segundo Magda Soares, é o “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (Soares, 2022, p. 27).

Esse processo é o que insere o indivíduo no mundo da escrita; no entanto, nas sociedades contemporâneas, não é suficiente saber codificar e decodificar as unidades linguísticas, faz-se necessário saber usar a escrita de forma produtiva nas diferentes práticas sociais. Então, em meados dos anos de 80, no Brasil, começou a ser empregado o termo “letramento” para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de uso da escrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2018).

O termo foi utilizado, pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, no seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, porém, só em 1988, recebeu uma conceituação, por Leda Tfouni (1995), que distinguiu assim a alfabetização do letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 1995, p. 20).

Já Soares define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p. 47). Por sua vez, Angela Kleiman conceitua-o como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Dessa forma, é possível perceber que o letramento está associado ao papel que a linguagem escrita exerce na sociedade e na vida dos indivíduos.

Para Soares, o letramento é distinto da alfabetização, mas são processos que não podem ser separados, visto que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Deve-se observar que Paulo Freire, antes mesmo da introdução da ideia de letramento nas ciências humanas, já entendia que o processo de aquisição da escrita deveria ir além da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, alcançando a ação do indivíduo na sociedade:

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (Freire, 1989, p. 13).

Considerando-se que o indivíduo está inserido em diferentes contextos da atividade humana (família, escola, trabalho, igreja etc.) nos quais os textos escritos circulam, pode-se concluir que não existe uma única forma de letramento. Assim, Street (1984) defende o termo “letramentos” ao invés da forma no singular.

Kleiman, baseada nas ideias de Street, assinala que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21). Dessa forma, o letramento escolar, se dissociado dos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos, será um processo descontextualizado, padronizado e focado apenas nas habilidades cognitivas.

Assim, a escola deve ajudar a desenvolver os letramentos a partir de práticas que considerem os gêneros textuais produzidos e lidos na sociedade em que os alunos vivem, promovendo situações de uso real, que envolvam diferentes formas de utilização da língua, seja escrita ou oral. Os gêneros textuais – chamados por Bakhtin (2000) de “gêneros do discurso”⁴ – são diversos, cumprem uma função social específica e podem sofrer modificações ao longo do tempo, mas possuem características preponderantes que precisam ser consideradas pelos falantes. Dessa forma, segundo o autor,

⁴ Bakhtin, focando no processo de interação verbal ou no fenômeno sociodiscursivo, utiliza o termo “gênero do discurso”; enquanto Marcuschi opta por “gênero textual”, dando destaque ao plano das formas linguísticas e sua organização. Não faz parte dos objetivos deste trabalho entrar nas discussões teóricas sobre o assunto.

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua (Bakhtin, 2000, p. 41-42).

Marcuschi (2002) opta pelo termo “gênero textual”, destacando, em sua definição, os aspectos que compõem suas características:

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p. 22-23).

Conforme Bakhtin (2000), a diversidade dos gêneros é grande porque são diversas as situações de comunicação e de uso da linguagem; e só nos comunicamos, falamos e escrevemos através dos gêneros textuais/discursivos. Dessa forma, frequentemente nos deparamos com o surgimento de novos gêneros.

Soares destaca que “todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto**, aos **objetivos** do autor e aos **leitores** previstos ou desejados [...] todo texto é materialização de um gênero” (Soares, 2022, p. 210. Grifos da autora.). Ainda lembra a pesquisadora que os gêneros são inúmeros porque são inúmeras as possibilidades de interações entre as pessoas.

Albuquerque, Morais e Ferreira, por sua vez, explicam como os gêneros textuais devem ser trabalhados nas aulas da EJA:

Não basta ler e produzir textos variados, nas salas da EJA é importante que, ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos alunos, seu domínio das propriedades dos gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula, de modo a poder também produzi-los por escrito (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e a escrita, na aula de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros e associado às práticas sociais, favorece o desenvolvimento dos letramentos dos alunos da EJA, ampliando sua participação social crítica. Conforme Rojo e Moura (2019), para letrar na escola, é preciso criar eventos (atividades) que envolvam os alunos em práticas de leitura e produção textual socialmente importantes. Para Teixeira,

A escola, no entanto, não deveria se restringir aos chamados “letramentos escolares”, que consideram apenas os gêneros textuais de prestígio social, mas ampliar a abrangência do trabalho para abarcar as variadas práticas e eventos de letramento que ocorrem nos inúmeros contextos e culturas (Teixeira, 2022, p.83).

Dessa forma, ao desenvolver atividades com os diversos gêneros em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa precisa levar os alunos a refletirem sobre o contexto social

em que vivem e sobre as formas de dizer. Essas atividades, em geral, poderão ser aplicadas com a ajuda de materiais didáticos, que deverão ser adequados ao público-alvo.

4 Materiais didáticos e seu uso no ensino de língua portuguesa na EJA

Materiais didáticos podem ser definidos como produtos ou artefatos utilizados com fins educativos, ou ainda, materiais usados com finalidade didática (Bandeira, 2009). Alguns foram produzidos para tais fins (ex.: livros didáticos, apostilas etc.); outros tiveram suas funções modificadas (ex.: vídeos, jornais etc.). Os materiais didáticos são mediadores do processo de construção dos conhecimentos a partir de conteúdos e linguagem específicos de cada disciplina. Segundo Cardoso e Passos, o objetivo principal deles deve ser ajudar os alunos nesse processo:

Os materiais/procedimentos didáticos – livros, jornais, aparelhos eletrônicos ou até mesmo uma roda de conversa – devem servir aos alunos como referência para fazer comparações e análises, corrigir conceitos e estimular o interesse, a participação e a autonomia dos alunos. Uma de suas funções principais é auxiliar o aluno, possibilitando a concretização dos conteúdos estudados e, assim, a construção do conhecimento (Cardoso; Passos, 2016, [s.p]).

Apesar do grande avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), segundo Bandeira (2009), os materiais impressos continuam sendo os principais recursos didáticos nas escolas brasileiras. A autora afirma que os possíveis motivos para tal preferência seriam a maior aceitação deles por parte de alunos, professores e especialistas; a possibilidade de consulta fora da sala de aula; a facilidade de utilização em todas as etapas e modalidades educacionais e a dispensa de equipamentos ou recursos tecnológicos modernos. Entre esses materiais impressos, destacam-se os livros didáticos (LDs), que têm sido vistos, ao longo de muitas décadas, como os principais guias do trabalho pedagógico dos professores.

Segundo Rangel (2020), os LDs expressam as concepções sobre o ensino-aprendizagem e sobre os conteúdos do currículo escolar. Merli (2018) lembra que também refletem as ideologias vigentes em determinado contexto sócio-histórico. Rojo (2012, citado em Rangel, 2020), por sua vez, tratando dos livros didáticos de Português (LDPs), alerta que seriam responsáveis por uma certa homogeneização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem, ou seja, teriam um papel estruturador e cristalizador de currículos. Além disso, limitariam o protagonismo dos professores em tomar decisões sobre os conteúdos e as rotinas de sala de aula e desconsiderariam as demandas específicas dos contextos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ação do governo federal que avalia obras didáticas pedagógicas e literárias e as distribui para as escolas públicas, teria agravado esse quadro uma vez que o mercado editorial procuraria atender aos critérios de seleção, produzindo obras semelhantes entre si.

Rangel (2020), no entanto, acredita que, de certa forma, os critérios do PNLD estão se adaptando às perspectivas mais atuais para o ensino de Língua Portuguesa e tornando os LDPs

melhores. Além disso, os LDs possibilitariam maior liberdade de atuação aos professores. Entretanto, o pesquisador reconhece que ainda há muito o que se discutir quanto às concepções, às funções e ao uso dos LDPs.

O autor levanta, então, o questionamento se os “materiais estruturados” ou os “sistemas apostilados” produzidos por entidades privadas ou por Secretarias de Educação não seriam alternativas mais adequadas aos LDPs. Segundo ele, a resposta a essa pergunta dependeria de pesquisas que tomassem esses instrumentos didáticos e seus usos como objetos de análise. De qualquer forma, de acordo com Rangel (2020), por serem concebidos para, dentre outros objetivos, fixar um currículo e padronizar estratégias didáticas, poderiam apresentar os mesmos problemas dos LDPs, em especial, devido a seu caráter oficial e, em geral, ao seu uso compulsório.

Morais (2020), por sua vez, defende que, embora a didatização da língua na escola seja algo obrigatório, alguns pressupostos devem ser atendidos nesse processo quanto às abordagens e aos conteúdos dos LDPs:

[...] a necessidade de tomar o texto como unidade de trabalho e de as práticas de leitura e de produção de textos serem cuidadosamente planejadas, com definição de objetivos, interlocutores etc., para se aproximarem dos modos como lemos e escrevemos gêneros textuais fora da instituição escolar. [...] a adequação de o ensino de português centrar-se nos eixos didáticos de leitura e produção de textos orais e escritos, além do eixo de análise linguística (Morais, 2020, p. 41).

Ideias semelhantes à de Moraes coadunam com o que dizem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (Brasil, 1998) e a *BNCC* (2017) quanto ao ensino de língua portuguesa. Porém, a *BNCC* inclui ainda a análise semiótica no ensino com vistas ao tratamento dos gêneros textuais multimodais (constituídos de diferentes tipos de linguagem: oral, escrita, visual, sonora etc.).

Com relação, de maneira específica, ao trabalho pedagógico na EJA, foco deste estudo, além de seguir esses pressupostos, é preciso que os materiais didáticos considerem as particularidades dos jovens e adultos, evitando-se meras adaptações dos materiais usados na educação regular. É essencial que se levem em conta a realidade, os interesses e as necessidades dos alunos, atentando para suas diferenças etárias, regionais, culturais, sociais, para despertar um maior interesse neles. Os educandos dessa modalidade já possuem conhecimentos prévios variados e muitas experiências de vida, portanto, quanto mais os materiais estiverem contextualizados com a realidade dos discentes, mais engajamento despertarão no processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos LDs para a EJA, até meados dos anos 2000, essa modalidade permanecia excluída do PNLD. Essa situação foi modificada quando se criou o PNLA (Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Adultos) em 2007. Em 2010, esse programa foi ampliado com o objetivo de atender aos estudantes do Ensino Fundamental. Somente em 2014, a EJA de Ensino Médio foi contemplada com a distribuição de livros didáticos.

O *Guia do PNLD-EJA 2014* (Brasil, 2014) destaca a importância dos materiais didáticos: “Entre os vários aspectos que concorrem para melhoria da qualidade da educação de jovens

e adultos, está também a oferta de materiais didáticos de qualidade adequados às características da modalidade de ensino” (Brasil, 2014, p.14). Entretanto, há uma lacuna de 14 anos entre a primeira (2010) e a segunda (2024) seleção de obras (impressas e digitais) para o Ensino Fundamental da EJA, sem contar que não houve outro edital para o PNLD de Ensino Médio.

Sobre os materiais para o ensino de Língua Portuguesa, o edital do PNLD 2023 (Brasil, 2023), que prevê a seleção em 2024 e a distribuição das obras em 2025, destaca a necessidade de essas obras atenderem a critérios associados às práticas de oralidade, à apropriação do sistema alfabético-ortográfico, à natureza do material textual e das práticas de leitura propostas, às práticas de produção de textos escritos e à dialogicidade e à contextualização. Apesar de citar apenas brevemente o trabalho com os textos multimodais, o edital acerta ao evocar a perspectiva sociocultural de ensino da língua e o foco nos gêneros textuais diversos (contextualizados com a realidade de jovens e adultos) como base para atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Melhor seria que a multimodalidade tivesse maior destaque, dada a importância do desenvolvimento dos multiletramentos, entendidos como “[...] a capacidade de ler, produzir [...] textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos [...] e de agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais” (Orlando; Ferreira, 2013, p. 420). Essas habilidades são cada vez mais importantes nas sociedades contemporâneas, em que as tecnologias digitais de comunicação e informação são utilizadas nas interações sociais.

Sabe-se que nenhum material é isento de falhas, porém espera-se que as obras selecionadas atendam às exigências de um ensino de língua que cooperem para o desenvolvimento dos letramentos e mesmo dos multiletramentos dos alunos, considerando suas especificidades e dando espaço aos professores para tomar decisões quanto ao processo ensino-aprendizagem. Entende-se que os materiais didáticos devam ser apenas um auxílio para os docentes, que deverão ter liberdade de escolher os mais adequados e de utilizá-los de acordo com as necessidades.

Em paralelo às ações do PNLD, e talvez devido à demora na seleção de obras didáticas pelo PNLD-EJA, as redes públicas de ensino passaram a produzir seus próprios materiais didáticos para a EJA, normalmente em forma de apostilas. Um desses, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi objeto de análise desta pesquisa. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas reflexões sobre o material voltado para o ensino de língua portuguesa na EJA.

5. O material Rioeduca para a EJA

Ao propor ações didáticas que desenvolvam os letramentos e colaborem com a formação crítica dos estudantes, Rojo (2009, p. 107) afirma que a prática docente deverá “[...] possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da

leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Para tal, cabe ao docente, além de outros aspectos, ter consciência dos recursos existentes para tal fim e, principalmente, saber como utilizá-los.

Na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro (RJ), um desses recursos é o material Rioeduca (o outro são fitas de vídeo de apoio). Neste trabalho, com base em pressupostos teóricos que tratam do letramento no componente curricular de Língua Portuguesa, fazemos uma reflexão sobre a proposta do material, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), em 2023, para a EJA de Ensino Fundamental II.

Esta pesquisa, portanto, pode ser caracterizada, quanto ao procedimento, como documental por analisar o material em questão. Em relação à abordagem, é qualitativa, pois os dados não são transformados em números ou estatísticas. Conforme Gerhardt e Silveira, esse tipo de pesquisa quer aprofundar conhecimentos sobre os fenômenos e “[...] não está muito preocupada com a quantidade, ou seja, a representatividade numérica” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.3).

O material do Rioeduca, apresentado em forma de apostilas divididas em blocos e cuja primeira versão é de 2020, foi elaborado por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro⁵ para uso a partir de 2021. O objetivo dessa produção é servir de apoio aos alunos e professores, visando desenvolver atividades das diferentes disciplinas da grade curricular da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (regular e EJA) I e II.

O Material Rioeduca está disponível, na internet⁶, no Portal Rioeduca e pode também ser acessado, por meio do aplicativo para Android e IOS, na página do Instagram @ejariosme – o perfil oficial da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) da SME-RJ. Nessa página, encontra-se o link <https://linktr.ee/ejario>, que direciona ao Portal onde se encontram as apostilas.

O material da EJA é dividido por trimestre e contém 4 apostilas, a saber: **EJA I** (blocos 1 e 2), que diz respeito à primeira etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano; e **EJA II** (blocos 1 a 2), que corresponde à segunda etapa do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Nas apostilas da EJA I, não há divisão por disciplinas. As da EJA II dividiam-se nas seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Linguagens Artísticas. Nesta pesquisa, foi considerada a versão de 2023, que ainda possuía essa divisão; no entanto, em 2024, o Material está dividido por eixos temáticos.

Em cada bloco do componente Língua Portuguesa, há apenas duas partes (as duas primeiras), com 18 páginas no bloco I e 16 no bloco II. Todas as partes têm um tema que remete a elementos socioculturais, conforme mostra a figura 1.

⁵ Consta, na Introdução das apostilas, a informação de que o material foi elaborado por professores da rede municipal, mas as autoras deste artigo não tiveram acesso a nenhum trabalho ou documento detalhando esse processo de elaboração.

⁶ PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2023**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Figura 1- Sumário do material EJA II BLOCO 1

SUMÁRIO	
COM QUE ROUPA EU VOU: SAMBA E CULTURA	06
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM CRÔNICA	13
OPERAÇÃO CARNAVAL: A MATEMÁTICA NA FOLIA	20
SAMBA, COMPASSO E MATEMÁTICA	26
CIÊNCIA E CULTURA: O QUE ELAS TÊM EM COMUM?	34
A CIÊNCIA É UMA PRODUÇÃO CULTURAL	40
ANDAR TRANQUILAMENTE PELA RUA: DIREITO DE TODOS E TODAS	46
BELEZA DA DIVERSIDADE É FUNDAMENTAL	51
O SER HUMANO, A ARTE DA CRIAÇÃO E DA TRANSFORMAÇÃO DAS CULTURAS	56
GABARITO	61

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023, p.3)⁷

Com relação à disciplina Língua Portuguesa da EJA II, foco deste estudo, conforme a Introdução da parte dedicada a ela, não objetiva apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também busca despertar no aluno o desejo pelo conhecimento, pelo saber, por meio da leitura e da escrita, de forma que, como diz o documento da EJA da rede municipal em questão, os educandos possam “ler o mundo e aprender a se reconhecer como ser humano importante e consciente” (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2021, p. 8).

Com relação ao trabalho com a leitura na escola, Solé (1998) afirma que devem ser adotadas estratégias em três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. No momento “antes da leitura”, é necessário ativar conhecimentos prévios, para facilitar a futura compreensão do texto e envolver os alunos, estimulando sua curiosidade. Isso é feito na abertura das partes de Língua Portuguesa do material da EJA do Rioeduca, como podemos observar na figura 2, por exemplo, através do uso de imagens e de perguntas a serem respondidas oralmente.

⁷ PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2023**: EJA II, bloco I, 1º trimestre. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/arquivos/thumb_01803.png. Acesso em: 11 jun. 2023.

Figura 2 - Abertura da parte 1 do Bloco I



Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023, p. 6)

Na sequência, sugere-se que seja feita a leitura de um texto e se responda a algumas poucas questões de compreensão básica das informações, de inferências, de opinião e de vocabulário (momento pós-leitura). Tal sequência, padrão também em muitos LDPs, pode ajudar a desenvolver as habilidades de leitura se levar os alunos a, de fato, produzir sentidos para o texto. Entende-se, entretanto, que o professor não precisa se limitar ao que é proposto, mas pode inserir outras discussões que ampliem as reflexões dos alunos.

Em seguida, são apresentados exemplos de um gênero textual diferente do inicial, porém com temáticas semelhantes, sem necessariamente haver questões sobre eles. Depois são indicados os gêneros aos quais pertencem todos os textos (exceto em uma das unidades do bloco II, em que é abordado o tipo narrativo), apresentando algumas características básicas deles e questões para fixação desse conteúdo.

Entender o funcionamento dos gêneros, seus usos e formatos, é essencial para o desenvolvimento dos letramentos; portanto, uma análise mais detalhada desses aspectos faz-se necessária se o objetivo não for apenas discutir sobre os temas. Como a abordagem sobre os gêneros textuais, no material, é muito superficial, caberá ao professor realizar outras explicações e atividades.

Há ainda, nos momentos de pós-leitura, propostas de atividades diferentes para cada unidade: assistir vídeo do Youtube cujos conteúdos relacionam-se aos temas dos textos,

“conversar” com os colegas da turma sobre esses temas ou fazer uma pesquisa. Deve-se destacar que, com um vídeo, o trabalho poderia ir além da palavra oral e escrita, já que está se utilizando um gênero multimodal, entretanto, mais uma vez, na apostila, o foco são os temas. Perde-se, portanto, caso o professor não aproveite melhor o vídeo nas aulas, uma oportunidade de trabalhar com a multimodalidade para ajudar a desenvolver os multiletramentos.

Quanto à produção textual, normalmente as atividades não estão associadas aos gêneros textuais estudados, e apenas são fornecidas orientações gerais para a escrita, a reescrita e a leitura em voz alta para a turma. Há, portanto, uma grande lacuna nas propostas. O esperado seria que, tendo os alunos conhecido as características dos gêneros e analisado alguns exemplos, fossem levados a produzir textos desses gêneros, demonstrando que entenderam (ou não) o que foi trabalhado nas aulas.

A figura 3 mostra um exemplo de proposta de produção textual numa parte em que o gênero textual focado é a crônica. Observe-se, no entanto, que não é mencionado o gênero do texto a ser produzido.

Figura 3 - Proposta de produção textual da parte 2 do bloco I



Pesquise sobre outros exemplos de manifestações culturais afro-brasileiras (diferentes das mencionadas em aula), escolha um desses exemplos e escreva abaixo um pequeno texto contando o que você descobriu. Depois combine com seu professor ou sua professora para apresentar seu texto à turma. E não se esqueça de primeiro fazer um rascunho de seu texto!

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023, p. 18)

Nessa análise, foi detectada apenas uma atividade que envolve conhecimento de gramática descritiva: no material do bloco I, há uma pergunta sobre tempo verbal predominante no texto. A falta de ênfase na descrição gramatical poderia ser algo positivo se ela tivesse sido substituída pela análise linguística (AL) uma vez que o conhecimento sobre os usos dos diversos recursos linguísticos é importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; portanto, dos letramentos. Conforme os *PCN-LP*, a AL diz respeito, sobretudo, aos “conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (Brasil, 1998, p. 52).

De forma geral, os temas das partes analisadas são atuais, a linguagem é acessível, e os gêneros textuais (letra de música, crônica narrativa, diário) estão presentes no cotidiano. Segundo Bentes, citada em Coutinho, “[...] é importante que os educandos se encontrem nos textos lidos, sendo indispensável que os temas e a linguagem usada sejam de conhecimento dos alunos” (Coutinho, 2022, p. 25). Dessa forma, os textos podem provocar certo engajamento dos alunos nas atividades. No entanto, o material não aprofunda o estudo dos

gêneros textuais e nem é suficiente para ampliar as habilidades de leitura e, principalmente, de produção textual.

Apesar de se observar um esforço, no material, em adotar os textos como base para o ensino de língua portuguesa, não se pode deixar de destacar que o trabalho está aquém do necessário em relação ao desenvolvimento dos letramentos. Isso se deve, principalmente, ao número reduzido de atividades, à abordagem limitada dos gêneros textuais, à falta de estratégias mais adequadas para levar o aluno a produzir textos e à escassez de atividades focadas nas características dos gêneros e no uso dos recursos linguísticos (análise linguística).

6 Considerações finais

Há muito se discute um ensino da língua voltado para o texto, para situações práticas de interação verbal. É preciso, portanto, que as aulas de LP priorizem uma prática pedagógica que desenvolva o domínio da língua escrita de forma contextualizada. Isso significa dizer que as estratégias e materiais adotados devem promover os letramentos, processo que vai muito além do apenas saber codificar e decodificar textos, pois volta-se para o domínio dos usos da escrita nas diferentes interações sociais em que ela se faz necessária.

Neste trabalho, buscamos enfatizar a importância de um ensino de língua portuguesa na EJA de Ensino Fundamental II que vise, através de atividades com os diferentes gêneros textuais, a promover a plena inserção de seus educandos nas práticas sociais da leitura e da escrita, despertando a criticidade desses sujeitos e efetivando sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Buscando averiguar se o material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a EJA de Ensino Fundamental II promovia os letramentos, nas aulas de língua portuguesa, procedemos a uma breve análise de seu conteúdo. Concluímos que as atividades propostas nesse material são insuficientes para atingir tal objetivo, em especial, pelo número reduzido delas e de exemplos de gêneros textuais. Provavelmente o principal motivo dessa insuficiência seja a aceleração dos estudos, que leva a um tempo de escolarização muito menor do que o necessário (o Ensino Fundamental II da EJA na rede municipal do Rio de Janeiro dura apenas dois anos).

Nesse contexto em especial, para que os educandos tenham maiores chances de desenvolver os letramentos, o pouco conteúdo apresentado no material deve ser visto como uma vantagem ao se considerar que dá espaço aos professores para complementarem as informações e utilizarem outros textos, outras estratégias e atividades para ampliar o trabalho proposto. Além disso, é preciso ter em mente que os letramentos podem ser desenvolvidos fora da escola e não só nas aulas de língua portuguesa, portanto, espera-se que os alunos sejam incentivados a ler e escrever nas diversas situações sociais em que isso se faça necessário.

Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C. de; MORAIS, A.G. de; FERREIRA, A.T.B. A relação entre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas e nos livros didáticos. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.de; MORAIS, A.G. de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 13-30.

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.

BAKHTIN, M. Problemática e definição. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.279-287.

BRASIL. Ministério da Educação. **Convocação nº 02/2023 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD EJA 2025-2028. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2023. Disponível em: <https://l1nk.dev/HSzAA>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2021**. Brasília, 28 maio 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/Diretrizes_EJA.pdf. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação **Resolução CNE/CEB 3/2010**. Brasília, 15 jun. 2010. Disponível em: <https://abrir.link/mPvOX>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BURGOS, M.P.; COIMBRA, J.L.; FERREIRA, P. Democracia, participação social e controle social de políticas públicas no Brasil: a experiência dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. **Global Journal of Community Psychology Practice**, v. 7(15), p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=21&article=113>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CARDOSO, M. A.; PASSOS, G. de A. L. dos. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente. **Educação Pública**. 06 dez. 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/QxspH>. Acesso em: 24 maio 2023.

COUTINHO, J. D. **A formação do leitor crítico na educação de jovens e adultos**: análise de material didático. 2022. 70f. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FÓRUNS EJA DO BRASIL. **Ofício s/n 12/2020**. Brasília, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://encr.pw/0refx>. Acesso em: 01 ago. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8Djk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: _____. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MERLI, R. C. O livro didático e a educação de jovens e adultos. *In*: V Jornada de Didática/ IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: saberes e práticas da docência. 2018. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. p. 245-250.

MORAIS, A. G. de. O que os novos livros didáticos de alfabetização propõem para que os aprendizes se apropriem do sistema de escrita alfabética? *In*: BUNZEN, C. [org.]. **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João editores, 2020. p. 17-38. Disponível em: <https://encr.pw/nzv9L>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. de J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**, Unioeste, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013. Disponível em: <http://gg.gg/ou23k>. Acesso em: 13 mar. 2023.

- PAIVA, V. **Educação de popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de educação de jovens e adultos. **Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: MultiRio, 2021.
- RANGEL, E. de O. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. *In*: BUNZEN, C. [org.]. **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João editores, 2020. p. 17-38 226p. Disponível em: <https://encr.pw/nzv9L>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; M., Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25. p. 05-17, jan.- abr., 2004.
- SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista a Eliane Bardanachvili. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20676137-Letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>. Acesso em: 27 maio 2023.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TEIXEIRA, C. S. Análise linguística/semiótica na perspectiva dos novos (multi)letramentos. *In*: LYRIO; A.L.L.; MONTEIRO, L.M.T.; ALMEIDA, M.V.B. de. **Caminhos e caminhadas: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira no cenário brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2022. P. 81-100.
- TFOUNI. L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Um recurso educacional digital sobre colocações: auxílio ao professor de francês para fins acadêmicos

A digital educational resource on collocations: an aid to the French teacher for academic purposes

Sandra Dias Loguercio

Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Docente do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
ORCID: orcid.org/0000-0002-9290-5258
Lattes: lattes.cnpq.br/6455614754829824
E-mail: sandra.loguercio@ufrgs.br

Julia Martins Pinheiro

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Ministrante de francês no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) da UFRGS.
ORCID: orcid.org/0000-0002-3509-986X
Lattes: lattes.cnpq.br/4039048245227028
E-mail: martins.pinheiro@ufrgs.br

Resumo

Este artigo apresenta um recurso educacional digital que visa contribuir para o letramento acadêmico em francês língua estrangeira, com foco específico nas colocações típicas de gêneros acadêmicos. Para isso, primeiramente, o artigo explora os gêneros do discurso e suas relações com o ensino de línguas para fins acadêmicos, além da noção de colocações vista de uma perspectiva pedagógica; em seguida, são detalhadas as etapas metodológicas seguidas com o *software* AntConc para a identificação de colocações que integram as atividades do recurso. Em um segundo momento, discutimos a sala de aula invertida como uma possibilidade de metodologia para aplicar o recurso educacional digital desenvolvido. Por fim, são apresentadas as atividades elaboradas, destinadas a familiarizar os alunos com a linguagem científica e incentivar uma abordagem investigativa. Tais atividades passam pela leitura centrada na forma de dizer, pela comparação interlinguística, bem como por breves expedientes da linguística de *corpus*. Destaca-se, ainda, a contribuição do recurso para aprendizes e professores, sobretudo atuando como suporte em metodologias ativas, além da possibilidade de replicação e aplicação desse modelo em outras línguas e áreas do conhecimento.

Palavras-chave: colocações; letramento acadêmico; francês para fins acadêmicos; recurso digital educacional; linguística de corpus.

Abstract

This paper presents a digital learning resource which aims at contributing to academic literacy in French as a foreign language. The specific focus is on typical collocations in academic genres. To this end, the text first explores discourse genres and their relationship to language teaching for academic purposes and the notion of collocations from a pedagogical perspective. Then, the methodological steps followed with the AntConc software to identify collocations that are part of the resource's activities are detailed. In a second step, the paper discusses the flipped classroom as a possible methodology for applying the developed digital learning resource. Finally, we present the activities designed to familiarize students with scientific language and encourage an investigative approach. These activities include reading, focusing on the way things are said, interlingual comparisons, and brief corpus linguistics exercises. The resource's contribution to learners and teachers is also noteworthy, especially as a support for active methodologies and the possibility of replicating and applying this model to other languages and areas of knowledge.

Keywords: collocations; academic literacy; French for academic purposes; digital learning resource; corpus linguistics.

Data de submissão: 23/11/2023 | Data de aprovação: 04/04/2024

LOGUERCIO, Sandra D.; PINHEIRO, Julia M. Um recurso educacional digital sobre colocações: auxílio ao professor de francês para fins acadêmicos. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 41-56, jan./jun. 2024.

Introdução

A aquisição de *habitus*¹ e comportamentos comuns à comunidade acadêmica é fundamental para estudantes/pesquisadores que desejam se integrar a ela. Isso pode ser visto, entre outros aspectos, na compreensão e produção de gêneros acadêmicos das diferentes áreas de especialidade. Os gêneros típicos do meio acadêmico-científico, como resenhas, relatórios, resumos, comunicações orais, artigos etc., aparecem, assim, como desafiadores devido à sua convencionalidade e novidade para aqueles que ingressam no ensino superior.

Nesse contexto, impulsionado pela internacionalização das universidades brasileiras, o letramento acadêmico em línguas estrangeiras ganha crescente relevância. Assim, é importante mencionar que, no caso de estudantes estrangeiros, esse desafio imposto pelas práticas discursivas se amplia, pois devem superar obstáculos relacionados à cultura/sistema educacional, ao fazer científico e à língua (Cavalla, 2007) ou, ainda, nas palavras de Albuquerque-Costa (2012), aos aspectos linguísticos, acadêmicos e interculturais. As fraseologias, que são o foco deste estudo, refletem esses três aspectos, tornando-se, portanto, mais um desafio a ser vencido.

A combinação típica de palavras, que configura o fenômeno fraseológico, ou seja, aquilo que os discursos têm de pré-fabricado, representa um desafio sobretudo para o desenvolvimento das habilidades de expressão, seja na fala, na escrita ou em formas multimodais. Esse fenômeno assume uma importância especial em contextos de aprendizagem, mas principalmente em situações interculturais, em que há uma mudança na esfera de comunicação. Isso se torna evidente, por exemplo, quando estamos adquirindo conhecimento em uma nova área (na universidade, no ambiente de trabalho etc.), ou quando estamos aprendendo novas línguas. Nessas situações, percebemos que não é suficiente apenas conhecer as palavras, mas também entender como se combinam em um contexto específico e dentro de uma determinada cultura. Conhecer tais combinações, portanto, promove o reconhecimento do aprendiz enquanto falante competente – aspecto importante quando lidamos com a produção de gêneros acadêmicos. Para um turista ou para alguém que não vá trabalhar com a produção de textos, esse tipo de competência pode ser irrelevante; mas, para acadêmicos, a exigência em relação à linguagem é outra e, a depender da área – como as de Ciências Humanas, por exemplo, em que a produção de conhecimento se dá sobremaneira através da linguagem, sendo os discursos, em boa medida, a própria matéria de investigação – essa exigência é provavelmente ampliada.

Diante desse cenário, visamos capacitar os aprendizes a dominar as práticas letradas esperadas, de modo que possam atuar com competência na comunidade acadêmica e sejam reconhecidos como membros legítimos por seus pares. Ao compreender essas práticas, que

¹ O *habitus*, conforme Bourdieu (1982), é internalizado por meio das instituições (família, escola, religião etc.), é de natureza coletiva e cumulativa, associando-se ao conceito de "capital" do autor. Esse fenômeno detém valor dentro de um *campo* específico, entendido como um território delimitado que também abriga disputas entre grupos e classes. A academia, ou a instituição universitária/científica, pode ser interpretada como um "campo" que inculca e, ao mesmo tempo, demanda a adoção de determinados *habitus*.

também estão relacionadas aos modos sociais de produção de linguagem e não são naturais, mas sim socialmente construídas e muitas vezes normatizadas por grupos sociais dominantes, é importante capacitar os indivíduos a desafiá-las com propriedade. Isso garantirá que o reconhecimento pela comunidade acadêmica não leve à supressão das identidades diversas que esses sujeitos trazem consigo.

A proposta de recurso educacional digital (RED) que apresentamos tem como público-alvo, portanto, aprendizes brasileiros de nível intermediário a avançado, que já fazem parte da comunidade acadêmica de sua língua materna e/ou predominante e pretendem escrever seus trabalhos de divulgação também em francês. Seus principais objetivos são: a) facilitar a assimilação de colocações comuns em gêneros acadêmicos em francês; b) buscar promover a conscientização do fenômeno colocacional. A intenção é fortalecer a autonomia desses alunos em relação ao saber-aprender lexical – aspecto das línguas e dos discursos desenvolvido ao longo de toda a vida –, fazendo uso de um RED como suporte pedagógico. Essa proposta inclui atividades *on-line*, de acesso livre, com correção automática, sendo pensada como um material de auxílio ao professor.

Nesse sentido, esse recurso parece bem-vindo em um cenário de valorização das metodologias ativas, que visa envolver os alunos de maneira ativa e participativa. Um bom exemplo de metodologia ativa em que esse recurso poderia ser aplicado é a sala de aula invertida, em que os aprendizes descobrem e/ou revisam antecipadamente conteúdos de forma *on-line*, com atividades prévias, e reservam o tempo em sala de aula para discussões, práticas e esclarecimento de dúvidas.

O objetivo geral deste artigo, portanto, é apresentar uma proposta de recurso educacional digital que aborda as colocações no letramento acadêmico e sua aplicação na sala de aula invertida. Para isso, primeiramente, será explorada a abordagem de gêneros acadêmicos no ensino de línguas para fins acadêmicos, que, para nós, embasa a abordagem das colocações no letramento acadêmico. Em um segundo momento, será apresentada a metodologia utilizada para a elaboração do recurso educacional digital, a discussão sobre a sala de aula invertida, como uma sugestão para a aplicação do RED, e, na sequência, será apresentado o recurso.

Gêneros do discurso e ensino de línguas para fins acadêmicos

Diariamente, lidamos com uma variedade imensa de gêneros discursivos que permeiam nossas interações cotidianas, como diálogos informais, textos publicitários, literários, jornalísticos etc. Desde cumprimentos até a redação de e-mails, essas diversas formas de interação implicam a apropriação de gêneros do discurso. Os gêneros discursivos integram nosso cotidiano e desempenham um papel fundamental na organização de nossa comunicação.

Ao descrever os gêneros do discurso como os conhecemos, Bakhtin (2016, p. 11) considera o diálogo entre linguagem e sociedade, destacando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim, ao adotar os princípios

bakhtinianos, parte-se do pressuposto de que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 12), isto é, de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso podem ser categorizados como primários (simples) e secundários (complexos). Os primeiros se originam de atividades simples do cotidiano e frequentemente se dão na oralidade, em situações de maior espontaneidade. Como exemplo, podemos mencionar a conversa “de corredor” ou “de elevador” (informal), mensagem, bilhete etc. Por outro lado, os gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)” (Bakhtin, 2016, p. 15). Exemplos desses gêneros abrangem romance, ensaio, resenha, artigo científico etc. Os gêneros que abordamos no presente projeto fazem parte do segundo grupo.

No âmbito acadêmico, o domínio por parte do estudante/pesquisador das formas-padrão que constituem os gêneros, ou seja, as maneiras específicas de se expressar no campo discursivo dos textos acadêmicos, é fundamental para que seja reconhecido como integrante da "comunidade discursiva" (Swales, 2002) – isto é, do grupo de pessoas especializadas em uma área que se comunica por meio de práticas compartilhadas, orientadas para objetivos pré-definidos, geralmente transmitidos por seus professores mais próximos ou orientadores. Uma comunidade discursiva tem a tendência de selecionar aqueles que se alinham às suas convenções.

Abordar os gêneros acadêmicos no ensino de francês para fins acadêmicos visa, portanto, atender à necessidade daqueles que buscam compreender e produzir textos para participar da esfera de comunicação acadêmica em ambientes francófonos. Diante das demandas específicas dessa esfera e da busca pela integração em uma comunidade linguística, mas também discursiva acadêmica, torna-se essencial que o aprendiz desenvolva proficiência nos temas, estilos e estrutura dos gêneros que circulam nesse contexto, especialmente no caso do gênero mais valorizado para a divulgação científica, ou seja, o artigo científico: “nem todos os gêneros acadêmicos possuem o mesmo valor aos olhos da comunidade que os produz” (Bezerra, 2017, p. 54). Nessa relação hierárquica entre gêneros do discurso, entendemos que o letramento deve conduzir à familiarização com gêneros que se destacam em um primeiro momento, isto é, com gêneros com os quais, logo no início de sua formação, o estudante entrará em contato. Esse processo, portanto, deve ser fundamental para a integração bem-sucedida e efetiva de novos pesquisadores na comunidade acadêmica.

Colocações: um ponto de vista pedagógico

O linguista John R. Firth introduz o termo "colocação" (*collocation* em inglês) em 1957, no artigo *Modes of Meaning*. Ao empregar esse termo pela primeira vez, ele define que “colocações de uma determinada palavra são declarações dos lugares habituais ou usuais

dessa palavra em ordem colocacional² (Firth, 1957, p. 195-6). Para Firth, os sentidos das palavras são atribuídos com base nas combinações possíveis entre elas e nas relações que estabelecem com outras palavras no contexto. Conforme a perspectiva iniciada por Firth, uma colocação deve ser definida não apenas pela coocorrência de itens lexicais, mas essencialmente pela coocorrência de palavras lexicais, ou seja, de palavras que possuem conteúdo semântico, que se diferenciam das palavras gramaticais que são, por assim dizer, desprovidas de tal conteúdo³. A definição de Firth é fundamental para aquelas que surgem nas gerações subsequentes de linguistas, que passam a investigar as colocações, oferecendo novas contribuições aos estudos desse fenômeno e, por conseguinte, desenvolvendo novas definições.

Um exemplo de definição posterior à de Firth é a de Hausmann (1984), que introduz a ideia de "blocos de palavras" para as colocações, referindo-se a conjuntos de palavras que andam juntas. Para ele, as colocações são necessariamente compostas por uma base e um colocado, ou seja, respectivamente, uma palavra escolhida livremente pelo locutor que pode ser compreendida sem a necessidade do colocado, e uma palavra "selecionada" em função da base, cuja compreensão depende dela (Hausmann; Blumenthal, 2006). A título de exemplo, trago a colocação *suivre un cours* [fazer aulas/um curso], em francês, em que *cours* [aula/curso] é a base e *suivre* [seguir] é o colocado. Ao sujeito que conhece a palavra *cours*, é intuitivo o significado da palavra na colocação, já ao aprendiz, por exemplo, que conhece a palavra *suivre*, mas não a colocação, o significado que a palavra assume é opaco.

Mais recentemente, Tagnin (2013) define o fenômeno colocacional como uma "combinação lexical consagrada de duas ou mais palavras de conteúdo" (Tagnin, 2013, p. 54). A autora aborda as colocações sob uma ótica pedagógica com o intuito de auxiliar o aprendiz de língua estrangeira, concentrando-se na promoção da assimilação desses elementos. Tagnin (2013), considerando o ponto de vista do aprendiz, apresenta em seu livro "O jeito que a gente diz" um exemplo de colocação contrastiva, utilizando a expressão *rocking chair* em inglês, acompanhada de sua equivalente em português, *cadeira de balanço*, e não *cadeira balançante* como um aprendiz poderia deduzir.

Outra autora que traz a perspectiva do aprendiz é Tutin (2013, p. 47), que define colocações como "associações lexicais privilegiadas e semanticamente composicionais", "uma noção essencial nas abordagens contemporâneas da fraseologia"⁴. Ao delinear os padrões colocacionais, a autora destaca que esses elementos representam um desafio complexo para o aprendiz de língua estrangeira. Assim como nas outras definições, Tutin caracteriza a colocação como uma restrição combinatória de natureza "pré-fabricada", envolvendo

² Todas as traduções presentes neste trabalho são de nossa autoria. Do texto de partida: "[...] collocations of a given word are statements of the habitual or customary places of that word in collocational order."

³ Palavras gramaticais seriam aquelas de componentes lexicais fechados, como pronomes, artigos e preposições, que adquirem significado somente em um contexto comunicativo. Elas são consideradas "vazias" de sentido por si mesmas. Por outro lado, palavras lexicais são aquelas com conteúdo, cujos componentes estão em constante expansão, como verbos, substantivos, adjetivos e advérbios.

⁴ « [...] des associations lexicales privilégiées et sémantiquement compositionnelles (ex : tristesse infinie, pertes abyssales, jouer un rôle, etc.) constituant désormais une notion essentielle dans les approches contemporaines de la phraséologie. »

palavras do sistema aberto da língua. Sua definição se distingue das demais, principalmente ao considerar a colocação como uma estrutura "fundamentalmente binária". No que diz respeito à formação de um padrão colocacional, ela destaca dois elementos com *status* distintos: a base, cujo sentido é preservado, e o colocado, que, de certa forma, é atraído pela base.

Já a definição proposta por Cavalla (2019), além de ter em vista o aprendiz de língua estrangeira, contextualiza o tema dentro do francês para fins acadêmicos. Para ela, a definição de colocações incorpora perspectivas tanto quantitativas, considerando a frequência de ocorrência, quanto sintáticas e semânticas. Nessa abordagem, a colocação é resultado de uma coocorrência privilegiada de dois elementos: a base, que preserva seu sentido original, e o colocado, que adquire um novo significado diferente do convencional – daí a dificuldade para o aprendiz. A mera alta frequência de coaparição, portanto, não é suficiente; é necessário haver uma associação semântica mais específica entre dois elementos ou mais.

É possível observar que, ao indagar “o que é um padrão colocacional?”, há diferentes possíveis respostas que variam de acordo com diferentes perspectivas. Não por acaso, trago as definições desses linguistas dentre tantos que contribuiram com a definição de colocação. Ao levar em conta a perspectiva do aprendiz da língua, Pinheiro (2023) faz uma síntese da definição de colocação, tendo como base, principalmente, Hausmann (1984), Tagnin (2013), Tutin (2013) e Cavalla (2019). Colocações aqui podem ser definidas como combinações recorrentes de duas ou mais palavras lexicais, constituídas por uma base – uma palavra com significado semântico mais substancial no contexto (esfera ou tema) em que é usada – e um ou mais termos relacionados, conhecidos como "colocados", que são menos intuitivos e praticamente determinados pela base, ou seja, pelo contexto sintagmático. Esses padrões combinatórios são estabelecidos pela tradição de uso em uma língua e cultura específicas, representando expressões quase fixas na comunidade linguística, especialmente em contextos ou gêneros discursivos particulares. Além disso, a identificação das colocações leva em consideração não apenas sua frequência estatística no *corpus* de estudo, mas também critérios sintáticos e semânticos. É relevante observar que, para os objetivos práticos deste trabalho, foram incluídas apenas colocações que incorporam pelo menos uma palavra de natureza metacientífica, ou seja, que remete ao fazer científico ou, mais precisamente, ao discurso sobre o fazer científico, e não aos termos das ciências em si.

Metodologia: extração de colocações e seleção de contextos

A metodologia deste trabalho conta com a pesquisa com *corpus* e apresenta três principais etapas: exploração do *corpus*, levantamento de colocações do gênero acadêmico e seleção de colocações em contextos relevantes.

Nesta pesquisa, foram empregados dois *corpora*: um de resumos e outro de artigos científicos completos; o segundo é dividido em três *subcorpora*⁵. Ambos são constituídos por textos em francês disponíveis *on-line* nos portais de periódicos e plataformas de acesso livre. O *corpus* de resumos abrange a área de Linguística, com 100 resumos, enquanto os *subcorpora* dos artigos científicos abrangem as áreas de Linguística, Economia e Engenharia e Conservação de Bens Materiais.

Tabela 1 – Dados do *corpus* de resumos de artigos científicos em francês

Área	Número de resumos	<i>Types/Tokens</i>	<i>Type-token ratio</i> ⁶
Linguística	100	~3.698/~14.145	~0,26

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2 – Dados dos *subcorpora* de artigos científicos em francês

Área	Número de artigos	<i>Types/Tokens</i>	<i>Type-token ratio</i>
Linguística	60	~25962/~370404	~0,070
Economia	60	~17506/~450059	~0,038
Engenharia/ Conservação de bens materiais	60	~17338/~218682	~0,079

Fonte: Elaboração própria

Para analisar os *corpora*, foi empregado o *software* AntConc 4.0.3 (Anthony, 2021), voltado para o processamento automático de linguagem natural. As ferramentas mais produtivas para a identificação e seleção de colocações foram: *Word* – que gera a lista de palavras do *corpus*, *Cluster* – que permite a observação de que itens lexicais, usualmente, acompanham a palavra de busca, *KWIC* – que evidencia os cotextos que acompanham as

⁵ Tais *corpora* foram previamente compilados com o propósito de analisar fraseologias prototípicas no contexto do gênero acadêmico no projeto *Estudo da linguagem científica com base em corpus para auxílio à compreensão, redação e tradução de textos acadêmicos*, que teve início com o *corpus* de resumos em Linguística (em português, francês, além de espanhol e inglês). Foi na continuidade desse projeto que foram compilados os demais *corpora*.

⁶ A relação entre *type* e *token* (*type-token ratio*) reflete a riqueza lexical dos *corpora*, sendo calculado pela divisão do número de *types* pelo número de *tokens*. Uma relação mais próxima de 1, representando 100% de variedade, indica uma maior diversidade lexical no *corpus*.

ocorrências da palavra pesquisada e *File* – que dá acesso aos textos integrais que compõem o *corpus*. Com a primeira, foram identificadas palavras metacientíficas, que se referem aos gêneros acadêmicos – e não ao tema dos textos, por exemplo. Essas palavras se referem ao fazer científico e marcam um gênero em particular. A partir dessas palavras, foi utilizada a segunda ferramenta, *Cluster*, para observar combinações frequentes de palavras, ou seja, possíveis colocações com, no mínimo, três ocorrências em artigos distintos de autoria distinta. Tais combinações foram observadas em contexto com a ferramenta KWIC para que fosse possível averiguar se, de fato, eram colocações. Por fim, foi utilizada a ferramenta *File* para extrair contextos de utilização das colocações a serem empregados nos exercícios⁷.

Com esses passos, foram selecionadas as colocações a seguir que se mostraram as mais frequentes.

Quadro 1 – Colocações selecionadas

Colocações selecionadas			
Avoir pour objectif	Faire l'objet de	Recueil des données	Résultats présentés
Contribution propose	Faire l'/une hypothèse	Rejeter l'/cette hypothèse	Résultats révèlent
Donner l'exemple de	Formuler l'hypothèse	Résultats encourageants	Résultats suggèrent
Données recueillies	Mener des analyses	Résultats de l'/notre analyse	Tester l'/une/cette hypothèse
Émettre l'hypothèse	Méthode[s] d'analyse	Résultats acquis	Travail vise à
Étude présente	Passer en revue	Résultats montrent	Vérifier ces hypothèses

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos contextos extraídos, buscamos editá-los minimamente, retirando informações mais específicas do texto ou enxugando-os de modo que pudessem compor uma unidade de sentido (na verdade, um fragmento textual) coerente para o usuário do RED. Assim, ao mesmo tempo em que mantivemos as construções estilísticas autênticas, adaptamos os fragmentos textuais para a realização das atividades, como ilustram os seguintes exemplos.

⁷ Os mesmos procedimentos descritos para a extração em francês foram utilizados para a extração das palavras em português.

Figura 1 – Exemplo de resumo sem edição

KWIC	Plot	File	Cluster	N-Gram	Collocate	Word	Keyword
File Hits 0 File Types 156 File Tokens 244 File Name LFRILGI7.txt							
<head Título: Genre, registre, formation discursive et corpus. Ano: 2008 Autor(es): Monique Sassier Número do autor: 2 Língua: Francês Fonte: RI Revista: Langage et société Código: LFRILGI7 /head>							
LFRILGI7 Les notions de genre et de registre traversent la sociolinguistique comme la sociologie du langage. Pierre Achard introduit une rupture conceptuelle radicale entre ce qu'il définit respectivement comme registre et genre discursifs tout en les articulant à un nouveau point de vue sur la formation discursive. En l'absence de définitions uniques et répétées, chacune de ces notions peut être cernée grâce aux multiples emplois définitoires qui en sont faits. Dépassant une approche historique pétrifiante, cet article propose une construction argumentée de définitions des notions abordées, visant à les rendre plus facilement manipulables, dans une appropriation productive vivante. Genre, registre discursif, formation discursive et corpus forment un ensemble complexe de notions inter-reliées. Le registre est défini comme une accumulation de textes dans un même voisinage, celui-ci étant construit par un point de vue résultant du système régulé des rapports sociaux. Le corpus, sous la dépendance d'un point de vue d'analyse, s'autorise d'une hypothèse de registre. Le genre, répartition inégale des formes langagières, constitue une caractérisation interne par des éléments linguistiques représentant l'énonciation non marquée du registre. La formation discursive est, tout à la fois, structuration de l'espace social par différenciation des discours et structure d'attracteurs exerçant sa contrainte sur le genre, le registre et le sens.							

Fonte: *corpus* de pesquisa do projeto, *software* AntConc

Figura 2 – Exemplo de fragmento textual adaptado

Resumos de artigos científicos - Módulo 2

8. Qual dos trechos abaixo indica o(s) objetivo(s) no resumo? Marque a opção correta.

- [...] A investigação é realizada por meio da análise documental dos relatórios finais, produzidos pelos professores em formação, nas disciplinas mencionadas. Os relatórios são configurados como um gênero discursivo bastante instável e complexo, [...]. Fonte: corpus de pesquisa do projeto.
- Les notions de genre et de registre traversent la sociolinguistique comme la sociologie du langage. [...] Dépassant une approche historique [...], cet article propose une construction argumentée de définitions des notions abordées, visant à les rendre plus facilement manipulables, dans une appropriation productive vivante. [...] Fonte: corpus de pesquisa do projeto.
- [...] Une méthode d'extraction de terminologies phraséologiques sert de base à une méthode expérimentale propre permettant de développer une terminologie adaptée au genre textuel spécifique des documents juridiques. Fonte: corpus de pesquisa do projeto.

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: base de atividades

Tanto as colocações mais frequentes identificadas quanto os fragmentos textuais selecionados serviram de material primário para a confecção das atividades didáticas do RED.

A sala de aula invertida

Como nos ensina Paulo Freire (2019) e insiste bell hooks⁸ (2017), a sala de aula deve ser concebida como um espaço intrinsecamente ligado ao entusiasmo e ao prazer da aprendizagem. Embora a essência dessa premissa permaneça constante, percebe-se que o que é envolvente para os jovens de décadas passadas pode não ressoar da mesma forma nas gerações atuais. O desafio reside, portanto, na adaptação da abordagem para atender às mudanças culturais, sociais e comunicativas.

Além disso, nesse contexto, há o advento da transformação digital e o fácil acesso à informação que redefiniram o papel da autoridade do professor na sala de aula. Anteriormente, a figura do professor era associada ao detentor privilegiado do “conhecimento”; na verdade, ele tinha acesso a informações que os alunos não tinham. Essa dinâmica, no entanto, mudou substancialmente. A atual autoridade do professor reside, a partir de seu conhecimento construído ao longo do tempo e à base de muitas experiências, em criar estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a desenvolverem conhecimento a partir da informação acessada. Na disciplina de língua, por exemplo, a aula não pode mais se limitar a uma exposição gramatical, uma vez que os alunos têm a capacidade de acessar tal informação de forma autônoma. A ênfase recai, em vez disso, sobre atividades que promovam a reflexão sobre a informação, estimulando os alunos a realizarem suas próprias descobertas e a construir conhecimento de forma autônoma, ou seja, a partir de suas necessidades e percursos particulares. Nesse novo paradigma, o papel do professor é mais de orientador ou mediador, facilitando o processo de aprendizagem e fornecendo as ferramentas necessárias para que os alunos explorem e compreendam a informação de maneira crítica e reflexiva.

Diante do exposto, há as chamadas metodologias ativas, que, conforme Moran (2013), consistem em apresentar aos aprendizes, durante o curso ou disciplina, antecipadamente, problemas e situações reais que enfrentarão em suas realidades. A seguir, como uma possibilidade de aplicar o RED desenvolvido no âmbito deste projeto, abordo apenas uma dessas metodologias: a sala de aula invertida.

A sala de aula invertida (do inglês, *flipped classroom*) consiste em uma metodologia popularizada por Bergmann e Sams (2012) com base em suas experiências em escolas de ensino médio nos Estados Unidos. A implementação de tal metodologia, prevista por estudos anteriores, surge, nesse contexto, a partir da necessidade de acolher alunos atletas que precisavam se ausentar das aulas regulares. Os alunos, nessa metodologia, assistiam a vídeos referentes às aulas e, quando presentes em sala, traziam dúvidas e contribuíam para discussões. Conforme os autores, a inversão da sala de aula cria um modelo que proporciona aos alunos uma educação personalizada, adaptada de forma específica às suas necessidades individuais (Bergmann; Sams, 2018). A dinâmica da aula está centrada nos aprendizes, não no professor, que desempenha um papel essencialmente ao fornecer *feedback* especializado, mediando a relação dos alunos com as informações e as conclusões a que chegaram.

⁸ bell hooks, em letras minúsculas, é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins que homenageia sua avó. Grafado assim, seu nome representa um posicionamento político diante da recusa egóica intelectual.

Essa proposta de "inverter" a sala de aula que está sendo divulgada recentemente começa a ganhar destaque, no entanto, já na década de 1990, no momento em que se tornam mais acessíveis as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas instituições de ensino. Tal abordagem implica a utilização intensiva das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Cria-se, assim, a oportunidade ao professor para que, durante as aulas presenciais, possa empregar atividades mais interativas e dinâmicas. O material relacionado à aula a ser consultado previamente, indicado pelo professor, pode ser, por exemplo, um roteiro de estudo, uma videoaula, uma indicação de leitura, uma atividade em recurso educacional digital, entre uma infinidade de possibilidades. De toda forma, trata-se de recursos desenvolvidos especificamente para esse propósito, portanto pensados didaticamente, e acessíveis aos alunos por meio de plataformas de ensino virtuais. Para ser capaz de participar ativamente da aula, é de responsabilidade do aprendiz, nesse caso, dedicar-se ao estudo antecipado dos materiais disponibilizados e preparar-se para os encontros síncronos, em que serão realizadas atividades de discussão e prática.

Tal metodologia parece alinhar-se à concepção freiriana no sentido de que o aprendiz deve desempenhar o papel de protagonista em sua própria construção de conhecimento, enquanto o professor deve atuar como um mediador desse processo. Freire ([1987] 2019) destaca a viabilidade de abordar a educação de maneira problematizadora, em contraposição ao modelo "bancário". Sugere-se, portanto, que o autor reconhecia, de certa forma, a importância da incorporação de abordagens associadas a metodologias ativas.

O recurso educacional digital deste trabalho, nesse contexto, surge como um material relacionado a aulas de francês para fins acadêmicos. Nesse caso, o professor poderia recomendar o uso do RED antes de abordar temas como o resumo de artigo científico ou a linguagem comum aos gêneros acadêmicos, visto que os exercícios podem ser realizados de forma intuitiva, com leitura atenta e interpretação dos enunciados, além de serem autocorretivos, de modo a preparar o aluno para as atividades expressivas. Em aula, seria possível o esclarecimento de dúvidas e discussão embasada sobre os temas, uma vez que os alunos já teriam tido contato com eles.

Apresentação do RED

O recurso educacional digital desenvolvido com base nos pressupostos apresentados anteriormente pode facilmente ser incorporado a aulas, sobretudo no caso de metodologias ativas, oferecendo aos alunos uma oportunidade de aprimorar suas habilidades de compreensão e expressão em francês. Essa proposta didática tem como principal objetivo fazer com que o aprendiz, pertencente à comunidade acadêmica e com um nível intermediário, aprofunde seus conhecimentos quanto ao gênero resumo de artigo científico e se familiarize com colocações comuns em gêneros acadêmicos em francês, elemento que não poderá ser facilmente dedutível, como vimos, de sua experiência em língua portuguesa. A proposta, dividida em três módulos, inclui 30 exercícios *on-line* autocorretivos.

O primeiro módulo, composto por aproximadamente 10 atividades, assim como os outros, tem como foco a identificação do gênero resumo científico por meio da leitura e da compreensão de resumos em português. Os objetivos gerais são destacar a forma, a função e os elementos essenciais desse gênero através da leitura dirigida de resumos. As duas primeiras questões têm como objetivos, respectivamente, fazer com que o aprendiz se torne capaz de reconhecer um resumo com base em seu formato e de identificar sua função. As questões subsequentes têm por objetivo sensibilizar o aprendiz para a linguagem que é típica da área, portanto definida tematicamente, e sobretudo para aquela que é típica do gênero, que define o tipo de informação que compõe um resumo científico. Os últimos exercícios do módulo visam desenvolver a competência de interpretação de resumos com a leitura dirigida. Assim, o aprendiz deve ser capaz de identificar tema, justificativa, objetivo, metodologia, resultados e/ou conclusão da pesquisa, entre outras informações que podem compor um resumo. A seguir, ilustramos a base de atividades com o primeiro desse módulo.

Figura 3 – Atividade 1, Módulo 1

Resumos de artigos científicos - Módulo 1

1. Você já viu um resumo de artigo de periódico? Marque o formato mais típico.

<p>Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.</p> <p>Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.</p>	<p>Resumo:</p> <p>Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxx.</p> <p>Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.</p> <p>Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxx.</p>	<p>Resumo:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.</p> <p>Palavras-chave: xxxxxx; xxxxxx; xxxxx xxxxx.</p>
--	--	---

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: base de atividades

O segundo módulo tem como objetivo realizar uma comparação entre resumos em português e francês, visando conscientizar o usuário sobre as suas semelhanças – quanto à estrutura, ao conteúdo, ao tipo de movimento retórico –, mas principalmente destacando as diferenças – sobretudo de forma e estilo – que demandam atenção. É de suma importância que o aprendiz compreenda que a tradução literal de uma língua para outra não é suficiente para preservar a idiomática e a construção específica desses gêneros na outra cultura. Ele deve perceber que é importante estar atento a aspectos como a retórica, que abrange a lógica

do texto e o comportamento textual-discursivo das comunidades acadêmicas. Para isso, o primeiro exercício traz uma breve definição de gêneros discursivos com foco no resumo de artigo científico para embasar os próximos exercícios. Nos exercícios que seguem, o aprendiz deve reconhecer que diferentes áreas do conhecimento são regidas por diferentes epistemologias, notáveis na construção dos resumos analisados. Em seguida, destaca-se a atenção às diferenças linguísticas ao expressar uma mesma função ou intenção em português e francês. Por fim, o aprendiz deve identificar a alternativa que indica o componente específico do resumo, como objetivo, base teórica ou resultados.

Figura 4 – Atividade 4, Módulo 2

4. Compare as listas das palavras mais frequentes em resumos escritos em português e francês e marque as afirmações corretas.

Palavras que remetem ao tema

Em português: língua, artigo, ensino, processo, aprendizagem, línguas, texto, alunos, tradução.

Em francês: langue, traduction, article, français, langues, linguistique, textes, discours, apprentissage.

Palavras comuns em resumos

Em português: artigo, análise, trabalho, pesquisa, resultados, estudo, objetivo, dados.

Em francês: article, analyse, recherche, étude, données, approche, contribution.

- Os resumos, em ambas as línguas, parecem se inscrever nas áreas de ciências da linguagem, linguística aplicada e tradução.
- As palavras comuns ao gênero "resumo" encontram correspondência em português e francês.
- As palavras "trabalho" - "resultados" - "objetivo", muito frequentes em resumos em português, não aparecem com frequência em francês.
- Todas as palavras frequentes em resumos em francês encontram equivalentes na lista de palavras em português.

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: base de atividades

O terceiro módulo concentra-se especificamente no fenômeno dos padrões colocacionais. Seu objetivo é familiarizar o aprendiz com o conceito de colocação, tornando-o consciente diante de tal fenômeno, ao abordar colocações comuns a gêneros acadêmicos, com ênfase no resumo de artigo científico. O módulo inicia com uma breve definição de colocação, com foco em gêneros acadêmicos, apresentando exemplos – o aprendiz interpreta as alternativas com base no texto definatório. Em seguida, destaca-se a diferença entre colocações na linguagem cotidiana e em gêneros acadêmicos. Os exercícios que seguem trazem curtos trechos de resumos adaptados do corpus, em que o aprendiz deve preencher espaços com as colocações fornecidas. Assim, a expectativa é que ele seja capaz de assimilar

esses padrões e, enfim, identificá-los. Os próximos exercícios se valem de breves expedientes da Linguística de Corpus para identificar colocações em listas de concordância. O objetivo é fomentar o desenvolvimento da postura investigativa do aprendiz. Nos últimos exercícios, o propósito é, ao completar trechos de resumos, utilizar novas colocações e reutilizar colocações já apresentadas com o intuito de promover a assimilação por meio da repetição.

Figura 5 – Atividade 1, Módulo 3

1. O que são colocações? Leia o texto e marque as afirmações corretas.

Os gêneros textuais são marcados, além de por uma estrutura mais ou menos estável, por um vocabulário e certas maneiras de dizer, vistas, por exemplo, em frases (quase) feitas e combinações lexicais, como as *colocações*. Trata-se de palavras de “conteúdo semântico” (verbos, substantivos, adjetivos e advérbios) que, frequentemente, andam juntas em determinada língua. Por exemplo, se, em português, dizemos “o *presente trabalho*” com muita frequência, em francês, dizemos “le *présent article*”; à combinação “o *trabalho busca*”, em francês dizemos, antes, “l’*article vise à*”, etc. A familiaridade com as colocações típicas de um dado gênero textual, em uma dada língua, favorece nossa expressão, seja porque satisfazemos a uma expectativa leitora, seja porque, ao quebrar a expectativa, criamos um novo sentido, em consonância com o que queremos dizer.

- Os gêneros acadêmicos apresentam combinações de palavras típicas, que variam de uma língua para outra.
- Os gêneros textuais da esfera acadêmica, como os resumos, artigos e outros, são caracterizados somente por uma estrutura típica.
- Ao apropriar-se do uso das colocações, o sujeito favorece sua expressão em dado gênero textual.
- Colocações são combinações de palavras, tais como: este trabalho, com o intuito de, ou seja; cet article, il apparaît que, nous présentons.

< Questão Anterior

Verificar Resposta

Próxima Questão >

Fonte: base de atividades

Considerações finais

A criação de um recurso educacional digital voltado para o ensino de colocações no letramento acadêmico em francês língua estrangeira pode ser uma contribuição para aprendizes e professores, desempenhando um papel de auxílio em metodologias ativas. Espera-se que a proposta apresentada neste artigo ajude a promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes em contextos acadêmicos, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira para fins acadêmicos.

Com este trabalho, particularmente, buscamos contribuir para o letramento acadêmico em francês língua estrangeira, com foco na assimilação lexical por aprendizes brasileiros de níveis intermediário a avançado que integram a comunidade acadêmica. Acrescentamos, no entanto, que, ao demonstrar estratégias para a criação de um recurso

educacional digital, há a possibilidade de que esse modelo possa ser replicado e praticado em outras línguas e áreas do conhecimento.

É importante mencionar que, ao desenvolver um recurso educacional digital autocorretivo, são reconhecidas suas limitações. Ressalta-se, portanto, o fato de que tal recurso foi desenvolvido com a intenção de servir como um material auxiliar para o professor de FLE para fins acadêmicos. Assim, faz-se essencial sua aplicação como um material de auxílio ao professor em metodologias didáticas – sobretudo ativas – para que haja a presença de alguém que irá auxiliar, tirar dúvidas, promover discussões e prover *feedback*. Considera-se, ademais, que tais metodologias ativas requerem a disponibilidade de recursos educacionais consistentes e fontes de consulta de qualidade para a promoção de uma atitude investigativa e reflexiva por parte dos aprendizes.

Destacamos, assim, que este artigo não marca o término do trabalho. Em futuras pesquisas, planeja-se testar o recurso educacional digital em sala de aula através da metodologia ativa apresentada aqui como possibilidade, além de promover a integração de uma base de dados sobre fraseologias comuns aos gêneros acadêmicos às atividades do recurso. Acredita-se, nesse sentido, que apenas a observação de uso do recurso em uma situação, de fato, de aprendizagem, poderá validar a proposta e possibilitar melhorias. Visa-se, assim, abordar lacunas identificadas durante a pesquisa, tendo em vista o aprimoramento contínuo do que foi desenvolvido.

Referências

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 433-442, mai./ago. 2012.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BOURDIEU, P. O mercado de bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CAVALLA, C. Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. GOES, J.; MANGIANTE, J.-M. *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Artois Presses Université, p. 37-48, 2007.

CAVALLA, C. Une entrée lexicale spécifique : les collocations. *In*: PERASSI, M. L.; KWIECIEN, M. T. *Palabras como puentes: estudios lexicológicos, lexicográficos, y terminológicos desde el Cono Sur*. Buena Vista Editora, p. 58-67, 2019.

FIRTH, J. R. Modes of Meaning. *In*: FIRTH, J. R. (ed.). *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 1957.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HAUSMANN, F. J. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen, *Praxis des NU*, v. 31, p. 395-406, 1984.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MORAN, J. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. *In*: FIDALGO, Fernando (org.). *Educação a Distância: Meios, Atores e Processos*. Belo Horizonte: CAED-UFMG, p. 39-51, 2013.

PINHEIRO, J. M. *Colocações no letramento acadêmico em francês língua estrangeira: contribuições para uma base de dados e proposta de recurso educacional digital*. 2023. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Línguas Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP, 2002.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: Disal, 2013.

TUTIN, A. Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages*, n. 189, p. 47-63, 2013.

B-A-BA para producción de material didáctico de español para Secretariado: relato de experiencia

BA-A-BA para produção de material didático de espanhol para Secretariado: relato de experiência

Warley Stefany Nunes

Doctorando en el Programa de Letras Neolatinas, opción lengua española, por la Universidade Federal do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9386-2245>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7935238556084311>

E-mail: warleystefany@letras.ufrj.br

Resumen

La palabra clave para el curso de español con fines específicos es el análisis de necesidades, porque constituye el paso inicial para diseñar un programa de lengua para Secretariado. Con esas informaciones a la mano, el profesor tiene recursos suficientes para definir los objetivos, seleccionar y graduar los contenidos, elegir y suceder las actividades, decidir el método y el enfoque y, por fin, determinar el procedimiento de evaluación. Como el profesorado es, por muchas veces, de campo ajeno, tiene dificultad para producir un material didáctico con fines específicos por tener información parcial sobre el área temática. Por ello, este relato de experiencia tiene como objetivo presentar el B-A-BA para producción de material didáctico de español para Secretariado. En ese caso, nos basamos en las investigaciones de Aguirre Beltrán (2000) para comprender la comunicación profesional aplicada al Secretariado y Vian Jr. (2002) para preparar la sección pedagógica. Como resultado, los aprendientes realizaron la tarea final sobre la llamada telefónica en español, que se proyectó con base en el enfoque por tareas. A partir de la lengua como instrumento de acción (comunicación), se concluye que los participantes lograron poner en práctica sus conocimientos y sus convenciones, pues supieron reconocer los componentes de ese género oral (fase de apertura, indagación, escucha, solución y cierre) y se los apropiaron para su realización, teniendo en vista la especialidad de su profesión

Palabras clave: Español para Secretariado. Material didáctico. Secretariado. Chamada telefónica.

Resumo

A palavra-chave do curso de espanhol para fins específicos é análise de necessidades, porque constitui o passo inicial para desenhar um programa de línguas para Secretariado. Com essas informações em mãos, o professor dispõe de recursos suficientes para definir os objetivos, selecionar e avaliar os conteúdos, escolher e sequenciar as atividades, decidir o método e abordagem e, por fim, determinar o procedimento de avaliação. Como muitas vezes os professores são de campo distante, eles têm dificuldade em produzir material didático para fins específicos por possuírem informações parciais sobre a área temática. Portanto, este relato de experiência tem como objetivo apresentar o B-A-BA para produção de material didático de espanhol para trabalho de Secretariado. Nesse caso, contamos com as pesquisas de Aguirre Beltrán (2000) para compreender a comunicação profissional aplicada ao Secretariado e de Vian Jr. (2002) para elaborar a seção pedagógica. Como resultado, os aprendizes realizaram a tarefa final da ligação telefônica em espanhol, que foi projetada com base na abordagem comunicativa por tarefas. Com base na língua como instrumento de ação (comunicação), conclui-se que os participantes conseguiram colocar em prática seus conhecimentos e convenções, pois souberam reconhecer os componentes desse gênero oral (fase de abertura, indagação, escuta, solução e fechamento) e se apropriaram deles para sua realização, tendo em vista a especialidade da sua profissão.

Palavras-chave: Espanhol para Secretariado. Material didático. Secretariado. Chamada telefônica.

Data de submissão: 23/11/2023 | Data de aprovação: 04/04/2024

1 Introducción

Entre los diversos elementos que influyen en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede destacar la elección de un material didáctico que incide en la realidad del alumnado. Ha de presentar una recopilación variada de distintas actividades y técnicas que le propician reconocer y decidir el camino de aprendizaje más adecuado. Con base en Ramos (2004, p. 116), ese apoyo pedagógico puede trabajar la formación de géneros para ofrecer “medios para levantarse lo que los alumnos han de hacer lingüísticamente, es decir, los discursos que necesitan ser capaces de comprender y producir [en las organizaciones] en las modalidades escrita o hablada¹”.

Como punto de partida, el profesor debe realizar el análisis de necesidades para conocer su grupo meta y, luego, proponerle los componentes lingüísticos, sociales y culturales a fin de desarrollar su desempeño en el español.

Considerando todo ello, este relato de experiencia tiene como objetivo presentar el B-A-BA para producción de material didáctico de español para Secretariado. Teniendo en vista Nunes (2009), los graduandos de la carrera de Secretariado tienen dificultades, cuando van a enfrentarse, en la empresa, la interacción oral. Para responder a esa laguna, el presente estudio se orienta en el enfoque por tareas a fin incrementar la producción oral con los elementos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos, teniendo en vista la realización de *tareas* (Long, 2003) del entorno secretarial. Como respuesta, se buscan privilegiar los diversos estilos y los factores afectivos para mitigar los sentimientos negativos, promover el aprendizaje cooperativo y la comunicación intercultural, etc., bien como la interiorización de los nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo, facilitando su recate.

Entre las etapas para construcción del material didáctico, nos basamos en Vian Jr. (2002) para analizar las necesidades y, entonces, definir los objetivos y los contenidos específicos. Cuando se consideran las actividades típicas de la profesión, vamos a trabajar la llamada telefónica como herramienta para el desarrollo de las destrezas (expresión oral y comprensión auditiva), ya que, conforme Nunes (2021), se convierte en un excelente instrumento pedagógico para el desarrollo de la competencia comunicativa.

A continuación, vamos a desarrollar las etapas que el docente necesita llevar en consideración para producción de un material didáctico con fines específicos.

2 Material didáctico de español para Secretariado

Cuando se plantea un programa de lenguas con fines específicos, el docente tiene un montón de preguntas sobre qué y cómo se debe enseñar el nuevo idioma, ya que se trata de contenidos, muchas veces, lejanos de su rutina. Consecuentemente, su planificación se basa

¹ “Meios de se levantar o que os alunos têm de fazer *lingüísticamente* (sic), ou seja, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir (nas organizações) nas modalidades escrita ou falada”. Esta y las demás traducciones de este artículo son de nuestra autoría.

en temores y falsas creencias, debido al desconocimiento del área de formación, a la falta de textos auténticos orales y escritos, a la dificultad de uso de técnicas para el análisis de necesidades del grupo meta y a la insuficiencia de base teórica para elaborar el material didáctico. Como reacción inicial, ese profesor, a menudo, recurre a los libros a disposición en el mercado y los aplica por completo, como si fueran una biblia. Se puede, pues, originar convicciones erróneas y estereotipos y, a fin de evitarlos, hay que dedicarse a programar un curso con enfoque sincrónico y adaptable a ese entorno profesional. Aguirre Beltrán (2004) dice que hay que conocer el grupo meta para promover una construcción especializada del conocimiento

[...] análisis de necesidades no puede ser simplemente concebida como un producto estanco desarrollado en el inicio de un curso específico, un factor absoluto y determinante de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por el contrario, ella debe ser vista como un proceso que, como elemento de una situación inicial, define las necesidades de los aprendientes en aquel momento, pero que debe ser revista en el andamio del curso, es decir, debe ser encarada como un proceso continuo. Ella puede todavía ser asimilada como parte de la enseñanza/aprendizaje, en un proceso participativo en el que prevalezcan los ítems resultantes de la negociación entre el alumno y el profesor con base en el contexto en que se enseña, en el material que se utiliza y otros factores intervinientes (Vian Jr., 2002, p. 16, traducción nuestra)².

Para sintetizar, el análisis de necesidades no se debe limitar a adquirir información *sobre* los alumnos, sino *de* ellos. En el caso, se hallan necesidades objetivas, subjetivas y sociales. En relación con las necesidades objetivas, se trata de informaciones individuales, como: edad, profesión, objetivo de estudio, nivel lingüístico, etc. En relación con las subjetivas, corresponde al estilo y a las estrategias de aprendizaje, a las motivaciones y las creencias, y a las carencias percibidas. Ya en relación con las sociales, son inherentes a los factores mercadológicos y de la empresa (si ellos pagan), factores sociales e interculturales (Richerich & Chancerel, 1980; Mountford, 1981; Brindley, 1989).

De toma de esas informaciones, los profesores tienen, como parámetros, diversas perspectivas de las necesidades para fundamentar y planificar el curso de español con fines específicos, pues, sin ellas, no tendrán una visión amplia y realística de los aprendientes de la carrera de Secretariado. Para tener acceso a esos datos, Jordan (1997) elucida 14 métodos para lograr las necesidades, no obstante, se destacan cuestionario, entrevista, observación de la situación-meta, estudio de caso, test, recogida de materiales didácticos.

Después de esa etapa típica (y crucial) del programa de fines específicos, los docentes tienen que definir los objetivos y los contenidos específicos (Vian Jr., 2018). Con respecto al

2 “análise de necessidades não pode ser simplesmente concebida como um produto estanco desenvolvido no início de um curso específico, um fator absoluto e determinante de todo o processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, ela deve ser vista como um processo que, como elemento de uma situação inicial, define as necessidades dos aprendizes naquele momento, mas que deve ser revista no decorrer do curso, ou seja, deve ser encarada como um processo contínuo. Ela pode, ainda, ser assimilada como parte do ensino/aprendizagem, num processo participativo no qual prevaleçam os itens resultantes da negociação entre aluno e professor com base no contexto em que se ensina, no material que se utiliza e outros fatores intervinientes.”

primer ítem, su formulación se debe orientar para diseñar el curso para Secretariado, así como precisar los apoyos físicos (materiales didácticos, tecnologías, audios, televisión, etc.). Para explicarlo mejor, Santa-Cecilia (2000), en atención a Tyler (1949), añade que hay cuatro aspectos de la descripción de los objetivos: a) particularizar el papel del profesor; b) detallar los contenidos; c) apuntar los recursos pedagógicos a fin de fomentar actitudes lingüísticas; d) predecir ciertos comportamientos y pensamientos como respuesta del aprendizaje.

En seguida, el material didáctico debe concebir contenidos relativos a la profesión de Secretariado. De acuerdo con Nunes (2009), los tópicos pueden ser: relacionar con los clientes, asesorar el ejecutivo, traducir de forma consecutiva y simultánea, preparar una reunión, redactar documentos (acta, aviso, carta, etc.), conocer los departamentos de una organización, utilizar las tecnologías de comunicación, organizar evento, solicitar y dar información por teléfono, participar de entrevista de empleo, preparar presentación, etc. Además, su selección y su graduación pueden repercutir en las destrezas, las funciones y los elementos socioculturales/interculturales.

Por todo ello, nos lleva, a continuación, describir nuestra experiencia de enseñanza, con sus puntos positivos y negativos, para que los compañeros puedan servir de ese relato para incrementar y avanzar con el aprendizaje de español con fines profesionales.

3 Relato de experiencia

Este relato se fomenta en Nunes (2009), en lo cual los estudiantes de la carrera de Secretariado dicen que sienten dificultades en la producción oral cuando van a enfrentarse en el ámbito laboral. A fin de atender a esa laguna, se estructuró una sección pedagógica con enfoque por tareas, pensando la lengua como herramienta de acción para realizar tareas. Eso significa que los procesos y los discursos involucran la comunicación, a partir de las intenciones que los hablantes tienen. Para Austin (1962), el acto de habla corresponde a la unidad mínima de expresión que lleva una intención comunicativa por intermedio de enunciados. Para llevarlo a cabo, se establece una relación entre enunciado y contexto, pues, en ese juego, el locutor elabora un enunciado con una intención, y el interlocutor, a partir de su conocimiento de mundo, va a comprender y aceptarlo (o no), dentro de un cierto contexto. En ese sentido, Austin (1962) dice que *felicity conditions* se refiere a las condiciones satisfactorias de un enunciado, que no es ni verdadero ni falso, sino efectivo o no. En esas situaciones, las acciones no son explícitas en el significado semántico del enunciado, sino que son interpretadas por el interlocutor en función de las condiciones contextuales. Para Austin (1962), ha de producir en tres niveles de significación: a) nivel locutivo: la carga semántica de las palabras, en su sentido literal; b) nivel ilocutivo: intencionalidad comunicativa que todo hablante tiene cuando produce un enunciado; c) nivel perlocutivo: el hecho de hacer determinados efectos cuando se habla algo, es decir, las consecuencias de decirlo.

Por medio de esos actos de habla, la sección didáctica se orientó por la intención determinada cuando se usa la lengua y, por lo tanto, trabajó el tópico temático de la profesión:

la llamada telefónica. Ese discurso, en su naturaleza, depende de la fuerza ilocutiva del mensaje, porque se compone por la intención, el sentido que el hablante quiere dar a su enunciado, y el oyente la interprete, y, como respuesta, la toma de decisiones por intermedio de su relación con el interlocutor. Nunes (2021) señala que los aprendices ponen en movimiento diversas estrategias al estudiar español, a través del contenido de atención por teléfono.

La llamada telefónica se convierte en una excelente herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, dado que cumple la o las intenciones comunicativas en contexto; permite la cooperación, cambios de turnos de palabras y reacciones; impulsan la coherencia de las ideas (desarrollo, organización interna y estructura); exige adecuación de la información, tratamiento y registro; y posibilita el uso da lengua (característica propia de la actividad), la corrección, la pronunciación y fluidez; y, por fin, da capacidad para implicar al interlocutor (Nunes, 2021, p. 52).

Con esa temática, se provocan reflejo y pensamiento crítico por el alumnado, tanto en lo cognitivo como en lo emocional, generando, pues, un aprendizaje hacia la realización de *tareas* (Long, 2003). Teniendo en vista los procesos psicolingüísticos, la sección pedagógica se fomentó por *input*, *intake* (*reflexión*) y *output* (Baralo, 2010).

Input (...). Muestras de lengua a las que está expuesto el que aprende y que son susceptibles de ser procesadas; **Intake**: toma, que permite reestructurar su competencia lingüística y construir nuevos modelos mentales de la IL (reglas) que influyen en la producción comprensiva del aprendiente, cuando usa la lengua por necesidades comunicativa; **Output**: contribuye al proceso de apropiación, mejora la fluidez, participa en los procesos de concienciación de lo que quiere y de lo que no quiere decir, le permite crear y comprobar hipótesis y desempeñar una función metacognitiva dentro del aprendizaje colaborativo (Baralo, 2010, p. 6, grifo del autor).

En términos específicos, nuestro material didáctico se compuso por a) *input*: introducir al género oral (telefonema); solicitar y dar información por teléfono con el texto; interpretar el texto; b) *intake*: practicar el vocabulario del telefonema; aprender el vocabulario de apoyo; practicar el vocabulario relacionado con la llamada telefónica; aprender a conjugar los verbos en condicional simple o pospretérito; escuchar el texto con una conversación informal; trabajar la estructura y las fases del telefonema; c) *output*: practicar una simulación de telefonema. Veámonos abajo el esquema interactivo del aprendizaje de Baralo (2010).

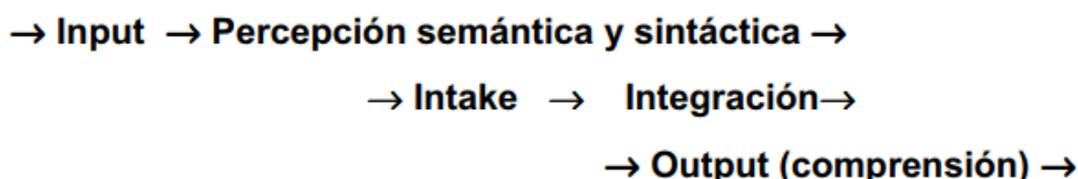


Figura 1: Modelo secuencial de aprendizaje
Fuente: Baralo (2010)

En resumen, la sección pedagógica presentó los componentes de la llamada telefónica (*input*) y, luego, los aprendientes construyeron sus hipótesis (*intake*). Por fin, las probaron y produjeron insumos con significados (*output*) con vistas a la interacción oral.

En el primer caso, los sujetos tuvieron que prestar atención al contenido (y no a la forma) con su significado, sentido e intención. Como botón de muestra, se dio un texto con una conversación entre el cliente y la secretaria a fin de obtener información sobre la firma de un contrato. Además, se trabajó deletrear nombres personales con base en el alfabeto con las letras con iniciales de los países. Esta es una estrategia practicada por los profesionales cuando hay dificultad de comprensión, cuando se está con interlocutores de otras nacionalidades.

Como no logramos textos auténticos, en razón de la protección de datos y su valor comercial y mercadológico, tuvimos que crear y representar una escena típica de la profesión.

(...) nos es muy difícil obtener textos orales auténticos, porque las empresas son sumamente reticentes a abrir su actividad profesional interna a nadie que no pertenezca a ella (Sabater, 2009, p. 150).

Luego, se propusieron actividades de activación de vocabulario y procesamiento de textos escritos. En esa etapa, el profesor también puede fomentar actividades de procesamiento de textos orales y producción sobre modelos fijos personalizables y “circling” en TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*).

En el segundo caso, los estudiantes tuvieron que formular sus propias reglas, a partir de la observación de un conjunto de muestra de la lengua, para procesar su significado. Como sigue, se apuntaron la forma y su relación con el significado para proponer algún patrón de operación. Entre las actividades, se plantearon las de descubrimiento inductivo y de *input* estructurado. Como ejemplo de la primera, se pidió que los aprendientes organizaran las informaciones de acuerdo con las fases de la llamada telefónica. En esa aportación, se puede también trabajar dictados cooperativos y explicaciones directas (del libro o del profesor).

Ya en el tercer caso, se esperó que los educandos produjeran materiales lingüísticos con significados, sea relacionados con el contexto compartido entre los partícipes, sea personales. En el caso de la sección pedagógica, la actividad es semi controlada, ya que contiene objetivos bien delimitados, situación comunicativa y, por fin, la resolución de un problema. Además, pusieron todos los conocimientos adquiridos a lo largo del material (las etapas de la llamada telefónica) de forma coherente. Así pues, se trabajó *role playing* de una situación real de los secretarios. Es una tarea para observar la forma y, principalmente, el contenido (significado, sentido e intención del discurso). Long (2003, p. 33) afirma que “la elaboración de textos genuinos de dominios discursivos específicos [por medio de tarea] es más apropiada que la simplificación, y excepto en el caso de estudiantes muy avanzados, es más apropiada que el uso de textos genuinos sin modificar”.

Figura 2: Tarea final de role playing

Con el guion de los personajes, cada uno tendrá que prepararse **individualmente** por 6 minutos para linear las ideas y recapitular los contenidos aprendidos. Después, se formará la pareja aleatoriamente para realizar la dramatización.

¡Atención!

Los diálogos se deben construir a fin de contornar las objeciones y proponer posibles soluciones. Si en el texto no hay la información específica, ustedes pueden usar la creatividad.

Teniendo en cuenta las fases de la llamada y sus respectivas expresiones, ustedes, en pareja, tendrán que realizar una llamada telefónica para marcar una reunión.

Sabemos que nunca encontraremos una situación perfecta en que los compromisos siempre corresponden. Por esa razón, ustedes tendrán que negociar para encontrar un lugar, fecha y horario en común entre sus directores. Si no hay más detalles en la descripción, ustedes podrán agregar con ideas creativas y nuevas propuestas para incrementar la dramatización.

Para eso, el profesor dividirá el grupo con dos perfiles distintos (Secretario A y Secretario B).

Secretario A: Trabajas en una empresa de telefonía Estrella y necesitas marcar una reunión con la Sra. Pérez, directora de la empresa Oro. De inicio, ofreces 3 posibilidades de fecha, pues Sr. Gómez, director, se encontrará en la capital durante esas fechas. Además, en función de su contenido ser muy urgente y confidencial (todavía desconocido por ti), él tiene prisa para reunirse. Por eso, él no puede esperar más que 2 semanas. Como un(a) buen(a) profesional de secretariado, necesitas salir con una agenda cerrada con fecha, horario, local y asunto.

Secretario B: Eres el profesional de secretariado de la empresa Oro y cuidas de la agenda de la Sra. Pérez. De acuerdo con su agenda, ella no tiene disponibilidad las próximas 3 semanas, pues está viniendo una comitiva de España para hacer una auditoria. En último caso, la vicedirectora Sra. González puede asumir sus compromisos en sus ausencias, pero ella no está totalmente integrada de todos los asuntos de la directoria, necesitando, así, recurrir a su superior. Como un(a) buen(a) profesional de secretariado, no sabes que no se puede marcar una reunión sin las informaciones esenciales, como fecha, horario, local y asunto.

Fuente: Nunes (2021)

Los educandos desarrollaron la comprensión auditiva y la expresión oral, añadiendo elementos de redundancia (repetición, paráfrasis, etc.) y transparencia (marcaciones y

señalizaciones claras del tema, construcciones del orden para secuenciar los eventos cronológicamente, etc.). En caso de dificultad, se notó que redujeron la velocidad de emisión de enunciados y colocaron en práctica algunas directrices para facilitar la interacción (solicitudes de clarificación, verificaciones de comprensión y confirmaciones).

la complejidad inherente a cualquier tipo de encuentro (...), pues, en la condición de participantes, estamos a todo momento introduciendo o sustentando mensajes que organizan el encuentro social, mensajes esos que orientan a conducta de los participantes y atribuyen significado a la actividad en desarrollo y al mismo tiempo que ratifican o contestan los significados atribuidos por los demás participantes". (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 7)³

A fin de corroborar el proceso de aprendizaje de los aprendientes, se realizaron autoevaluación y coevaluación para que pudieran tomar conciencia y responsabilidad sobre su proceso de desarrollo usando la lengua española para fines específicos y, consecuentemente, fomentar una mayor autonomía en el aprendizaje. En este sentido, se hicieron las siguientes preguntas oralmente para saber si ellos fueron capaces de evaluarse y si lograron el objetivo de la tarea final. En general, se manifestaron satisfechos con su resultado, porque pudieron practicar los conocimientos adquiridos con la sección pedagógica -presentación (*input* + reflexión) + práctica (*output*) + producción (*output*).

Por fin, nuestra propuesta pedagógica buscó ofrecer muestras de lengua a que está expuesto el aprendiz y que son susceptibles de ser procesadas (*input*). Después, se consideró *reflexión* para impulsar a reestructuración de la competencia lingüística y elaborar nuevos modelos mentales (reglas). En seguida, se puso atención al *output*, que les permitió crear y comprobar sus hipótesis y cumplir su función metacognitiva dentro del aprendizaje colaborativo. Como etapa final, se buscaron el autorreconocimiento de sus desvíos lingüísticos y ambigüedades, el reprocesamiento sintáctico y semántico, etc. También, como docente-investigador, se construyó el aprendizaje mediante andamiaje, que se refiere a "una estructura provisional aportada por el docente o los pares más capacitados [o manual], que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes y que es retirada una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente (Delmastro, 2008, p. 197)", es decir, los alumnos van adquiriendo soportes y puentes cognitivos para crear sus suposiciones y construir el nuevo conocimiento.

4 Consideraciones finales

La elaboración de material didáctico con fines específicos se caracteriza por la posibilidad del imposible, porque los profesores, formados, en su mayoría, de área distinta del

³ "a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro (...), pois, na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes."

que van a impartir, tienen dificultad de planear y diseñar la secuencia didáctica. Se deben eliminar esos temores, porque su papel se basa en una visión clara del material mediante la definición de los objetivos, de la selección y graduación de los contenidos, elección y sucesión de las actividades, decisión del método y del enfoque y, finalmente, la evaluación.

Lo que se distingue del curso regular es la existencia de necesidades determinadas por parte del grupo meta y la conciencia de las que tiene. Por eso, el profesor siempre tiene que, antes de iniciar el curso, detectar las necesidades para conocer las de situación meta, bien como las de aprendizaje para poder ordenar, interpretar y analizar los datos para las tomas de decisiones sobre el material didáctico.

Para aplicar en nuestra sección pedagógica, se notó que los aprendientes consiguieron interiorizar todas las etapas de la llamada telefónica por medio del proceso de aprendizaje por descubrimiento (andamiaje). Tanto el profesor como el material sirvieron para dar pistas sobre el contenido, y el alumnado lo va descubriendo y construyendo sus mapas mentales sobre la lengua meta. Fueron estimulados a incrementar su competencia comunicativa, teniendo como base la dimensión lingüística, estratégica, pragmática y sociolingüística. El punto máximo fue una tarea final en que realizaron un juego de rol en pareja para percibir la intención comunicativa, contornar las objeciones y crear un camino el común (una reunión entre dos directores).

Para su construcción, se buscaron fuentes relevantes del área y situación típica de la profesión. Se aprovecharon los conocimientos de los alumnos para convertir la clase en un espacio de interacción.

Entre los puntos negativos, se podría estimular a los estudiantes con más imágenes para activación de conocimientos previos. Para eso, sería importante hacer una mejor diagramación de la sección pedagógica. También, en la sección intercultural, se podría proponer una aportación para provocar más sinergia con la alteridad. En nuestro caso, se quedó en un nivel muy superficial.

Finalmente, se espera continuar con el avance del conocimiento y trabajar con otros temas sobre la vida profesional de los secretarios, con base en los tópicos enumerados por Nunes (2009).

Referencias

Aguirre Beltrán, B. Análisis de necesidades y diseño curricular. *In: Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como Segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 643-664, 2004.

Austin, J.L. *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

Baralo, M. Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué. *XII Encuentro Práctico de Profesores IH, Barcelona*, 2010.

Brindley, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. *The second language curriculum*, 63, 78, 1989.

Delmastro, A. L. *El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera*. Paradigma [online]. 2008, vol.29, n.1, pp.197-230. ISSN 1011-2251, 2008.

Long, M. H. Español para fines específicos: ¿textos o tareas? *Español para fines específicos. Actas del*, v. 11, p. 15-39, 2003.

Jordan, R. R. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Mountford, A. The what, the why and the way. *Aupelf/Goethe Institut/British Council*, 1, 19-34, 1981.

Nunes, W. S. “¡Hola! Soy el profesional de Secretariado Ejecutivo”: el telefonema como herramienta pedagógica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español de los profesionales de Secretariado Ejecutivo en Brasil. Trabajo final de máster (Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera) – Universitat de Barcelona. Barcelona, p. 78, 2021.

_____. *O processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola dos estudantes de Secretariado Executivo: estudo de caso – Universidade Federal de Roraima*. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, 2009.

Ramos, R. D. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, 25(2), 107-129, 2004.

Ribeiro, B.T.; Garcez, P. M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*, 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

Richerich, R. & Chancerel, J. L. *Identifying the needs of adults learnig*. Pergamon Press, Oxford, 1980.

Sabater, M. L. Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de español para los negocios. *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación. Santander: Fundación Comillas/ASELE*, 147-158, 2009.

Santa-Cecilia, Á. G. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco/Libros, 2000.

Vian Jr, O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40398>. Acesso em: 27 jul. 2023.

_____. O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. *Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)*– LAEL/PUC-SP, São Paulo, 2002.

Resenha: Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos

Ricardo Tavares Martins

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor EBTT do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7602329111396972>

E-mail: ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br

Data de submissão: 13/09/2023 | Data de aprovação: 25/03/2024

Resenha de:

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

O **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**, como o próprio nome sugere, traz uma abordagem da pesquisa científica orientada aos estudos da língua(gem) e se divide em cinco capítulos com contribuições para estudantes, professores e pesquisadores interessados no campo linguístico. Escrito pela professora Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, apresenta uma escrita simples, clara e objetiva, característica também presente em várias de outras obras acadêmicas suas, o que a faz ser lida por um grande e diverso público da sua área de atuação, principalmente.

O primeiro capítulo, “O que é pesquisa”, traz diversas respostas para a dúvida expressa nesse título. Para tanto, a autora se apoia em vastas referências, nacionais e internacionais, que vão além dos estudos da língua(gem), buscando também autores de outras áreas, tais como as ciências sociais, a psicologia, a educação, as ciências biológicas *etc.* Com a ajuda das referências, o capítulo vai se desenvolvendo com uma boa gama de exemplos que ajudam a contextualizar o entendimento inicial do que é pesquisa. Por outro lado, esse capítulo primeiro também traz o que **não** é pesquisa; informação importante que promove um contraste com a pergunta mote do capítulo e seus exemplos iniciais.

Já próximo de seu fim, após as discussões propostas e os exemplos contextualizados, o capítulo conclui que “fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” (Paiva, 2019, p. 11). Ele se encerra apresentando os tipos de pesquisa e como se classificam quanto à natureza (básica ou aplicada), gênero (teórica, metodológica, prática ou empírica), fontes de informação (primária, secundária ou terciária), abordagem (quantitativa, qualitativa ou mista), objetivo (exploratória, descritiva, explicativa ou experimental) e métodos/procedimentos (experimento, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, pesquisa bibliográfica *etc.*).

O segundo capítulo, “Ética na pesquisa”, inicia com a preocupação da autora sobre como o tema é pouco tratado em livros/manuais de metodologia da pesquisa científica, e Paiva retoma um outro artigo já publicado por ela mesma, mas, em suas próprias palavras, “com atualizações, alterações e complementações” (Paiva, 2019, p. 17). Entra em pauta também a

abordagem sobre os comitês de ética e a importância deles para a pesquisa, os periódicos e pareceristas, as questões de autoria e coautoria, as relações entre pesquisador e pesquisado, pesquisador e orientador, dentre outras tantas. Assim como no capítulo primeiro, há, no segundo, uma boa gama de exemplos e referências não apenas da Linguística, mas também de outras áreas, como as já aqui citadas. É através desses exemplos e referências que o capítulo vai se desenvolvendo enquanto a autora dá dicas de como assegurar um tratamento ético às questões de pesquisa.

No subitem do segundo capítulo, intitulado “Conclusão”, a autora escreve:

Ética não é algo dado pela natureza, mas um produto de nossa consciência histórica. Não vem pronta para ser consumida; é, antes, construída na ação humana, que sempre exige a presença de um outro. Quem exercita a ética são indivíduos que fazem parte de uma comunidade. Seus atos são morais somente se considerados nas suas relações com os outros. Sem os outros, não há ética (Paiva, 2019, p. 30).

Ao fim desse subitem, a autora reproduz, na íntegra, um documento sobre ética na pesquisa produzido pela Comissão de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, encerrando, assim, o capítulo.

“Métodos de pesquisa quantitativa” é o título do terceiro capítulo. Nele, a autora descreve o experimento clássico, o quase-experimento, o pré-experimento e o levantamento (de opinião) ou *survey*, como é também comumente chamado, e o encerra com uma discussão sobre avaliação de pesquisas quantitativas. Todo o capítulo traz definições e características de cada método, além de diferenças e semelhanças entre eles, apontando pontos negativos e positivos, bem como possíveis problemas a depender do contexto da pesquisa e do método escolhido e aplicado.

No decorrer do capítulo, as explicações sobre todos os métodos estão calcadas em exemplos diversos, bem detalhados e contextualizados, não apenas de pesquisas em língua(gem), que ajudam a visualizar o método e suas características de forma mais clara. Encaminhando-se para o final do capítulo, a autora discute sobre os métodos de pesquisa quantitativa, na contemporaneidade, alegando uma mistura e adaptação entre eles hoje, sobretudo devido ao papel desempenhado pelas maquinarias tecnológico-digitais cada vez mais presentes em ambientes de pesquisa científica.

De acordo com a autora, devido a tantas questões que envolvem as pesquisas quantitativas, é interessante sempre avaliá-las em diversos aspectos. Nesse sentido, encerra o capítulo propondo 24 perguntas que podem nortear a avaliação das pesquisas quantitativas em relação à confiabilidade (externa e interna referente à consistência da coleta de dados, da análise e da interpretação, bem como relativo à replicabilidade) e validade (externa e interna quando os resultados são frutos do efeito do tratamento e quando podem ser generalizados para outras amostras, populações, situações *etc.*).

Após abordar, no terceiro capítulo, os métodos de pesquisa quantitativa, a autora aborda, no quarto capítulo, os “Métodos de pesquisa qualitativa”. Nele, são explicados os métodos de pesquisa bibliográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa narrativa, teoria fundamentada em dados e pesquisa etnográfica, encerrando-o com uma discussão sobre

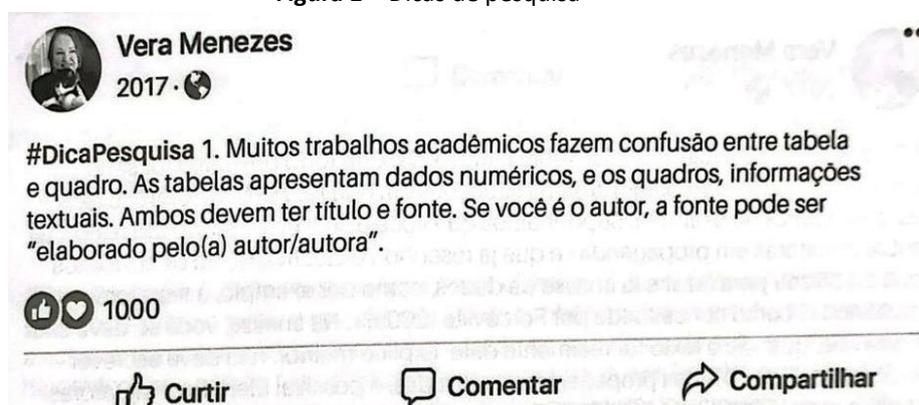
avaliação de pesquisa qualitativa. Esse capítulo está estruturado semelhantemente ao três, com definições e características de cada método, configurando-se no capítulo mais extenso da obra. Os exemplos são sempre um ponto alto do manual, pois ajudam a clarear o entendimento sobre cada método e oferta também uma possibilidade, mesmo que pequena, de vislumbrar os métodos em outras ciências que não apenas às da língua(gem).

Ao longo desse quarto capítulo, a autora levanta a discussão sobre os contextos de aplicação dos métodos, principalmente contextos de pesquisa linguística, chamando a atenção para a hibridização e combinação dos métodos e suas técnicas/fases/etapas/estágios ao longo do desenvolvimento das pesquisas. É nessa parte, também, que a autora apresenta os principais erros e problemas em pesquisas qualitativas e chama a atenção para o posicionamento, o papel e a participação do pesquisador numa atividade de pesquisa, fazendo uma ponte com o que foi discutido no segundo capítulo sobre ética na pesquisa.

Assim como afirmado no terceiro capítulo, de acordo com a autora, devido a tantas questões que envolvem as pesquisas qualitativas, é interessante sempre avaliá-las em diversos aspectos. Dessa forma, encerra esse quarto capítulo propondo a avaliação das pesquisas qualitativas levando em consideração os critérios de credibilidade (demonstrar que os resultados da pesquisa e sua interpretação são apresentados de forma crível), aplicabilidade (possibilidade de os resultados de pesquisa em um contexto serem transferidos ou aplicados a contexto semelhante), dependabilidade (parte do pressuposto de que é impossível replicar uma pesquisa, pois nenhum contexto é igual ao outro) e confirmabilidade (a qualidade dos dados que permitem a outro pesquisador confirmar os resultados).

O quinto capítulo, último da obra, é intitulado “Dicas de pesquisa”. Trata-se de um compilado de dicas de pesquisa que a autora publicou em sua página pessoal do *Facebook* em 2017. As dicas – 116 ao todo – estão organizadas em ordem de publicação e iniciam sempre com uma *hashtag* seguida da expressão **DicaPesquisa** e seu número correspondente (estilizado #DicaPesquisa). Cada dica está organizada como um recorte da página do *Facebook* na qual é possível ver uma foto da autora e ícones típicos daquela rede social, como curtir, comentar e compartilhar (Figura 1).

Figura 1 – Dicas de pesquisa



Fonte: Paiva (2019)

As dicas variam bastante e vão desde questões de formatação de trabalhos de pesquisa científica/acadêmica (citação, cronograma de pesquisa, elementos pré e pós-textuais, referências, paginação *etc.*) a questões teórico-práticas (objetivos, tema/título, referencial teórico, análise de dados, resultados, conclusão *etc.*) e éticas.

Por fim, uma parte da obra que chama a atenção devido à riqueza/diversidade são as referências bibliográficas, que, no manual, são constituídas de obras nacionais e internacionais de diversas áreas do conhecimento e dos mais variados gêneros, tais como artigos, livros, manuais, monografias, teses, dissertações *etc.* Na leitura dessa parte, é possível tomar conhecimento de ricas indicações de leituras que podem ajudar estudantes/professores/pesquisadores a terem contato com o universo da pesquisa de modo mais amplo.

Nessas referências, o leitor encontra as fontes dos exemplos usados na escrita do manual, uma vez que não são fictícios ou hipotéticos, mas sim retirados de estudos publicados. Esse fato acentua ainda mais a coerência da obra, tornando-a material interessante para os que estão iniciando no universo da pesquisa em língua(gem), para os já inseridos nesse universo há mais tempo ou mesmo para os que não pertença a ele, mas tem interesse em adentrar ou entender um pouco mais do campo da pesquisa científica a partir dos fenômenos linguísticos. Por se tratar de um manual de pesquisa direcionado aos estudos da língua(gem), é natural que os conteúdos selecionados privilegiem o tema, não sendo, portanto, um livro direcionado a estudantes/pesquisadores que precisem de uma abordagem mais generalista sobre pesquisa científica.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da plataforma <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/>.

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros:

- a) **artigo científico**: texto em que se apresentam os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou se debatem temas relevantes para a área de Linguagens e o seu ensino.
- b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.
- c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.
- d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.
- e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão *.doc, *.docx ou *.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s) autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. A assinatura poderá ser manuscrita ou eletrônica (por exemplo, por meio do portal gov.br). Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da

pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas juntamente com o manuscrito durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

Layout do documento: tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margem esquerda de 3 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento.

3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

Título: deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

Resumo: redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados. O título "Resumo" deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 10, negrito e centralizado.

Palavras-chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira: os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract* e *keywords*) ou o espanhol (*resumen* e *palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

Títulos das seções: todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Os títulos e subtítulos das seções devem ser redigidos em caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

Corpo do texto: os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda. No corpo do texto, as expressões em línguas estrangeiras e os títulos de obras devem estar em itálico. O destaque de expressões deve ser feito em negrito.

Ilustrações: o material ilustrativo deve ser inserido próximo à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração (“Figura” ou “Tabela”) em negrito e, após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. Se a ilustração for criação do autor, registrar “Elaboração própria” na fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples.

Notas: notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2023) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: (Silva, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (Pereira; Matos, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (Silva, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (Silva, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (Barros, 2019; Silva, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões “grifo do autor” (se o destaque constar no original citado) ou “grifo nosso” (se o destaque for adicionado pelo autor do manuscrito): (Silva, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão “tradução nossa”: (Brown, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

Referências: as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título

“Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

Agradecimentos: essa seção opcional expõe os agradecimentos a colaboradores e agências de fomento. O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

4 Registro das referências

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro:** subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo.** In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista,** local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)

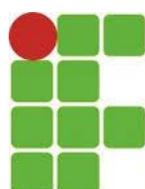
ISSN 2675-8555

Claudia de Souza Teixeira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Sala de aula: espaço de ensino e de pesquisa

Volume 5 | Número 9 | jan/jun 2024



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO