

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

JULIANO SIPPEL

**ANOTAÇÃO DIGITAL E PRODUÇÃO TEXTUAL: O USO DA DLNOTES2 NA
CONSTRUÇÃO DE RESUMOS**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2019

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

JULIANO SIPPEL

**ANOTAÇÃO DIGITAL E PRODUÇÃO TEXTUAL: O USO DA DLNOTES2 NA
CONSTRUÇÃO DE RESUMOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, PPGEL, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de concentração: Linguagem e Tecnologia. Linha de pesquisa: Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido.

Orientador: Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S618a Sippel, Juliano
Anotação digital e produção textual [recurso eletrônico] : o uso da DLNotes2 na construção de resumos / Juliano Sippel.-- 2019.
1 arquivo texto (106 f.) : PDF ; 1,53 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.
Texto em português com resumo em inglês.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia, Curitiba, 2019.
Bibliografia: f. 90-93.

1. Linguagem e línguas - Dissertações. 2. Leitura - Estudo e ensino (Superior). 3. Escrita - Meios auxiliares. 4. Letramento. 5. Letramento digital. 6. Resumos - Redação. 7. Apontamentos. 8. Análise de conteúdo (Comunicação). 9. Recursos eletrônicos de Informação. 10. Prática de ensino. 11. Linguagem e línguas - Tecnologia. I. Bertucci, Roberlei Alves, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 400

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR
Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 33

A Dissertação de Mestrado intitulada *Anotação digital e produção textual: o uso da DLNotes2 na construção de resumos*, defendida em sessão pública pelo candidato **Juliano Sippel**, no dia 22 de março de 2019, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Roberlei Alves Bertucci - presidente – PPGEL/UTFPR

Prof. Dr. Alckmar Luiz dos Santos – membro avaliador – UFSC

Prof.^a Rossana Aparecida Finau – membro avaliador – PPGEL/UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 08 de março de 2019.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Roberlei Alves Bertucci, pela dedicação, paciência, leitura atenta e pelas palavras de incentivo e de confiança.

Às professoras Paula Ávila Nunes e Rossana Aparecida Finau, pelas contribuições dadas na banca de qualificação, que levaram esta pesquisa a novos rumos. Ao professor Alckmar Luiz dos Santos, pela leitura crítica e pelas considerações na banca, e ao Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística - NUPILL, da UFSC, por possibilitar o uso da DLNotes2.

Aos demais professores do PPGEL, em especial à professora Nivea Rohing, à professora Maria de Lourdes Rossi Remenche, ao professor Rogério Caetano de Almeida, que foram meus professores nas disciplinas cursadas e contribuíram com as reflexões realizadas neste programa de mestrado.

Aos alunos do primeiro semestre de curso de Letras da UTFPR da turma de 2018, por terem gentilmente participado deste trabalho e cedido os dados para a análise aqui empreendida.

[...] a inspiração não é um privilégio exclusivo dos poetas ou dos artistas em geral. Existe, existiu e sempre existirá um grupo de pessoas a quem a inspiração visita. São todos aqueles que escolhem conscientemente seu trabalho e o fazem com amor e imaginação. Existem médicos, pedagogos, jardineiros e centenas de outros profissionais assim. Seu trabalho pode ser uma constante aventura desde que consigam ver nele sempre novos desafios. Apesar das dificuldades e fracassos, sua curiosidade não arrefece. A cada problema resolvido segue-se um enxame de novas perguntas. A inspiração, seja ela o que for, nasce de um incessante “não sei”.

Wisława Szymborska

RESUMO

SIPPEL, Juliano. Anotação digital e produção textual: o uso da DLNotes2 na construção de resumos. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

Nesta pesquisa realizamos um estudo prático de leitura de texto argumentativo mediada por uma ferramenta de anotação digital, a DLNotes2, visando à posterior produção do gênero resumo. Nosso objetivo foi verificar se as anotações produzidas na DLNotes2 são recuperadas pelo aluno na produção de seu texto, o que evidenciaria um possível auxílio ao planejamento da produção escrita. Isso porque acreditamos que tais anotações apoiam à construção do resumo, pois são úteis à compreensão das partes estruturais do texto-base por permitir posteriores visualizações. Para efetivar nossa pesquisa fizemos uma atividade com alunos do primeiro período do curso de Letras da UTFPR (campus Curitiba), realizada via *Google Formulários* e DLNotes2. Nessa ferramenta solicitamos aos participantes que anotassem tese, argumentos, contra-argumentos elencados pelo autor de um artigo de opinião, além de demais aspectos que julgassem importantes para o entendimento do texto. Na segunda atividade, os alunos produziram um resumo do texto. Identificamos se as anotações auxiliaram e efetivamente apareceram no resumo dos alunos, corroborando nossa hipótese de que a DLNotes2 pode ser utilizada com a função de amparo ao planejamento de escrita. Permeou nosso trabalho a reflexão sobre a instrumentalização do gênero resumo - pois compreendemos, com base na revisão teórica sobre tecnologia e linguagem, que os gêneros podem ser considerados tecnologia que medeiam nossas ações no mundo, além de considerarmos a própria escrita tecnologia -, o embasamento nos Novos Estudos de Letramento e o letramento digital além de uma reflexão sobre ferramentas de anotação digital.

Palavras-chave: Tecnologia. Escrita. Leitura. Letramento Digital.

ABSTRACT

SIPPEL, Juliano. Digital annotation and textual production: uses of DLNotes2 on summary construction. 2019. 106 f. Dissertation (Master in Language Studies) - Post-Graduate Program in Language Studies, Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2019.

In this research we carried out a practical study of reading argumentative text mediated by a digital annotation tool, the DLNotes2, aiming a subsequent production of a text of the genre summary. Our goal was to verify if annotations made on DLNotes2 are recovered by the student in their text production, possibly indicating an aid to their writing production planning. This because we believe such annotations support the construction of the summary, for they are useful to the understanding of structural parts of the original text as it allows subsequent consultation by the student. To the effect of our research we conducted an activity with students of the first period of the course of Letters of UTFPR (campus Curitiba), held via Google Forms and DLNotes2. While using the tool, we asked participants to annotate theory, arguments and counterarguments listed by the author of an opinion article and any other aspects they judged important to their comprehension of it. On a second activity the students produced a summary of the article. We identified if the annotations helped and in fact are present on the students summaries, corroborating to our hypothesis that DLNotes2 can be used as a form of support on writing planning. It permeated our dissertation a reflection on the instrumentalization of the genre summary - for we understand, based on a theoretical revision on technology, and language, that text genre can be considered a technology that mediate our actions in the world; in addition we consider writing itself a technology -, the theoretical basis on New Literacy Studies and the digital literacy, besides a reflection on digital annotation tools.

Keywords: Technology. Writing. Reading. Digital Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interface da anotação semântica.....	12
Figura 2 - Intersecção entre elementos relativos ao domínio de gêneros e modelos de letramentos.....	40
Figura 3 - Imagem do texto “Meninx, eu vi!” disponibilizado na DLNotes2.....	47
Figura 4 - Imagem de atividade solicitando produção escrita.....	48
Figura 5 - Formulário de avaliação da prática e da DLNotes2.....	48
Figura 6 - Imagem do texto “Meninx, eu vi!” na DLNotes2 com as anotações dos alunos.....	54
Figura 7 - Imagem de uma anotação produzida por aluno na DLNotes2.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento das anotações realizadas na DLNotes2.....	52
Tabela 2 - Anotações do aluno (3) realizadas na DLNotes2.....	59
Tabela 3 - Anotações do aluno (6) realizadas na DLNotes2.....	62
Tabela 4 - Anotações do aluno (13) realizadas na DLNotes2.....	65
Tabela 5 - Anotações do aluno (1) realizadas na DLNotes2.....	69
Tabela 6 - Anotações do aluno (5) realizadas na DLNotes2.....	71
Tabela 7 - Anotações do aluno (9) realizadas na DLNotes2.....	74
Tabela 8 - Anotações do aluno (2) realizadas na DLNotes2.....	76
Tabela 9 - Anotações do aluno (4) realizadas na DLNotes2.....	94
Tabela 10 - Anotações do aluno (7) realizadas na DLNotes2.....	96
Tabela 11 - Anotações do aluno (11) realizadas na DLNotes2.....	98
Tabela 12 - Anotações do aluno (12) realizadas na DLNotes2.....	100
Tabela 13 - Anotações do aluno (16) realizadas na DLNotes2.....	101
Tabela 14 - Anotações do aluno (10) realizadas na DLNotes2.....	102

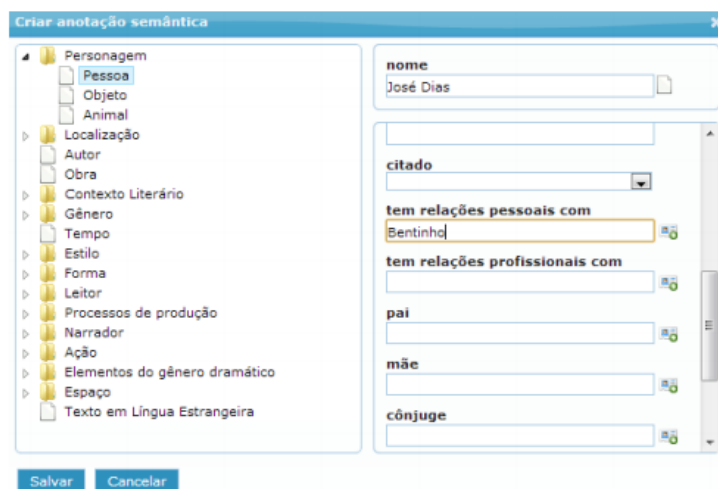
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. INTERFACES ENTRE TECNOLOGIA E LINGUAGEM	17
1.1. TÉCNICA E TECNOLOGIA: O TRABALHO E A PRODUÇÃO DE ARTEFATOS.....	18
1.2. TRABALHO E LÍNGUA: A METALINGUAGEM COMO TECNOLOGIA.....	22
1.3. LINGUAGEM E TECNOLOGIA: OS GÊNEROS COMO INSTRUMENTOS	25
2. INTERFACES ENTRE LEITURA, LETRAMENTOS E GÊNEROS.....	31
2.1. A PERSPECTIVA DE LEITURA	32
2.2. O LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL	35
2.3. A ABOARDAGEM DE GÊNEROS COMO ANCORAGEM DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	39
2.4. LETRAMENTOS (NO PLURAL).....	41
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	45
3.1. METODOLOGIA.....	46
3.2. MAPEAMENTO QUANTITATIVO DAS ANOTAÇÕES.....	51
3.3. ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS.....	53
3.4. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA PRÁTICA E DA DLNOTES2 PELOS ALUNOS	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Uma das inquietações que nos motivou a realizar esta pesquisa era o desejo de investigar se a mediação digital produziria algum efeito sobre a leitura e/ou a produção de textos. Tal questionamento nos levou à DLNotes2, uma ferramenta que permite a criação colaborativa de anotações semânticas e que pode ser integrada a diversos ambientes virtuais de aprendizagens, possibilitando atividades educacionais cuja tarefa baseia-se em realizar anotações sobre determinados conteúdos. Um aspecto que também foi relevante para adotarmos o uso dessa ferramenta é que a base de dados (ver Figura 1) gerada durante a execução das atividades pode ser graficamente visualizada e editada, o que permite que alunos e professores tenham acesso ao conhecimento que foi produzido (MITTMANN et al. 2013).

Figura 1 - Interface da anotação semântica.



Fonte: Mittmann et al., 2013, p. 533.

Buscando embasamento para a reflexão, recorreremos à pesquisa de Marshall (1997) sobre as anotações que alunos universitários faziam em livros de diferentes disciplinas. A pesquisadora nos dá recomendações que podemos ter em vista ao pensarmos sobre as anotações em ferramentas digitais. Marshall observou, por exemplo, que sublinhados em passagens dos livros e sinais telegráficos (como asteriscos) revelam o desejo do leitor de sinalizar uma atenção futura, assim como palavras circuladas têm função de auxiliar a memória, e notas pequenas nas

margens dos espaços da página são utilizadas para registrar a interpretação do leitor de determinado trecho.

O trabalho de Marshall (1997) guiou a elaboração da atividade que comentaremos em nossa metodologia. Para pensarmos o uso da tecnologia como ferramenta de auxílio à produção de escrita, nos chama atenção a passagem da autora, que reproduzimos em tradução livre: “as anotações agem como um traço visível da atenção do leitor, um foco nas palavras pelas quais ele passa e uma forma de marcar aquilo que foi lido”. Original em inglês: *these marking act as a visible trace of a reader's attention, a focus on the passing words, and a marker of all that has already been read* (MARSHALL, 1997). Tal passagem revela que as anotações podem nos dar indícios para compreendermos o percurso realizado pelo leitor na interpretação do texto e, se pretendemos nos debruçar sobre a instrumentalização de determinado gênero com os alunos, visualizar os percursos por eles traçados nos auxilia nesse trabalho - e pode ser verificado na DLNotes2.

A literatura sobre essa ferramenta digital descreve trabalhos de aplicação prática da ferramenta voltados ao ensino de Literatura. Temos como exemplo uma atividade realizada com alunos da UFSC que consistiu na decomposição de um texto literário em suas partes constitutivas com o intuito de levá-los a compreender a obra como um todo significativo. Desenvolveu-se, para tal finalidade, uma ontologia que permitiu categorizar indivíduos presentes no texto como personagens, ação, local etc., e se pediu aos alunos que fizessem tais anotações no texto.

Vale destacar que a DLNotes2 estava sendo usada há dois anos em disciplinas de literatura da graduação em Letras nessa universidade e, para poder verificar como os alunos estavam anotando os textos, realizou-se uma avaliação nas anotações produzidas em três obras literárias. Como resultado desse experimento

Foram analisadas 982 anotações no total, as quais foram produzidas por uma turma de 53 alunos em que uma média de 23 optou por utilizar a ferramenta. Essa análise classificou o tipo das anotações em 5 categorias: 65,7% foram comentários, 19,3% explicações, 7,7% perguntas, 4,3% dúvidas e 3,3% pesquisa. [...] apesar da maioria das anotações serem comentários, ainda assim uma proporção significativa buscou trazer uma explicação para o que lia (19,3%). [...] as anotações feitas nas últimas obras anotadas foram melhores que as feitas nas primeiras obras, o que indica que houve um processo de melhoria na qualidade da leitura do aluno. (MITTMANN et al., 2013, p. 535)

Com base nessa análise, podemos observar que o uso da DLNotes2 para a atividade de classificação dos elementos do texto literário trouxe uma melhora significativa na capacidade leitora dos alunos. Por meio das anotações, os alunos puderam compreender melhor as partes estruturantes do texto. Para cada atividade de anotação, a média de anotações criadas pelos alunos na ferramenta foi de 12,5 para cada aluno, fato que revelou uma melhora qualitativa na capacidade de reflexão sobre o texto literário, além de promover um avanço nas discussões sobre a obra, posteriormente realizadas na sala de aula, segundo nos contam Mittmann et al. (2013). Corroborou-se, dessa forma, a importância de voltarmos nosso olhar às anotações. Conforme aponta Marshall (1997), as anotações semânticas realizadas pelos alunos nesse experimento foram úteis para a categorização de elementos do texto, colaborando com a construção de um conhecimento explícito - o que Marshall chama *traço visível de atenção do leitor*.

No entanto, não há testes com a DLNotes2 na área de estudos linguísticos. Tal fato, por si só, nos parece justificativa para a execução da nossa pesquisa. Somamos a ele, porém, a importância do entendimento do texto argumentativo para a prática social dos alunos - visto que esse tipo textual permeia todas as atividades acadêmicas, tanto do ponto de vista da leitura, quanto da prática da produção - e da construção de resumos, por também ser prática fundamental nas atividades acadêmicas.

Nesse sentido, acreditamos que a DLNotes2 auxiliaria ao exercício de leitura e interpretação exigido para a construção do resumo, sendo útil à compreensão das partes estruturais do texto-base por permitir marcações semânticas e posteriores visualizações. Tais marcações podem ser pré-definidas pelo professor, sendo livres ou semânticas, e aplicadas em formatos de atividades de leitura, escrita e reescrita, tendo como propósito as visualizações posteriores que auxiliarão à construção do conhecimento do aluno.

No tocante ao embasamento epistemológico, esta pesquisa se insere nos estudos de Linguística Aplicada e busca articular noções de tecnologia e linguagem, conforme descrevemos de forma breve na sequência. A capacidade humana de produzir objetos, utensílios e ferramentas, transformando o mundo a nosso redor e nossa própria vida, por meio de técnicas com reflexão (quase sempre científica) é o que nos dá a compreensão da tecnologia, ou seja, aquilo que é produto da ação do

homem, que está fora dele, portanto artificial, e que modifica seu entorno. A linguagem, a sua vez, é o que nos difere dos demais animais, é por meio dela agimos no mundo, criamos laços, estabelecemos as mais complexas relações e desenvolvemos meios de propagar nossa cultura e nossa experiência vivida. A escrita e a gramática, nesse sentido, atuam como instrumento de transferência dessa propagação da experiência humana: é por meio da codificação do saber em uma tecnologia que permite registrá-lo (escrita) e categorizá-lo (gramática), que conseguimos transferir culturas entre diferentes povos. Temos aí uma aproximação entre tecnologia e linguagem.

Além disso, produzimos enunciados, verbais ou escritos, organizando-os em diferentes esferas. Cada esfera possui características próprias, o que faz com que tenhamos especificidades em sua organização, por exemplo, nas leis, nas religiões, na escola, em diferentes atividades de trabalho. Levando em consideração que os enunciados produzidos nessas esferas, sobretudo os escritos, possuem características composicionais próprias, configurando diferentes gêneros, podemos aprimorá-los por meio de técnicas. Nesse sentido, é possível instrumentalizar os usuários da língua para produção de enunciados escritos, o que faz com que possamos considerar gêneros instrumentos - nesse sentido, tecnologias - que medeiam tal produção. Aqui estabelecemos outra relação entre linguagem e tecnologia neste trabalho, que se dá na medida em que nos utilizamos dessas tecnologias que são os gêneros para produzir enunciados, que atuam como ferramentas para diferentes ações que se fazem com a linguagem.

Com base nessa reflexão, buscamos realizar um trabalho prático de escrita do gênero resumo mediada por uma ferramenta de anotação digital, a DLNotes2. Nossa intenção foi explorar a ferramenta para que os alunos pudessem anotar as partes estruturantes do texto-base, retextualizando-as em seus resumos. Consideramos que as anotações têm um importante papel de mediação e planejamento entre a leitura e a escrita e, por isso, justificamos a instrumentalização a que iremos nos referir no decorrer deste trabalho.

O primeiro capítulo traz a contextualização desta pesquisa. Apresentamos nossas justificativas e a metodologia desenvolvida para efetivar a prática com a ferramenta. Apresentamos, também, um breve histórico da DLNotes2, com suas

possibilidades pedagógicas, com base em uma prática que foi desenvolvida e aplicada pelo seu grupo criador, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

O segundo capítulo é destinado a estabelecer a interface entre tecnologia e linguagem. Apresentaremos, para tanto, nossa concepção de técnica e de tecnologia e a de linguagem e mostraremos uma possibilidade de articulação entre esses conceitos teóricos, que consiste em considerar a materialização da linguagem nos gêneros, tecnologias elaboradas por meio do trabalho - que exige planejamento e reflexão metalinguística.

Na sequência, no terceiro capítulo, adentramos nas discussões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da prática textual na universidade. Faremos uma breve discussão sobre a abordagem de leitura adotada neste trabalho e falaremos dos Novos Estudos do Letramento, apresentando essa corrente teórica com suas possibilidades metodológicas e procurando estabelecer uma interface entre os estudos dos letramentos e abordagem de gêneros. Mostraremos, além disso, como os estudos dos letramentos vêm sendo atravessados pela tecnologia, passando a ser o letramento um conceito plural.

Finalmente, o quarto capítulo é onde tecemos nossas análises. Apresentaremos nossos dados gerados, seus resultados e articularemos os conceitos discutidos ao longo dos primeiros capítulos com o resultado da nossa prática desenvolvida com os alunos. Após realizar as análises dos dados, mostraremos as conclusões que esta pesquisa nos permitiu alcançar, verificando se nossas perguntas foram respondidas e de que forma.

1. INTERFACES ENTRE TECNOLOGIA E LINGUAGEM

Neste capítulo iremos discutir a relação de interface entre linguagem e tecnologia que estabelecemos nessa pesquisa, e que a situa na área de concentração de Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Por esse motivo, iremos apresentar as noções teóricas sobre técnica e tecnologia, que perpassam toda a discussão presente neste estudo, e articulá-las com as de concepções de linguagem adotadas nesta pesquisa.

A noção de tecnologia que apresentamos está embasada principalmente em dois pensadores: Arendt (2007) e Cupani (2004; 2017). De Arendt, resgatamos sua reflexão sobre o papel do *homo faber* na história da humanidade; com isso vamos compreender que existe no entendimento da tecnologia uma noção de artificialização da experiência humana, pois o *homo faber* (o fazedor) é o responsável por reproduzir artificialmente utensílios, ferramentas, sistemas etc., que medeiam a nossa ação no mundo. De Cupani, nos detemos sobre seu entendimento de tecnologia como a reflexão teórica sobre a técnica, isto é, a dotação de cientificidade das ações exercidas pelo *homo faber*. A apropriação desses conceitos de ambos pensadores nos mostrará que há na tecnologia uma relação intrínseca com a linguagem: da mesma forma que é da natureza humana usar a linguagem para existir no mundo, é também de nossa natureza artificializar nossa experiência no mundo, produzindo artefatos que, em um primeiro momento, possuem a função de auxiliar a nossa experiência. Assim, procuraremos desenvolver uma relação de interface entre linguagem e tecnologia como consequência inevitável.

A linguagem, portanto, assume nesta pesquisa também uma consequência da ação do *homo faber*, visto que é por meio de sua manipulação - e essa manipulação também prevê o uso de técnicas de aprimoramento - que agimos no mundo e produzimos sentido. Encontramos em Auroux (1992) uma concepção de linguagem que nos dá suporte a essa interface, pois esse linguista estabelece uma articulação entre epilinguagem e metalinguagem que, de certa medida, podemos ancorar na noção de artificialização da experiência humana, inerente à tecnologia. Isso porque Auroux nos mostra que o saber humano principia de uma consciência epilinguística - aquela consciência que permite a todo falante de uma língua usá-la naturalmente -,

entretanto, é pelo saber metalinguístico que aprimoramos nosso uso, apropriando-nos cada vez mais de ferramentas linguísticas que nos dotam de usos cada vez melhor elaborados. Essa relação entre saberes nos permite articular a linguagem à noção de tecnologia como reflexão sobre o uso de algo que se aprimora artificialmente, isto é, com o apoio de elementos não presentes na interioridade do homem. A noção de instrumentalização dispara também como uma consequência do aprimoramento da manipulação da linguagem. Encontramos suporte, finalmente, nas concepções sociorretóricas de linguagem e de gênero em Swales (1990; 1998) e Müller (2012), porque esses autores defendem que a apropriação das formas retóricas tipificadas e utilizadas nos diversos contextos da vida social (sobretudo o acadêmico, porque nele desenvolvemos a prática desta pesquisa na universidade) são legitimadas e compartilhadas por comunidades discursivas. Tais comunidades são redes que fazem circular produções de linguagem e, para ingressar nelas, é necessário apropriar-se dos gêneros por elas recebidos, produzidos e compartilhados.

1.1. TÉCNICA E TECNOLOGIA: O TRABALHO E A PRODUÇÃO DE ARTEFATOS

Em sua obra *A condição humana* (2007), Hannah Arendt nos apresenta o conceito de *vita activa*, referindo-se à vida que se dedica a assuntos da esfera pública e política, e afirma que tal vida exige três atividades que lhe são fundamentais: labor, trabalho e ação. Interessa-nos, sobretudo, refletir um pouco mais sobre a divisão proposta pela autora entre *labor* e *trabalho*. Arendt argumenta que essa distinção é possível porque todas as línguas europeias apresentam “duas palavras de etimologia diferente para designar o que para nós é, hoje, a mesma atividade” (ARENDR, 2007, p. 90).

Labor, segundo a filósofa, designa aquele tipo de atividade cuja condição consiste em lidar com tarefas penosas, que cansam e tem como finalidade satisfazer as necessidades básicas da vida. Embora possa ocorrer de forma esporádica, a função do labor não é a de produzir objetos, o que faz Arendt afirmar que seu resultado não tem estabilidade própria, surge para ser consumido e logo desaparece. Com base nessa noção de atividade, a autora traz o conceito de *animal laborans*, isto é, animal que labora e cuja produção é de curta duração. O labor,

dessa forma, ocorre de forma incessante e repetitiva; seu fim coincide com a morte biológica de seu produtor.

A sua vez, o trabalho é o produto da existência artificial do ser humano. Arendt introduz nessa categoria as noções de estabilidade e durabilidade. O trabalho é a atividade cuja função é estabilizar a vida do homem por meio da durabilidade das coisas que lhe são fruto. O responsável pela produção desse trabalho é o *homo faber*, homem que faz ou que fabrica, aquele que tem o dever de alterar a natureza, retirando o objeto de sua localização natural. É ele que realiza o processo que Arendt chama de *reificação*, isto é, de transformação das coisas que existem e estão presentes no mundo da natureza em coisas artificiais que farão parte do mundo criado pelo homem. A filósofa classifica o *homo faber*, dessa forma, como o fazedor de utensílios e de instrumentos, cuja finalidade consiste em dar maior agilidade ao trabalho.

Nossa intenção em resgatar essas reflexões de Arendt a respeito da produção de objetos que passam a fazer parte do mundo, é a de reproduzirmos sua noção de *homo faber*. A autora demonstra, por meio dessa oposição entre *homo faber* e *animal laborans*, que a capacidade humana de produzir artefatos e o trabalho são os itens próprios de nossa constituição como seres humanos e critérios de classificação e separação da nossa espécie das demais. É com essa finalidade - da produção por meio do trabalho - que projetamos e produzimos utensílios e ferramentas que passam a mediar as nossas ações no trabalho. Tais utensílios e ferramentas, aos quais chamamos *artefatos*, são objetos produzidos a partir da modificação de um sistema natural, ou seja, são produzidos por ações *técnicas* que operam modificando sistemas naturais e utilizando recursos naturais.

Temos aqui uma noção de *técnica*, portanto, atrelada às ações do *homem faber*. Ao elaborar tal noção, Arendt alerta para o fato de que utilidade e serventia são os critérios mais importantes da produção decorrente da técnica

O que está em jogo não é, naturalmente, o conceito de instrumento em si, o emprego de meios para atingir um fim, mas antes a generalização da experiência da fabricação, na qual a utilidade e a serventia são estabelecidas como critérios últimos para a vida e para o mundo dos homens. (ARENDR, 2007, p. 170)

É interessante perceber que esse critério de serventia perpassa a reflexão de Cupani (2004) sobre técnica, que também é conceituada pelo filósofo como a transformação da natureza pelo homem. Em seu artigo intitulado *A tecnologia como problema filosófico: três enfoques*, Alberto Cupani (2004) resgata o conceito de ser humano como *homo faber* para afirmar que esse caráter da técnica atrelado à produção de artefatos e utensílios deve ser levado em consideração ao se pensar sobre a tecnologia.

Tal preocupação, novamente recai na noção de técnica como a capacidade humana de modificar materiais objetos e eventos para produzir novos elementos antes não existentes na natureza. Cupani (2004), após essa contextualização, apresenta e reflete sobre três perspectivas e abordagens distintas da tecnologia. A primeira delas, a *perspectiva analítica de Mario Bunge*, distingue técnica de tecnologia, afirmando que técnica - ancorada na noção que apresentamos de *homo faber* - é a transformação da natureza pelo homem, e tecnologia é técnica de base científica. Assim, a técnica se valeria do saber vulgar, tradicional e a tecnologia, do saber científico (dados, leis, teorias). Feita essa distinção, Bunge parte para a noção de eficiência, o que permite dizer que a produção técnico-tecnológica contém regras para que o objeto artificialmente produzido se torne eficiente. Novamente temos aqui uma diferenciação entre técnica e tecnologia: a primeira acompanha o desenvolvimento da humanidade; a segunda acelera seu progresso. Ao enxergar a tecnologia, portanto, como a técnica aliada à ciência, Cupani (2004) nos mostra que Bunge desenha um cenário bastante progressista para as ações que se fazem na sociedade mediadas pela tecnologia, o que faz com que se entenda nessa perspectiva tecnologia como possibilidade de se aprimorar a existência humana.

Em nosso trabalho nos apropriamos da *perspectiva analítica de Mario Bunge* (CUPANI, 2004) por considerar que o fundamental a ser levado em conta na discussão sobre técnica e tecnologia é a produção do artefato com a finalidade de mediar às relações humanas, aprimorando nossa existência. Assim, podemos afirmar que a distinção entre técnica e tecnologia se dá na medida em que consideramos que a técnica - partindo do importante e fundamental papel do *homo faber* - é a transformação da natureza pelo homem, e a tecnologia é a técnica de base científica. Ou seja, a tecnologia passa a ser, diante dessa perspectiva, uma reflexão humana sobre a ação técnica para levá-la ao seu aprimoramento. A técnica

se valeria, portanto, do saber tradicional e a tecnologia, do saber científico¹ (CUPANI, 2004).

Em sua obra *Filosofia da tecnologia: um convite* (2017), Cupani também parte da perspectiva de Bunge para diferenciar técnica de tecnologia:

Estabelecendo sua terminologia básica, Bunge distingue entre *técnica* e *tecnologia*. A primeira palavra designa o controle ou a transformação da Natureza pelo homem, utilizando conhecimentos pré-científicos (o que corresponde à “técnica do acaso” e à “técnica do artesão” da classificação de Ortega y Gasset). Por sua vez, a tecnologia consiste na técnica de base científica, surgida a partir do século XVIII junto com a Revolução Industrial (“técnica do técnico”). (CUPANI, 2017, p. 96)

Outra noção importante para pensarmos tecnologia, que Cupani traz nessa obra, é a de *planificação*. Ao nos mostrar que técnica e tecnologia pressupõem um objetivo ou uma finalidade precisa, o autor diz que o objeto que é antecipado para a concepção do artefato necessita de meios para ser produzido. Esses meios são os conhecimentos já disponíveis, ou novos, que operam sobre os recursos (os elementos naturais) e estabelecem determinadas regras para sua produção. Somam-se a essa noção as reflexões de Pinto (2005) a respeito da capacidade humana de projetar, forjando uma nova condição de sua existência. Para o filósofo

O homem projeta de fato o seu ser [...] mediante o trabalho efetivo de transformações da realidade material, tornando-se o outro que projeta ser em virtude de haver criado para si diferentes condições de vida e estabelecendo novos vínculos produtivos com as forças e substâncias da natureza. (PINTO, 2005, p. 54-55)

A linguagem assume papel de destaque neste momento, visto que, é por meio dela, ou seja, por meio da significação compartilhada de um sistema de representações, que o homem transfere de si a um seu semelhante a percepção de uma qualidade ou de algum objeto, estabelecendo, em seu próprio pensamento, as relações necessárias ao surgimento de um projeto, que se dá, em suma, pela percepção de possibilidades de conexões, “de ligar uma imagem a outra, dando lugar a uma terceira” (PINTO, 2005, p. 55). Se pensamos juntamente nas reflexões

¹ Álvaro Vieira Pinto também reflete sobre essa oposição entre tecnologia e técnica, ao apresentar esta como imanente ao ser humano, que possui a faculdade de projetar artifícios para suprir suas necessidades - novamente temos aqui a perspectiva do *homo faber* -; já a tecnologia é, em sua concepção, um pensar sobre a técnica, sua ciência, portanto (PINTO, 2005).

que Cupani (2004) nos apresenta, observamos que ambos filósofos se debruçam sobre as técnicas que utilizamos cotidianamente, mostrando-nos que, no trabalho com a linguagem, assumimos o papel de *homo faber*, modificando a natureza e as próprias técnicas

É, pois, pela faculdade da linguagem que o projeto se apresenta, pela experiência humana, como um *ato intencional*. Pinto (2005) demonstra que a adaptação, propriedade inerente a todo ser vivo, é o que faz surgir o projeto. Deparamo-nos novamente com o critério de utilidade e serventia (ARENDR, 2007; CUPANI, 2004), pois são as novas relações que se produzem no mundo do trabalho que concretizam o projeto

O homem deseja realmente dar a si um novo modo de ser, mas percebe ser ilusório fazê-lo em pensamento [...] São as novas relações com o mundo, especialmente as condições de trabalho, para os indivíduos e para os povos, que concretizarão o verdadeiro projeto humano. (PINTO, 2005, p. 58)

Emerge novamente, a partir desse significado do ato intencional de um projeto, o fundamental papel do *homo faber* na reprodução da existência humana por meio do trabalho: “A definição do homem como o ser transformador do mundo encontra aqui confirmação, ficando ao mesmo tempo explicada a procedência desta propriedade” (PINTO, 2005, p. 58). Acreditamos, assim, ser indissociável tecnologia de trabalho, pois é a partir da necessidade do trabalho que se produzem os utensílios e artefatos e se projetam as ferramentas necessárias para determinadas atividades que dele surjam. Parece-nos oportuno comentar que essa reflexão sobre tecnologia e trabalho estendida ao uso da língua, nos permite dizer que é a partir de determinadas necessidades de uso, que utilizamos diferentes recursos linguísticos (o que podemos relacionar com a noção de *planificação*), e estes podem ser compreendidos também como tecnologias, ou seja, como uma reflexão sobre seu uso. Trataremos da relação entre tecnologia e linguagem na subseção seguinte.

1.2. TRABALHO E LÍNGUA: A METALINGUAGEM COMO TECNOLOGIA

Auroux (1992) propõe duas questões norteadoras que perpassam sua historicização do nascimento das metalinguagens: como se constitui no tempo o saber linguístico? Como esse saber se cria, evolui se transforma ou desaparece?

Ciente de que todo conhecimento é uma realidade histórica, o linguista mostra que o saber escolhe e organiza o passado, projetando o futuro; o saber atua como memória e projeto, pois antecipa o futuro enquanto o constrói. No terreno da linguagem (da Linguística, especificamente) o saber ao qual Aurox se debruça é aquele construído ao redor da linguagem humana, um saber que principia da consciência do homem falante e é, portanto, *epilinguístico*, mas que necessita do apoio de uma *metalinguagem* para ser representado e manipulado. Os saberes epilinguístico e metalinguístico atuam numa relação de retroalimentação na medida em que o saber inconsciente que todo falante tem de sua própria língua (aquilo que ele não sabe que sabe) é exteriorizado por meio de uma metalinguagem, que não cessa o primeiro com seu aparecimento.

O saber metalinguístico, independentemente de sua proximidade ou não com a consciência epilinguística do falante, segundo Aurox (1992) pode ser de natureza especulativa ou prática, cuja finalidade é a aquisição de um domínio. Temos aqui um primeiro ponto de encontro entre metalinguagem e tecnologia - no sentido que a vemos detalhando como uma reflexão sobre a ação técnica com vistas à produção de um objeto não presente na interioridade do homem -, pois há nesse caso uma relação de produção artificial (que prevê o uso de técnicas) para o alcance de um objetivo. Esse objetivo - referente ao campo da metalinguagem - pode se dar em três domínios: (i) o da enunciação, que diz respeito à capacidade do falante de adequar sua fala de acordo com diferentes finalidades; (ii) o da língua, referindo-se ao próprio fato de falar ou compreender uma(s) língua(s); e (iii) o da escrita. É dessa forma que tais domínios conduzem à constituição de tecnologias inscritas no formato de práticas que permitem a criação de regras para que se alcancem determinados resultados, dando espaço à formação de competências.

Desses domínios citados, merece destaque nas reflexões de Aurox a escrita, cujo aparecimento “é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior” (1992, p. 20). A escrita é uma produção técnica e artificial, é uma representação da língua e exige um grau de metalinguagem elevado, visto que o surgimento do alfabeto pressupõe uma consciência metalinguística refinada. Contudo, embora a escrita seja

condição de um saber linguístico, ela não é sua origem². A escrita, afirma o linguista, é a responsável pela transmissão de um saber linguístico por meio dela codificado; é considerada por Aurox (1992) a *primeira revolução tecnolinguística*, pois permitiu a transferência entre tradições. Por possibilitar e fornecer sistemas de notações e classificações em função de propriedades, pela escrita foi possível produzir textos e listas de palavras e, dessa forma, havendo sistema de escrita, há também um conhecimento formal e estruturado, que pode ser aprendido por meio de técnicas, diferente da aquisição de linguagem espontânea. Esse conhecimento linguístico estruturado pela escrita permitiu a transferência entre culturas e tradições e aí a escrita cede espaço à *segunda revolução tecnolinguística*: a gramatização do vernáculo.

Por gramatização devemos entender, segundo Aurox (1992), o processo de descrição e instrumentalização de uma língua com base nas tecnologias da gramática e do dicionário. Uma gramática categoriza unidades por meio de exemplos e regras para construção de enunciados; uma categorização pressupõe termos teóricos e fragmentação da cadeia da fala em conteúdos relativamente estáveis - as partes do discurso até os dias de hoje presentes nas gramáticas: ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática. Toda gramática equivale a um corpus de afirmações suscetíveis de condições de verdade, o que faz dela uma descrição linguística por meio de regras que podem ser prescritivas, além de descritivas. A gramatização tem a função de uniformizar a natural variação das línguas e é daí que emerge seu aspecto tecnológico:

É preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de

² Aurox (1992) descreve como uma comunidade que possui uma língua ágrafa, os *dogom*, reflete a própria língua ao explicar a produção da palavra, no sentido material e físico do termo: Ela pega sua água nas clavículas, no sangue, e, finalmente, na saliva; seu ar nos pulmões; seu fogo no coração; a terra, significação do discurso, vem de todo o corpo, mas mais particularmente do cérebro. A ebulição da água no fígado lhe comunica um movimento vibratório de forma que ela possa atingir, segundo um caminho que depende de sua qualidade, o ouvinte. Esse a assimila através do tímpano [...]; chegando à laringe ela se resfria, condensando-se e retomando sua forma líquida. (1992, p. 18). O fato interessante para essa discussão é observar que essa comunidade - que possui uma literatura oral bastante rica - também reflete sobre o trabalho que requer a produção de textos mais elaborados. Mesmo não tendo palavras para nomear a fala mais elaborada, poética, e desconhecendo estruturais formais da poesia, os *dogom*, ao opô-la à mais ordinária, usual, dizem que aquela “tem mais óleo” que a outra.

formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. (AUROUX, 1992, p. 69)

A gramática, tal qual a escrita, é um instrumento linguístico e são essas duas revoluções tecnolinguísticas - sobretudo a da gramatização - que, segundo Auroux (1992), alteram a ecologia da comunicação humana, de forma que as línguas não gramaticalizadas tendem ao linguicídio. A norma escrita veiculada pelas gramáticas transforma inclusive a pronúncia, a morfologia e a semântica das unidades linguísticas, de forma que considerar uma língua como homogênea é consequência de sua gramatização. Os dicionários, nessa perspectiva também atuam como instrumentos tecnológicos, fornecem itens que se arranjam nas gramáticas, resultando na lexicografia, com suas listas temáticas de vocabulário, palavras antigas ou difíceis, de pouco uso recorrente, sinônimos e antônimos, ou mesmo glossários independentes. Monolíngues, os dicionários têm a mesma função da gramatização: a normatização do vernáculo; bilíngues, possibilitam a passagem entre línguas e, juntamente com a gramática - e obviamente a escrita -, atuam como *instrumento de transferência cultural e linguística*. Uma língua é gramatizada, pois, quando podemos falá-la ou lê-la com a ajuda de seus instrumentos linguísticos disponíveis. Como fruto dessa revolução tecnolinguística, a escrita e a gramática possibilitaram conectar redes de conhecimento no mundo, tornando possível o desenvolvimento das ciências modernas, humanas e da natureza.

1.3. LINGUAGEM E TECNOLOGIA: OS GÊNEROS COMO INSTRUMENTOS

Antes de adentrarmos à noção de gênero adotada nesta pesquisa, convém resgatarmos a terceira categoria da *vita activa* proposta por Arendt (2007): a *ação*. Para a filósofa “agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDR, 2007, p. 190). Dessa maneira, observamos que a ação possui caráter de algo novo, algo recém-iniciado e, portanto, carrega a imprevisibilidade como condição inerente. Outro aspecto, também inerente à ação, é a irreversibilidade, de forma que os homens ao nascerem são impelidos a agir e, nesse sentido, Arendt entende a ação como *atualização da condição humana*.

A ação também possui como característica um aspecto comunitário, pois se refere a uma atividade livre, realizada na esfera pública - exige a revelação do agente do ato - e é, portanto, mediada pela palavra e pelo discurso. A filósofa nos ensina, dessa forma, que não podemos dissociar ação e discurso: “Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras” (ARENDDT, 2007, p. 191).

As palavras, dessa maneira, revelam o agente da ação e referem-se a algo objetivo no mundo. Possuem, porém, como característica um aspecto que não diz respeito a essa materialidade, mas ao fato de os homens agirem e falarem diretamente uns com os outros. Arendt (2007) afirma que essa outra mediação da ação e do discurso não é tangível e a denomina *teia de relações humanas* - muito pelo fato de, conforme vimos, a ação se dar em espaço público. Esse conceito é muito relevante para pensarmos uma associação da categoria de ação em Arendt (2007) como nossa concepção de linguagem porque é nessa teia de relações humanas que o homem produz histórias; sobre o conceito, a filósofa diz: “é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela ‘produz’ histórias, intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis” (ARENDDT, 2007, p. 197).

Com base nas reflexões de Arendt (2007) vemos que ação é discurso e que ao agir o homem é principiante e se junta a outro(s) principiante(s), construindo uma teia de relações humanas, efetivada no espaço público. Dessa forma, o autor da ação é sempre agente e paciente, pois age em relação ao outro. Podemos estender esse raciocínio a uma abordagem de linguagem entendida e conceituada como prática social.

Acreditamos, portanto, que se a situação social e ideológica determina a estrutura dos enunciados - e por estrutura estamos nos referindo às escolhas lexicais, às formas gramaticais adequadas, à estilística apropriada, elementos atribuídos ao conceito de gênero - deveria constituir matéria de ensino de língua a *instrumentalização* dos sujeitos para o uso efetivo da língua em diferentes esferas de interações sociais - ou comunidades discursivas, conforme veremos na sequência. A respeito disso, reproduzimos as reflexões de Campos e Ribeiro, que ressaltam

Essa seria a natureza do gênero, um instrumento semiótico que é apropriado por sujeitos, os quais, uma vez instrumentalizados, podem adquirir novos conhecimentos e saberes. Em outras palavras, instrumentalizado em alguns gêneros, o sujeito é capaz de alçar voo de

forma independente porque desenvolve habilidades que lhe permitem usar a língua nas mais variadas práticas sociais, que são mediadas pelos gêneros. (CAMPOS; RIBEIRO, 2013, p. 25)

As autoras nos mostram que os gêneros são, portanto, instrumentos de mediação para que possamos agir nas práticas sociais que são mediadas pela linguagem. Wachowicz (2012) também reflete essa questão ao discutir sobre as práticas escolares. Para a autora, a escola deve ser responsável por promover situações em que os gêneros sejam os instrumentos por meio dos quais os alunos se relacionem com a cultura letrada. Por exemplo, o gênero artigo de opinião de um jornal é o instrumento socialmente elaborado que o jornal utiliza para estabelecer sua relação com o leitor; caberia, assim, à escola, instrumentalizar o aluno para a ação sobre esse gênero, seja na leitura, seja na produção, seja na interação com o jornal que produziu esse artigo.

Essa reflexão de Wachowicz (2012) está ancorada em Schneuwly (2004), para quem o gênero é também um instrumento. Baseando-se na ideia de apropriação desenvolvida por Marx e Engels (1969)³ como um desenvolvimento de capacidades nos indivíduos, Schneuwly nos demonstra que um instrumento é fator de ampliação de tais capacidades, encontrando-se entre o indivíduo que age e o objeto ou situação sobre a qual age, mediando, portanto, a atividade humana. Dessa maneira, o instrumento pode ser entendido como “o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). Esse entendimento diz respeito a um caráter subjetivo do instrumento, isto é, para que possa transformar uma atividade o instrumento precisa ser apropriado pelo sujeito, é nesse sentido que a noção de gênero como instrumento faz eco ao texto de Wachowicz (2012).

Outra consideração de Schneuwly (2004) que é relevante para nossa pesquisa é a de que o gênero é a base de orientação para uma ação discursiva: acionamos determinado gênero conforme a situação de comunicação que nos circunda, havendo, portanto, uma relação meio-fim “que é a estrutura de base da

³ A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (MARX e ENGELS, 1969, apud SCHNEUWLY, p. 21)

atividade mediada” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Tal relação nos remete à noção de utilidade e serventia (ARENDDT, 2007; PINTO, 2005; CUPANI, 2004, 2017) que destacamos em nosso entendimento de tecnologia e reforça o que pretendemos afirmar a respeito de compreendermos os gêneros como tecnologia.

Além desses teóricos mencionados, encontramos o entendimento de gênero como ação também nos trabalhos de Miller (2012) nos quais afirma que os gêneros são *artefatos culturais*. Para ela

Chamar gênero de “artefato cultural” é um convite a vê-lo da forma como um antropólogo vê um artefato material de uma civilização antiga, como um produto que tem funções particulares, que se encaixa em um sistema de funções de outros artefatos. [...] Como portadores da cultura, esses artefatos literalmente incorporam conhecimento - conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões daquilo que conhecemos por cultura humana. (MILLER, 2012, p. 47)

Esse entendimento é particularmente interessante porque dele se desprende uma relação entre gênero e ação na medida em que, também em Miller (2012), encontramos a relação entre gêneros e instrumentos: é por meio do gênero que temos acessos a outros sistemas de significações produzidos e propagados por meio da cultura. Para a autora, o conjunto de gêneros representa um sistema de ações que possui funções sociais específicas sobre a cultura.

Temos em Miller, assim, um conceito de gênero como *ação retórica tipificada*, isto é, os gêneros exercem, pode-se dizer, um papel de se oferecerem como resposta a situações definidas socialmente. A autora, a esse respeito, diz

discursos inaugurais, elogios fúnebres, discursos jurídicos e outros semelhantes têm formas convencionais porque surgem em situações com estruturas e elementos semelhantes e porque os atores respondem de modo semelhante, tendo aprendido de um precedente o que é apropriado e que efeitos suas ações provavelmente terão sobre outras pessoas. (MILLER, 2012, p. 24)

Essas ações citadas concentram formas retóricas - gêneros, portanto - que são “respostas estilísticas e substantivas às demandas situacionais percebidas” (MILLER, 2012, p. 24). As ações retóricas que demandam o uso de determinado gênero, são recorrentes e esse aspecto é muito relevante para a construção teórica de Miller (2012). A autora afirma que tal recorrência pode ser inferida por meio de comparações de situações, dessa forma o gênero é um fenômeno retórico e social

que exige a *participação em uma comunidade* para que sejam possíveis tais inferências. Para Miller, o gênero passa a ser o aspecto principal de uma estrutura comunicativa e, portanto, a *ação* é seu aspecto principal, auxiliando as pessoas a realizar seu trabalho em comunidades, produzindo e reconstruindo-se a si mesmas e suas histórias.

Swales (1990) parte das reflexões de Miller e avança na discussão de gênero ancorado na perspectiva sociorretórica, trabalhando com o gênero acadêmico. Para construir essa abordagem, o autor se apoiou nas áreas de folclore, literatura, linguística e retórica. Assim, Swales afirma que um determinado gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham certo conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são devidamente identificados pelos membros da comunidade discursiva de origem e constituem a base lógica (a racionalidade) para o gênero. Essa racionalidade modela a composição (a estrutura esquemática) do discurso, influenciando e limitando a escolha de conteúdo e de estilo.

Temos aqui um conceito-chave para a compreensão e aplicação da proposta elaborada por Swales (1990), o de *comunidade discursiva*. Para o autor, tais comunidades são “redes sociorretóricas que são formadas com a finalidade de atuação em objetivos que lhes são comuns” (SWALES, 1990, p. 9). E, para delinear melhor esse conceito, Swales apresenta seis características que são comuns à identificação de determinado grupo de indivíduos como membros de uma comunidade discursiva, a saber: os membros possuem um acordo em relação aos objetivos públicos comuns; conservam mecanismo de intercomunicação; consideram a retroalimentação (noção de *feedback*) suprida; possuem a capacidade da comunidade de desenvolver seus próprios gêneros; compartilham léxico específico; e possuem membros antigos e novatos, que recebem os conhecimentos.

Essa concepção de comunidade discursiva é revista, no entanto, por Swales, em especial por ter em conta as reflexões sobre comunidade discursiva que vimos em Miller (2012). O autor repensa as categorias que havia proposto, questionando critérios que poderiam levar a um entendimento de que são imutáveis e estáveis; preocupa Swales, sobretudo, as tensões que podem existir dentro das comunidades. Assim, em *Other Floors, Other Voices: a textography of a small university building* (1998), o autor elabora o conceito de *teoria da comunidade discursiva*. Os principais

aspectos dessa reformulação teórica são que “a comunidade discursiva possui princípios e práticas que têm uma base linguística, retórica, metodológica e ética” (HEMAIS, BIASI-RODRIGUES, 2005, p.117), mas que é mutável e instável; e pode-se identificar uma comunidade com base no critério local (pessoas de um mesmo grupo de trabalho, por exemplo) ou global (pessoas que têm o mesmo compromisso discursivo, independentemente de onde trabalham, por exemplo).

Podemos dizer, dessa forma, que da mesma maneira que compreendemos a técnica da fabricação de artefatos como mediação das ações humanas no mundo do trabalho, e tecnologia como um pensar sobre essas ações, tornando-as mais eficientes, compreendemos os gêneros como instrumentos mediadores da produção de conteúdos linguísticos que permitem aos homens agir no mundo letrado. A abordagem sociorretórica é relevante para desenvolvermos nossa pesquisa porque, ao termos em conta o conceito de comunidades discursivas, se pensamos que aplicaremos nossa pesquisa em pessoas que pertencem a um mesmo grupo de trabalho e que possuem compromissos discursivos semelhantes, delimitamos nosso trabalho de instrumentalização. Ao considerarmos, com base em Miller (2012), os gêneros artefatos, e, portanto tecnologias, poderemos enxergar o texto produzido pelos alunos como um grande produto tecnológico, elaborado por meio de trabalho, que exige planejamento e reflexão metalinguística - conceitos que, conforme vimos, já podem ser considerados em si mesmos tecnologias.

2. INTERFACES ENTRE LEITURA, LETRAMENTOS E GÊNEROS

Neste capítulo iremos nos deter mais detalhadamente em noções teóricas relacionadas à prática efetiva realizada nesta pesquisa. Discutiremos a base teórica relativa à leitura, ao letramento, à articulação da teoria dos Novos Estudos do Letramento à dos gêneros (retomaremos nesse momento algumas noções da sociorretórica, discutidas no capítulo anterior), e ao letramento digital. Acreditamos ser relevante realizar essa discussão por conta do formato da atividade prática adotada neste trabalho: além de os alunos produzirem textos que são recorrentes no universo acadêmico, a produção se deu em ambiente totalmente digital, o que lhes exige habilidades de navegação e de interação com programas de computadores.

Com relação à leitura, apresentaremos o modelo centrado na perspectiva cognitiva, presente no trabalho de Kleiman (1995). Reproduziremos as discussões da linguista sobre objetivos e estratégias de leitura e sobre a relação de interação leitor-texto, porque para nossa prática é importante perceber o percurso de leitura realizado pelo aluno (e esse percurso pretendemos resgatar com as anotações), que irá conduzir a condução de suas produções. Reproduziremos algumas discussões sobre os Novos Estudos do Letramento em Street (1998; 2003; 2009; 2010) e Lillis (1999), pois, por avaliarmos uma produção de texto mediado por ferramenta digital e produzido dentro do espaço acadêmico, acreditamos que as contribuições teóricas trazidas por esse grupo nos auxiliam nessa avaliação. Retomaremos algumas discussões da teoria dos gêneros novamente em Swales (1990, 1998) e Miller (2016), mas agora para relacioná-las à teoria do letramento acadêmico. Isso porque veremos que tal teoria trabalha na articulação dos modelos cognitivo, socialização e letramento acadêmico, e é por meio da apropriação dos diferentes gêneros que perpassam o meio acadêmico que o aluno, relacionando os três modelos, será legitimado como membro da comunidade retórica da Academia. Finalmente, iremos reproduzir algumas reflexões de Chartier (1998, 2002, 2009) e Coscarelli (2016), que nos apoiam na discussão sobre a necessidade de atender às demandas sociais atuais de leitura e de produção escrita. De Chartier, principalmente, reproduziremos sua historicização da evolução das práticas leitoras humanas (incluindo produção, edição, circulação de textos); de Coscarelli,

tomaremos as reflexões sobre as aproximações e distanciamentos entre leitura e navegação.

2.1. A PERSPECTIVA DE LEITURA

Adotaremos nesta pesquisa uma perspectiva de leitura centrada na área da cognição, que parte de investigações a respeito do processamento textual, sobretudo relativo à sua compreensão e ativação de sistemas e mecanismos de conhecimento por conta de tal processamento. Utilizaremos como base teórica o trabalho desenvolvido por Kleiman (1995), abordando o papel do conhecimento prévio do leitor na leitura de textos, os objetivos e as expectativas de leitura, e as estratégias utilizadas pelo leitor no processamento do texto.

A atividade de ler, nos mostra Kleiman (1995), é formada na interação dos níveis de conhecimento linguístico, textual e de conhecimento de mundo, por isso é um processo interativo. Ao ler, utilizamos o conhecimento daquilo que já sabemos em nossa vida. Além disso, o conhecimento linguístico - aquele conhecimento implícito, não verbalizado que faz com que falemos como nativos de nossa língua - possui papel central no processamento do texto (atividade pela qual as palavras são agrupadas em fatias maiores, significantes, chamadas de *frase*). Dessa forma, quando, ao ler, não interpretamos um texto por não conhecer alguma parte da informação, ativamos outros tipos de conhecimentos para tentar preencher o significado da falha momentânea, isso porque o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio.

O conjunto de conhecimentos e noções sobre o texto, chamado de *conhecimento textual* também faz parte do conhecimento prévio e possui papel importante na compreensão de textos. Esse conhecimento, segundo Kleiman (1995), diz respeito à estrutura (expositiva, narrativa) materializada nas marcações formais do texto. Por exemplo, a estrutura narrativa tem marcação temporal cronológica e causalidade e dá destaque ao agente da ação (personagem). Na estrutura expositiva a orientação temporal não é relevante, a ênfase é temática e está nas ideias; ela está organizada por relações lógicas (premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito...). A estrutura descritiva, a sua vez, tem orientação não agentiva, possui efeitos descritivos como listagens,

qualificações, acúmulos de adjetivos e orientação atemporal; raramente é uma forma independente e se encontra no interior de exposições ou narrações. Assim, quanto maior o conhecimento textual do leitor e exposição a diferentes tipos e gêneros de textos, melhor será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais *determina* suas expectativas em relação aos textos, que exercem papel considerável na compreensão.

Os conhecimentos linguístico, textual e de mundo devem ser ativados na leitura para que se atinja a compreensão, pois, conforme Kleiman (1995), a procura pela coerência é um princípio que rege a atividade de leitura. Isso faz com que a linguista afirme que nossa capacidade de processamento melhora quando nos oferecem objetivos para executarmos tarefas. São, inclusive, os objetivos dados à leitura que fazem com que recuperemos determinadas informações de um texto: “a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo que é lido” (KLEIMAN, 1995, p. 34). Acreditamos ser pertinente a partir desse momento articular essas noções discutidas por Kleiman com as que vimos em Auroux (1992), sobretudo à noção de retroalimentação de saberes epi e metalinguísticos. O que a autora denomina *conhecimento linguístico* é o saber epilinguístico, aquele saber que permite com que os falantes de uma língua interajam e se comuniquem, sem a necessidade de refletir sobre a formulação da sua fala no momento da enunciação. Esse saber precisa de uma metalinguagem para ser manipulado e reelaborado, por exemplo, para adequar o enunciado aos diferentes destinatários. A relação de retroalimentação entre esses saberes (ou conhecimentos) é o que faz com que aprimoremos nossa experiência mediada pela linguagem - a leitura nesse momento da discussão.

A técnica da leitura precisa ser orientada por um projeto, com isso ressaltamos a importância da definição dos objetivos da leitura. Essa capacidade de definir objetivos para a leitura é considerada em Kleiman (1995) como uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de estabelecer controle sobre o próprio conhecimento. É justamente essa estratégia que torna o ato de ler uma experiência única porque é com base na ativação do conhecimento prévio e da manipulação metalinguística e metacognitiva que o leitor irá formular suas hipóteses. São essas que tornam possível o reconhecimento global e instantâneo de palavras e de frases relacionadas ao texto. O leitor adulto, competente, não decodifica em um

texto palavra por palavra, mas as percebe de forma global e adivinha outras com base em seu conhecimento prévio e nas hipóteses que levanta no momento da leitura. Como exemplo desse processo, podemos citar a leitura de uma matéria jornalística por um leitor assíduo: o título lhe dirá previamente de que trata o texto, além disso, o reconhecimento da estrutura do texto (um artigo de opinião, por exemplo) direciona o leitor na busca de palavras que justifiquem as hipóteses que levantou ao ler o título, isso porque levantando hipóteses o leitor deverá postular temas e subtemas e seu olhar percorrerá o texto para encontrá-los. Caso não consiga resolver inconsistências entre o abandono de suas hipóteses e o lançamento de novas, o leitor não irá produzir sentido em sua leitura. Dizendo de outra forma, as hipóteses de leitura, que são formuladas com base nos objetivos, predizem conteúdos e estruturas textuais e essa expectativa gerada permite ao leitor conhecer (ou reconhecer) itens lexicais globalmente. Sabendo o objetivo, portanto, não escapa ao leitor o global do texto, a sua totalidade. Com esse gesto, o leitor está exercendo controle sobre o próprio processo de compreensão, corroborando, revisando, refutando suas hipóteses; está utilizando estratégias metacognitivas para monitorar a produção de sentido em sua leitura.

Kleiman (1995) também demonstra, ao elencar estratégias de processamento do texto, que a materialização da intenção do autor de um texto se dá por meio dos elementos linguísticos e gráficos. Cabe ao leitor recuperar essas informações, apoiando-se em elementos extralinguísticos (a ativação de seu conhecimento prévio e linguístico) e linguísticos, que fazem parte do componente textual, isto é, dos elementos internos ao texto. Esses elementos formais atuam em dois níveis: um micro, que diz respeito aos elementos responsáveis pela significação sequencial do texto, a coesão, e um macro, referindo-se à superestrutura textual, isto é, a sua coerência. Dois níveis estruturais, portanto, regem a produção de sentido da leitura: o microestrutural é aquele pelo qual o leitor reconstrói elementos coesivos e sequenciais do texto; pelo macroestrutural o leitor se depara com sequências maiores que avançam no desenvolvimento global do texto. Na ausência de elementos que permitam a ativação do conhecimento de mundo de leitor, por exemplo, são as pistas da macroestrutura que fornecerão informações para sua interpretação (o fato de se reconhecer pela macroestrutura de determinado gênero).

Essa concepção de leitura tratada por Kleiman (1995) nos faz perceber que o leitor constrói sentidos ao texto antecipando-os via pistas formais e hipóteses. Dessa forma, modalizações, relativizações, adjetivações, nominalizações, entre outros, conduzem a determinadas interpretações. A percepção dessas marcas de autoria é essencial para uma leitura crítica, isto é, uma leitura que confronta hipóteses e materialidade textual, uma leitura que encontra nas marcas formais e extralinguísticas justificativa para sua interpretação. Quanto mais o leitor domina a tecnologia cognitiva, mais ele desenvolve a competência técnica necessária à leitura e, portanto, melhor é o seu letramento.

2.2. O LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL

A leitura crítica, como vimos, é essencial para a produção de sentido do ato de ler e, na universidade, ela se transforma em ponto de partida para as demais atividades que dela são decorrentes. Da mesma forma, a escrita exerce, nesse contexto, um papel fundamental e tem sido tema de uma variedade de trabalhos acadêmicos que se inserem nas pesquisas recentes de Linguística Aplicada. Isso porque já é tradição⁴ dentro da Linguística debruçar-se sobre a escrita no ensino básico, especialmente sobre as dificuldades de escrita. Entretanto, seja pela observação empírica, seja pela análise da literatura recente sobre o tema (BEZERRA, 2012; MAGALHÃES; REIS, 2017; FERREIRA; ARAÚJO, 2017; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017), observa-se que tais dificuldades não cessam no momento em que os alunos ingressam na vida universitária. Ao contrário, disparam, pois essa é a etapa em que o aluno se confronta com novas práticas textuais, com uma escrita que exige o cuidado com normas para elaborações de trabalhos técnicos e fundamentação teórica aprofundada e bem selecionada.

Ao ingressar nos cursos de Letras, o cenário não é diferente: os alunos são convocados a produzir, já no início das carreiras, uma grande variedade gêneros como resumos, resenhas, fichamentos, relatórios, ensaios, entre outros, de textos de diferentes esferas, isto é, textos da área de estudos linguísticos, de teoria de

⁴ Fiad (2011) aponta que os estudos que se inserem dentro da Linguística sobre a escrita de crianças e jovens no contexto brasileiro iniciam na década de 1970; antes disso, a prioridade de análise realizada dentro dessa disciplina era dar conta da modalidade oral da língua. O fato de a redação escolar passar a ser parte integrante de principais exames de vestibulares, a partir da metade de 1970, alavanca o interesse nessa prática como objeto de pesquisa.

literatura, de literatura clássica, e de outras áreas. Fato é que o aluno ingressante passa a ser solicitado a produzir gêneros que muitas vezes não domina, ou mesmo, desconhece, atestando sua não proficiência na escrita exigida pelas universidades. Soma-se a esse cenário o fato de que, conforme apontam Machado et al. (2017), há a ausência de um ensino sistemático da produção escrita nas disciplinas que deveriam instrumentalizar o aluno na prática dos gêneros acadêmicos aos quais nos referimos, evidenciando a crítica de Lillis (1999), segundo a qual, a crença de que as convenções da escrita acadêmica seriam transparentes a todos que adentram à Academia produz o efeito que denomina *prática institucional do mistério*.

Acreditamos, com base nesse primeiro esboço e nas próximas reflexões que faremos nesta pesquisa, que é necessário justificar, isto é, deixar suficientemente claro para os alunos que ingressam na vida acadêmica as razões pelas quais determinadas práticas de escrita atingem privilégio maior em detrimento de outras - em especial a escrita escolar com a qual o aluno está (ou deveria estar) melhor habituado. É necessário que esse aluno compreenda qual o significado que a prática de escrita que passará a fazer parte de seu cotidiano como acadêmico possui, possibilitando que se aproprie de suas convenções estruturais e sociais, de forma a não se propagar a prática do mistério. Recorremos aos *Novos Estudos do Letramento* como ancoragem para essa necessidade de se justificar o porquê das práticas de escrita acadêmica.

Antes, contudo, convém conceituarmos, mesmo que de forma muito breve, o termo *letramento*, que se caracteriza, sobretudo, por oposição ao entendimento de alfabetização. Essa deve ser compreendida como o processo de apropriação do código alfabético, que é o aprendizado inicial da leitura e da escrita. Por sua vez, letramento deve ser entendido como a apropriação das habilidades do uso social da leitura e escrita em práticas cotidianas. Para complementar essa reflexão, diferenciaremos sujeito alfabetizado de sujeito letrado, fazendo uso das palavras de Magda Soares

a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler nem escrever - é *analfabeta* - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2012, p. 36 - grifos da autora)

Compreendemos, pois, que na condição de letrado, ainda segundo Soares (2012), o sujeito adquire outra maneira de compreender o mundo e, inclusive, sua condição social e cultural. O sujeito letrado possui a condição de mudar seu lugar social para se inserir na cultura, o que muda sua relação com o outro, com o contexto do qual faz parte e com os bens culturais.

O termo *letramento* nos Novos Estudos do Letramento tem uma acepção semelhante, pois diz respeito a todos os usos sociais da escrita, isto é, ao conjunto de práticas sociais que são mediadas pela escrita. Isso porque, a noção de letramento acadêmico surge a partir da década de 1990 em pesquisas desenvolvidas no Reino Unido com raízes antropológicas, na medida em que se considerava a apropriação da escrita na universidade como uma relação entre linguagem e cultura.

Street (2009), ao historicizar o início das pesquisas desenvolvidas nessa área, demonstra que se identificou o discurso acadêmico como um tipo particular de mundo escrito, com códigos e regras próprias e afirma que os alunos aprendiam a escrever por “aculturação tácita” (p. 2), de forma que o trabalho a ser desenvolvido deveria ser o de ensinar o aluno a ler essa cultura. Dessa forma, com foco na aculturação do aluno, e como consequência de uma mudança na estrutura de ensino ocorrida no Reino Unido em 1992, que aboliu a divisão entre ensino técnico e universitário e gradativamente aumentou número de alunos nas universidades, surge a criação de centros de apoio ao estudo e de desenvolvimento de habilidades para instrumentalizar esse aluno nessa necessidade de produção escrita. Aparece, então, a frustração com modelos de escrita que se baseavam apenas em habilidades cognitivas, isso porque, nesse momento em que se passa a observar o conhecimento e a experiência dos alunos trazida na construção de suas escritas, observa-se que a teoria cognitiva não dava mais conta para explicar o processo de escrita - ao contrário, reforçava a aculturação dos alunos.

O letramento acadêmico possui, então, uma epistemologia própria e específica na qual a escrita é concebida e empregada como prática social, ideológica e de transformação. Quando estamos nesse campo epistemológico é necessário sempre nos perguntarmos qual é a natureza da escrita acadêmica em seus diferentes contextos e o que ela significa para os acadêmicos? Quais práticas são utilizadas na Academia para se atribuir significado e quais são as oportunidades

criadas para tal? Lea e Street (1998) ao partirem desses questionamentos examinaram a escrita acadêmica com seus diferentes significados de práticas, noções de identidade e relações de poder e encontraram lacunas na compreensão de alunos e professores no quesito da produção textual. Tais lacunas permitiram aos pesquisadores elaborarem três modelos de letramento no contexto universitário, denominados *habilidades cognitivas*, *socialização acadêmica* e *letramentos acadêmicos*.

O modelo de habilidades cognitivas é o que se praticava nas universidades, nesse contexto em que os pesquisadores a observavam. Nele a escrita e o letramento são tratados como habilidades individuais e cognitivas, tendo como foco características linguísticas e discursivas que o aluno transferiria de um contexto para outro. A escrita, portanto, é vista como uma habilidade que deve ser adquirida e transferida para outros contextos e seu ensino é meramente instrumental, com ênfase em características gramaticais e de ortografia. Por conta disso, o processo de aprendizagem do aluno é conduzido com base na sua dificuldade, naquilo que ele não domina e precisa aprender. O modelo de socialização acadêmica, a sua vez, é aquele no qual o professor é a pessoa principal e responsável em introduzir os alunos na cultura acadêmica de modo a ensiná-los a transitar e produzir sentido nessa cultura, aprendendo sua linguagem e seu instrumental. Esse é o modelo que trata da aculturação do aluno em relação aos gêneros e conteúdos das disciplinas e o professor, dessa forma, deverá ensiná-lo as convenções que regulam tais gêneros, vistos como homogêneos. Finalmente, o modelo de letramentos acadêmicos é esse a que estamos nos referindo. É o modelo que diz respeito à produção de sentido e, portanto, à identidade, ao exercício de poder relativo à natureza institucional da escrita acadêmica. O letramento acadêmico é também político e ideológico porque pressupõe práticas de escrita situadas e concebe a escrita acadêmica como *prática social* (LEA; STREET, 1998).

É importante destacar que os três modelos de letramento não são excludentes porque cada um privilegia diferentes eixos de trabalho. O professor, dessa forma, pode lançar mão das características dos três modelos ao pensar e efetivar suas práticas em sala de aula. Entretanto, Street (2010, p. 546) reforça que o letramento acadêmico dá conta da “natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidade; em resumo,

consegue contemplar a complexidade da produção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos”.

Além disso, Lillis e Scott (2008) reforçam que o letramento acadêmico possui uma postura ideológica⁵ que é *transformadora* ao invés de *normativa*. Segundo as autoras, a abordagem normativa é aquela que se baseia nos mitos educacionais relacionados à ideia de uma homogeneidade dos estudantes, à estabilidade das disciplinas e à unidirecionalidade da relação professor-aluno. Ao contrário, a abordagem transformadora localiza convenções em tradições específicas e as contesta na criação do conhecimento, explica aos alunos como tais convenções produzem significado e explora diferentes formas de se produzir sentido na Academia.

Essas reflexões, somadas às que apresentamos em Street (2009) e Lea e Street (1998), nos certificam que a abordagem dada ao letramento nos Novos Estudos do Letramento é *ideológica* e o enxerga como *prática social*. Tal abordagem nos permite encarar o letramento como *ação*, como responsabilidade do *homo faber*, aquele que reproduz a própria experiência por meio do trabalho (ARENDETT, 2007) e que, portanto, precisa estar devidamente instrumentalizado para agir sobre o mundo a sua volta, produzindo sentido, conforme discutimos no capítulo anterior. Nesse sentido, ele precisa compreender todas as práticas que permeiam as relações humanas, dentre elas o plano da ação.

2.3. A ABORDAGEM DE GÊNEROS COMO ANCORAGEM DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Street (2009) afirma que a abordagem de gênero tem tido grande influência nos estudos na área do letramento acadêmico praticados na Austrália, nos Estados Unidos e no Reino Unido. Isso se deve, sobretudo, porque a teoria do gênero, em geral, reconhece que existe uma variedade de comunidades de discurso com

⁵ Street (2003) apresenta dois modelos de letramentos aos quais denomina *autônomo* e *ideológico*. O primeiro diz respeito ao entendimento técnico da aquisição da escrita, isto é, nesse modelo a aquisição dessa tecnologia serve para o desempenho de funções e a escrita tem finalidade em si mesma. O modelo ideológico, em contrapartida, concebe a escrita em uma abordagem alternativa, que varia de acordo com o contexto. Aqui o letramento é visto como prática de cunho social e não uma mera habilidade técnica e neutra, pois nele emerge a identidade dos sujeitos quando inseridos nas práticas de leitura e escrita.

normas e convenções próprias para construir e debater conhecimento e que os textos variam linguisticamente de acordo com determinados propósitos e contextos.

O enfoque em gêneros, além disso, é central para os três modelos de letramento (habilidades, socialização e letramento acadêmico): “cada um desses modelos está associado implicitamente com uma orientação diferente da noção de gênero” (STREET, 2009, p. 6). O modelo de habilidades trabalha com as características formais do gênero; em se tratando da socialização acadêmica, verificam-se as normas disciplinares estabelecidas pelos gêneros e que emergem nos textos acadêmicos de determinada comunidade disciplinar; e o modelo de letramento acadêmico aprofunda a noção do gênero como instrumento para agir e intervir em práticas sociais que por ele são mediadas. Sabe-se, conforme Bawarshi e Reiff (2013), que o domínio de um gênero requer o conhecimento de seus traços formais (habilidades), dos propósitos para os quais serve (socialização) e das negociações de intenções individuais para com a comunidade que o utiliza (letramento acadêmico).

Figura 2 - Intersecção entre elementos relativos ao domínio de gêneros e modelos de letramentos.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bawarshi e Reiff (2013) e Lea e Street (1998).

Dessa forma, ao invés de somente apoiar o aluno a escrever em determinada disciplina, a perspectiva do letramento acadêmico vale-se das questões de gênero que emergem na relação entre a criação de textos e suas práticas sociais associadas. Cabe nesse momento retomar a noção de gênero como ação social de Miller (2012), para quem o gênero, com suas características retóricas estilísticas e substantivas, “torna-se mais que uma entidade formal, [...] um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (p. 24). A autora propõe um entendimento de gênero como espécie de classificação baseada na prática retórica organizada em torno de ações situadas.

Para os Novos Estudos do Letramento essa perspectiva é particularmente interessante uma vez que concebem e defendem a prática de escrita na universidade como ação social. Encontramos ancoragem também em Swales (1990; 1998), sobretudo em suas noções de comunidades discursivas, uma vez que tais comunidades compartilham objetivos e práticas. Compreendendo, pois, o caráter social do gênero e que a Academia é uma rede sociorretórica na qual os sujeitos precisam construir laços de pertencimento, vemos que é pela apropriação do gênero que o indivíduo estreita laços com a comunidade acadêmica. Dito de outra forma para se adequar aos Novos Estudos do Letramento, é pela apropriação das diferentes práticas escritas que são mediadas pelos gêneros que o aluno desenvolve e toma posse da identidade de estudante universitário e futuro profissional que irá exercer o poder que seu título lhe confira.

2.4. LETRAMENTOS (NO PLURAL)

Finalmente, acreditamos ser importante destacar o debate em torno da pluralização do conceito de letramento. Partiremos, para tanto, das reflexões de Soares (2002), que têm como objetivo buscar uma definição de letramento, confrontando tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita. Com o objetivo de identificar se as práticas de leitura e de escrita mediadas pelos meios digitais conduzem a um estado diferente das que são mediadas pela escrita quirográfica e taquigráfica, a autora define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente

de eventos⁶ de letramento” (SOARES, 2002, p.145). É importante resgatar esse conceito, pois, segundo Soares, as tecnologias da escrita desempenham o papel de reorganizar o estado ou a condição do letramento.

Chartier (1998, 2002, 2009) vem argumentando ao longo de suas pesquisas que “as mudanças na ordem das práticas costumam ser mais lentas que as revoluções das técnicas e que estão sempre defasadas em relação a estas” (2009, p. 63). Ao historicizar as práticas de leitura e de escrita na trajetória da humanidade o pesquisador aponta três revoluções pelas quais tais práticas passaram. A primeira delas é a passagem do livro de rolo para o códex - formato que persiste até os dias de hoje. Essa revolução foi responsável por alterar o gesto de leitura, pois pela primeira vez era possível ler o texto e fazer anotações ao mesmo tempo. A segunda revolução é a da prensa de Gutemberg, que possibilitou a impressão de livros em escala maior e a disseminação de leitura em maior alcance. A terceira diz respeito ao nosso tempo, é a revolução do texto eletrônico

este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. [...] todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 12-13)

Percebemos, portanto, que a materialidade do texto é um dos primeiros aspectos que se alteram com a mudança da técnica que lhe serve de suporte. Mas a materialidade não diz respeito somente ao suporte, mas também ao gesto de leitura. Assim como a invenção da página permitiu novos movimentos associados ao ato de ler, como “escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho” (CHARTIER, 2002, p. 106), a textualidade eletrônica desestabiliza a relação leitor-autor na medida em que organiza “de uma nova maneira a relação entre a demonstração de fontes, a organização da argumentação e os critérios de prova” (CHARTIER, 2002, p. 107).

⁶ Street (2003) destaca, com base nos trabalhos de Shirley Brice Heath, que *evento de letramento* diz respeito a qualquer ocasião em que o texto escrito faça parte da interação dos participantes e de seus processos interpretativos. Dessa forma, por meio desse conceito, é possível localizar em alguma situação específica como pegar um ônibus, negociar preços em alguma loja etc., eventos de letramento, pois envolvem leitura e escrita.

A própria noção de livro é posta à prova pela textualidade eletrônica, com suas novas formas de organizações textuais que transformam as relações entre imagens, sons, movimentos de maneiras não linear, resultando nos textos multimodais. Os textos tornam-se, assim, maleáveis, abertos e permitem uma intervenção maior do leitor, o que afeta também as formas de se creditar as obras. O deslocamento da identidade de autoria faz com que praticamente desapareça a apropriação individual do discurso e o texto eletrônico torna-se, dessa forma, muito mais polifônico, já que pode ser modificado por uma escrita coletiva.

Esse breve resgate da história das práticas de leitura nos serve de ancoragem para refletir sobre a necessidade de se evidenciar a demanda por novos letramentos. Vimos que a materialidade textual altera e condiciona as práticas de leitura, Soares (2002) apoia-se nessa mesma reflexão para mostrar como essa materialidade se relaciona com o sistema de escrita (a escrita em argila úmida levou ao sistema cuneiforme, a pedra como superfície serviu aos hieróglifos dos egípcios que, quando passam a usar o papiro, progressivamente tornam sua escrita mais cursiva) e condiciona, inclusive, a produção de gêneros (a pedra, por não poder ser transportada permitia somente a escrita pública em monumentos, a página propiciou a escrita de textos mais longos e de variados gêneros). Soares (2002) defende, pois, que essas alterações recentes configuram o *letramento digital*, isto é “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (p.151). Conclui que as diferentes tecnologias de escrita condicionam diferentes práticas naqueles que dela fazem uso, diferentes espaços de escrita e seus mecanismos de produção e difusão resultam e demandam diferentes letramentos.

Letramento é, portanto, um fenômeno plural e há diferentes letramentos ao longo do tempo. Se pensarmos que as práticas de leitura e de escrita são mediadas, na atualidade, por ferramentas digitais ou mesmo pelo computador ou por aparelhos portáteis como *tablets* e *smartphones*, devemos ter em conta que o leitor e o produtor do texto contemporâneo precisam ter habilidades de navegação. Mas, reproduzindo as indagações de Coscarelli (2016), faz sentido pensar em navegação e leitura como competências e habilidades diferentes?

Segundo a linguista, a leitura habitualmente é definida como construção de sentido a partir de um texto e um processo que envolve habilidades cognitivas e

socioculturais - perspectiva consonante com a adotada nesta pesquisa. Alguns trabalhos sobre leitura na *web* apontam caminhos diferentes entre leitura e navegação, considerando que leitura *online* é mais complexa porque envolve o engajamento com diferentes conhecimentos prévios como mecanismos de busca na *web* e conhecimento estrutural de *sites*. Considerando, ainda, a questão da tridimensionalidade do espaço da *web* confrontado com o espaço estático da página do livro impresso, decorre um conjunto de novas habilidades físicas requeridas na leitura *online* como clicar, digitar, rolar pela página e arrastar blocos de informações. Leitura em espaços digitais requer, portanto, navegação (COSCARELLI, 2016).

Coscarelli (2016) nos mostra que navegação significa se mover pelo espaço, incluindo movimentos virtuais num espaço cognitivo feito de dados e de conhecimentos, emergentes nesses dados. Requer que se saiba de onde se parte e aonde se quer chegar, bem como habilidades cognitivas para se monitorar essa trajetória. Navegação envolve, também, a busca de informação e estratégias desenvolvidas pelo leitor para explorar e se localizar no conteúdo. Isso requer habilidades como saber usar mecanismos de busca; selecionar palavras-chaves; avaliar pertinência de *links*; reconhecer elementos gráficos e linguísticos que sinalizam os *links*; localizar-se nas camadas que compõem um hipertexto; inferir conteúdos dos *links*; relacionar o *link* ao endereço ou conteúdo que leva. A leitura, para a linguista, é aquela situação comunicativa em que há um leitor, um autor, um texto, um contexto e pelo menos um objetivo para se ler; é a construção de significado e um processo que envolve um conjunto complexo de atividades cognitivas que vão do processamento individual das palavras à própria geração de significados para textos complexos. Coscarelli (2016) lembra que, ao ler, estabelecemos relações referenciais (acompanhamos elementos de dentro do texto) e lógicas (identificamos diferentes eventos interdependentes). Dessa forma, conhecimento prévio, inferências, e estabelecimento de conexões são processos acionados por leitores experientes, além da familiarização estrutural com o gênero textual. Os objetivos do ato de ler também interferem na qualidade da leitura.

Pode-se considerar navegação e leitura como partes de uma mesma competência, pois ambas requerem acesso lexical (reconhecimento de palavras e expressões em todos os níveis e de URLs e *links* além de outros elementos semióticos como ícones); processamento sintático (na leitura de texto e na seleção

de *links* e das sequências); processamento semântico (informações verbais e não verbais, significado local e global e integração dessas informações); produção de diferentes tipos de inferências (conexões mentais de partes de textos); uso de conhecimento prévio (do assunto, da estrutura informacional do texto, do site e de mecanismos de buscas); conexão de informação verbal e não verbal (efeitos do *design* do texto e a lida com interfaces). Reproduzimos uma distinção estabelecida pela linguista:

Navegar seria a parte do processo de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa. Já ler *stricto sensu* seria envolver-se em ações que levariam a uma compreensão mais profunda das informações encontradas. (COSCARELLI, 2016, p. 76)

Tendo em conta essa distinção, nossa pesquisa busca responder também como essas novas maneiras de ler e de escrever - em especial, no nosso caso, aquelas mediadas por anotações em ferramentas computacionais - podem contribuir para a pluralização dos letramentos. Sabemos que, de um lado, requer-se do aluno a habilidade necessária à navegação no espaço virtual e à anotação direcionada pela ferramenta DLNotes2⁷; de outro lado, requer-se a habilidade de produzir textos nesse ambiente, com características específicas - o resumo que contenha os aspectos estruturais e sociais requeridos. Dito de outra forma, demandam-se respostas específicas para a comunidade acadêmica, imersa em sua rede sociorretórica e atravessada na atualidade pelas tecnologias digitais.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo iremos apresentar a metodologia desta pesquisa, a análise dos dados gerados e traçaremos algumas reflexões. Inicialmente, vale resgatar brevemente o que apresentamos sobre a perspectiva cognitiva de leitura, a qual permite que na análise de um texto busquemos as pistas levantadas pelo leitor: essa

⁷ É importante destacarmos que os alunos já haviam tomado conhecimento da DLNotes2 na disciplina de Linguística Geral, ministrada pelo professor Roberlei Alves Bertucci, e já haviam feito práticas de leitura mediadas por essa ferramenta. Ler na DLNotes2 exige habilidades de navegação, pois, para criar uma anotação com comentário, é necessário saber se locomover por caixas de texto, abrindo-as, fechando-as; até mesmo o fato de se mover pelo texto, buscando argumentos, tese ou demais informações, pode ser considerado como navegação, além de leitura.

perspectiva nos mostra que ao nos depararmos com o enunciado de um texto, ativamos nosso conhecimento de mundo e linguístico para levantar hipóteses e inferências, que são confrontadas com a materialidade do texto em seus níveis macro e microtextuais. Tal perspectiva também nos revela que a leitura com objetivos pré-definidos produz uma qualidade melhor no momento de recuperar informações sobre o texto. Vimos também que as estratégias de leitura são os meios acionados pelo leitor para percorrer sobre o texto (KLEIMAN, 1995).

Dito isso, reforçamos que definimos para os alunos os objetivos da leitura: eles deveriam ler o texto, destacando e anotando a tese e os argumentos elencados pelo autor do artigo de opinião, além de tudo aquilo que considerassem relevante para a compreensão. Esse objetivo direciona a leitura do aluno, as anotações, a sua vez, funcionam como estratégia para cumprir esse propósito que lhe demos. Vamos detalhar melhor como se deu esse trabalho na sequência.

3.1. METODOLOGIA

Com base nos resultados da prática com a DLNotes2 mediando as atividades de literatura que vimos em Mittmann et al. (2013), desenvolvemos um projeto-piloto⁸ com o intuito de testar o uso da ferramenta em atividades de análise linguística. Nosso objetivo com essa primeira aplicação foi o de verificar dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à leitura do texto. Ao pedir que os alunos respondessem às questões a respeito das partes estruturantes do texto e fizessem anotações na DLNotes2, tivemos a possibilidade de verificar como se deu o percurso de suas leituras, isto é, pudemos observar se os alunos deram a atenção devida às partes composicionais do texto argumentativo, anotando-as na ferramenta. O segundo, diz respeito à produção escrita. Identificados tese e argumentos, os alunos deveriam produzir os resumos do texto e, os que julgassem haver necessidade, poderiam reescrever seus textos, após realizar as marcações na DLNotes2. Com isso,

⁸ O projeto foi realizado com uma turma de 33 alunos do primeiro semestre do curso de graduação de Letras Português da UTFPR, campus Curitiba. As atividades foram realizadas via *Moodle* e via *Google Formulários*. Elaboramos uma atividade de anotações livres, mas orientadas, com o uso da DLNotes2 em um artigo de opinião, no qual os alunos deveriam marcar a tese, os argumentos e contra-argumentos, caso houvesse, apresentados pelo autor. Solicitamos aos alunos, também, que fizessem marcações em outros elementos que julgassem importantes para entendimento do texto.

podemos observar a eficácia⁹ da ferramenta na produção escrita do gênero resumo, comparando os textos iniciais e os reescritos.

Depois dessa aplicação-teste, para efetivar nossa pesquisa, fizemos uma atividade nos mesmos moldes¹⁰, porém com outro artigo de opinião. Procuramos escolher um texto que discutisse questões relativas ao curso de Letras e escolhemos um artigo de autoria do linguista Sírio Possenti, que reflete sobre a polêmica da não marcação de gênero nas palavras, o suposto gênero neutro¹¹. Seguimos o seguinte percurso:

- (i) disponibilizamos o texto na DLNotes2 para o aluno ler e realizar as anotações, conforme Figura 3;

Figura 3 - Imagem do texto “Meninxs, eu vi!” disponibilizado na DLNotes2.



⁹ Não cabe reproduzir os dados qualitativos gerados nesse experimento, porém cabe ressaltar, de forma quantitativa, que a mediação da DLNotes2 trouxe uma grande contribuição no processo de reescrita dos resumos dos alunos. Dessa forma, o projeto-piloto nos ajudou a tecer as primeiras reflexões a respeito da mediação da DLNotes2 nas atividades de leitura de um texto argumentativo e na produção de seu resumo. Também por conta dos resultados que obtivemos no projeto-piloto, decidimos não realizar a pesquisa com um grupo-controle, isto é, com alunos que fizessem a mesma atividade em meio analógico. Consideramos que nosso objetivo maior não era o de comparar as produções mediadas pela DLNotes2 com produções realizadas de forma analógica, mas verificar se as anotações produzidas pelos alunos na ferramenta eram recuperadas em seus textos e o que poderiam revelar com relação à qualidade da leitura realizada pelo aluno.

¹⁰ A aprovação do projeto pelo CEP pode ser consultada mediante o código 80170317.0.0000.5547.

¹¹ POSSENTI, Sírio. Meninxs, eu vi! Instituto Ciência Hoje, Colunas, Palavreado. Disponível em: <http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3090/n/meninxs,_eu_vi!>. Acesso em: 30 abr., 2018.

Fonte: DLNotes2. Acesso em: 7 dez., 2018.

- (ii) lemos o texto, identificamos sua tese, sua antítese, seus argumentos e contra-argumentos¹²;
- (iii) elaboramos um roteiro de atividade¹³, que deveria ser respondido pelos alunos após lerem o texto;
- (iv) criamos um formulário no *Google Formulários* e disponibilizamos o acesso para os alunos responderem ali as atividades, bem como a atividade a seguir (Figura 4) que consiste no dado gerado para análise nesta pesquisa.

Figura 4 - Imagem de atividade solicitando produção escrita.

Atividade 2

Atividade a partir da anotação no DLNotes

Escreva um resumo da tese e dos argumentos de Sírío Possenti, conforme suas anotações no texto.

Texto de resposta longa

Fonte: *Google Forms*, 2018.

- (v) fizemos um formulário, disponibilizado também no *Google Formulários*, com perguntas sobre a avaliação da efetivação da prática com a DLNotes2 e também sobre a ferramenta em si, conforme Figura 5;

Figura 5 - Formulário de avaliação da prática e da DLNotes2.

¹² Na seção *Análise dos dados* reproduzimos o texto e nossa análise sobre a identificação de tese, antítese, argumentos e contra-argumentos.

¹³ A atividade foi realizada em dupla, mas com objetivos distintos: a mestranda Elisângela Vanice Otaviano também está desenvolvendo uma pesquisa com a DLotes2, mas visando a avaliar a interferência dessa ferramenta no processo de leitura dos alunos. Por esse motivo realizamos em dupla a mesma atividade e a aplicamos na mesma turma. Isso justifica o item (iii), pois os dados gerados nesse questionário servem à pesquisa da mestranda. No caso desta pesquisa específica, que avalia a mediação da DLNotes2 na produção de resumos, não observarei as respostas dadas aos exercícios propostos de interpretação de texto.

Avaliação da ferramenta DLNotes 2

Fique atento à escala nas escolhas: 1 = discordo totalmente; 2= discordo parcialmente; 3 = neutro; 4= concordo

1. A interface da ferramenta DLNotes 2 é intuitiva? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. A navegação pela ferramenta é intuitiva entre abas e janelas? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. A ferramenta estimula a autonomia dos usuários? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. A ferramenta otimiza novas aprendizagens? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. A ferramenta oportuniza a interação entre professor e aluno? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. É possível utilizar a DLNotes 2 com atividades no trabalho de sala de aula? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. A DLNotes 2 tem flexibilidade para o professor adaptá-la sob vários focos no texto? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. A ferramenta auxiliou no entendimento e na melhoria do aprendizado em relação à leitura e produção textual? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

9. Caso queira, deixe uma sugestão para melhoria da ferramenta.

Texto de resposta longa

Fonte: *Google Forms*.

(vi) fomos à sala de aula e explicamos aos alunos o propósito de nossa atividade, bem como a utilização das ferramentas em que disponibilizamos o material para a execução dessa pesquisa.

A respeito do enunciado da atividade, *Escreva um resumo da tese e dos argumentos de Sírio Possenti, conforme suas anotações no texto*, cabe realizarmos algumas ressalvas. Primeiramente, nosso objetivo maior não foi o de verificar se os alunos sabem ou não sabem identificar tese e argumentos em um artigo de opinião, mas verificar se eles anotam o que julgam ser tese e argumento na DLNotes2, e se essas anotações são recuperadas em seus textos. É relevante dizer, também, que não dissemos aos alunos o que esperávamos da produção do gênero resumo (quanto à forma e ao conteúdo, e nem delimitamos número de linhas). Os alunos participantes da pesquisa, entretanto, estavam, no momento de sua realização, cursando o final do primeiro semestre do curso de Letras e, por isso, já haviam feito boa parte da disciplina *Prática de Ensino em Produção Textual*¹⁴. Isso significa que os alunos já haviam visto o gênero artigo de opinião, o que pressupõe que deveriam conhecer noções de tese e argumentos. Além disso, a forma de ingresso no curso de Letras nesta instituição se dá pelo Sistema de Seleção Unificada - Sisu, o que faz como a nota recebida no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, seja o fator determinante na seleção. Sabe-se que a redação solicitada nessa avaliação é a produção de texto argumentativo, fato que também corrobora com a nossa decisão de não trabalhar com os alunos previamente o gênero artigo de opinião e o gênero resumo. Por fim, ainda acreditamos ser importante dizer que os PCN de língua portuguesa, inscritos na matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, preveem o trabalho com gêneros textuais. Todos esses fatores nos fizeram acreditar que é natural ser esperado que o aluno, ao ingressar em curso de Letras, nessas condições descritas, tenha certa familiaridade com o gênero resumo e artigo de opinião, ainda que a realidade nem sempre se mostre dessa forma.

Feitas essas ressalvas, comentamos como se deu o processo de análise dos

¹⁴ Grade curricular consultada em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/catalogo-de-cursos-da-utfpr/curitiba/licenciatura-em-letras-portugues#Disciplinas>>. Acesso em 9 dez., 2018.

dados gerados. Dividimos em duas etapas a verificação dos dados. Na primeira etapa, analisamos as produções dos alunos com o intuito de verificar se as anotações que fizeram na DLNotes2 foram recuperadas em seus textos. Além disso, olhamos para suas anotações porque pretendemos articulá-las com as noções teóricas discutidas nesse trabalho. Na segunda etapa, nos debruçamos sobre a avaliação da prática e da DLNotes2, isso porque, como trabalhamos também com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, é importante que os alunos tivessem a possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem para se sentirem legitimados pela comunidade acadêmica, a qual estão ingressando.

Finalmente, ressaltamos que o procedimento metodológico adotado nessa pesquisa possui bases fixadas na pesquisa qualitativa porque buscamos compreender e interpretar fenômenos e processos situados em um contexto específico e não buscar relações entre fenômenos e nem estabelecer leis universais. Além disso, compreendemos, em consonância com Bortoni-Ricardo (2008), que é possível realizar pesquisa em sala de aula debruçando-se sobre questões que buscam lançar um olhar para a prática do aluno recém-ingressado no curso de Letras e futuro professor de língua portuguesa - e de produção textual, como consequência.

3.2. MAPEAMENTO QUANTITATIVO DAS ANOTAÇÕES

Apresentamos aqui uma tabela concisa com o mapeamento do número de anotações realizadas pelos alunos na DLNotes2. Nosso objetivo com esse procedimento é o de verificar primeiramente se a quantidade de anotações realizadas por determinado aluno influencia na qualidade de seu texto e, também, se as informações por ele anotadas são recuperadas na sua escrita. É necessário que lancemos primeiramente esse olhar quantitativo sobre o número de anotações, a fim de realizarmos comparações nos textos produzidos, conforme faremos na sequência. A tabela reproduzida a seguir traz essas informações.

Tivemos o total de dezessete alunos que cederam os dados das atividades que produziram, desses alunos, contamos o número de argumentos que anotaram na ferramenta, de contra-argumentos e de anotações adicionais (qualquer tipo de anotação que o aluno considerou relevante para o entendimento do texto).

Observamos, além disso, se marcaram a tese do texto. Conforme dissemos na metodologia, nosso objetivo não é verificar se o aluno sabe corretamente a tese e os argumentos de um texto, mas observar se ele anota essas informações e se as recupera em seu texto. Por esse motivo, não fizemos nenhum julgamento a respeito da assertividade das anotações reproduzidas nesta tabela, apenas as somamos.

Tabela 1 - Mapeamento das anotações realizadas na DLNotes2.

ALUNO	ANOTAÇÕES				TOTAL
	TESE	ARGUMENTO	CONTRA- ARGUMENTO	ADICIONAIS	
1	1	2	1	6	10
2	0	0	0	1	1
3	1	5	1	4	11
4	1	4	1	8	14
5	2	3	1	1	7
6	2	8	1	7	18
7	1	6	1	3	11
8	0	0	0	0	0
9	1	4	2	3	10
10	0	2	0	2	4
11	1	4	0	6	11
12	0	3	0	4	7
13	2	6	2	8	18
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	1	3	0	3	7
17	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Apesar de essa tabela ter sido produzida somente para podermos mapear o número de anotações realizadas pelos alunos e, posteriormente, utilizarmos tal número como critério de separação de análise das produções realizadas, podemos retomar algumas questões que dizem respeito à navegação. Vimos que selecionar

informações com o propósito de encontrar dados que ajudarão na execução de uma tarefa é uma das principais características da navegação. Dessa forma, podemos nos perguntar se a quantidade de anotações evidencia alguma dificuldade com a leitura do texto (no sentido de sua interpretação) - já que não era esperado que os alunos tivessem dificuldade operacional com a ferramenta porque já a haviam utilizado. Não temos como responder essa dúvida olhando somente para essa tabela, mas podemos guardar esse questionamento e confrontá-lo com as produções que vamos analisar e com as anotações que foram feitas pelos alunos.

3.3. ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Antes de iniciarmos as análises, julgamos ser relevante retomar um pouco do que nos diz Marshall (1997) em sua pesquisa sobre anotações. Segundo a autora, anotar revela engajamento na leitura e, embora nem todas as anotações sejam iguais, a criação de uma anotação prevê uma perspectiva de uso futuro. Marshall (1997) também nos mostra que as anotações são incentivadas no meio acadêmico porque revelam uma leitura atenta, e diz que as anotações são um *traço visível da atenção do leitor*. Essa passagem é especialmente relevante quando articulamos essa noção de anotação com o modelo cognitivo de leitura: a anotação funcionaria como a pista do conhecimento de mundo e linguístico acionado pelo aluno na leitura do texto. Vimos que esse conhecimento acionado será confrontado com a materialidade da leitura, então, podemos pensar que se o aluno reproduz em seu resumo a anotação que fez na DLNotes2 (que entendemos aqui como um traço visível de inferência levantada com base em seu conhecimento de mundo e linguístico, e também direcionada pelos objetivos dados à leitura), ele encontrou nesse confronto a confirmação de suas hipóteses acionadas.

Ainda com Marshall (1997) aprendemos a ver nas anotações diferentes funções, como uma sinalização para atenção e uso no futuro, auxílio à memória, marcas do progresso da dificuldade na leitura e também marcas de reflexão sobre a leitura. A pesquisadora, ao analisar as anotações que os alunos de uma universidade americana faziam em livros acadêmicos, percebeu que as marcas que deixavam nos textos eram inventivas, repletas de formas fluidas como setas, rabiscos, asteriscos, mas que havia certa regularidade conforme a função da

anotação (a anotação de uma palavra entre duas linhas de um texto, por exemplo, muito repetidamente tem a função de explicar o significado daquela palavra - ou mesmo traduzi-la, no caso de língua estrangeira). Com isso, Marshall nos deixa uma série de recomendações para o momento de transpor as anotações que são feitas em papel, em um ambiente digital. Dentre elas, a que mais seguimos foi a que prescrevia que devemos respeitar a fluidez das formas de se anotar no papel. Por esse motivo pedimos aos alunos que fizessem anotações livres, ou seja, que escolhessem os trechos que julgassem relevantes para os objetivos que demos e, sobre eles, produzissem livremente as anotações.

Reproduzimos a seguir duas imagens: a primeira mostra a tela da DLNotes2 com todas as anotações feitas pelos alunos; a segunda, mostra uma anotação feita por um aluno sobre uma passagem de texto.

Figura 6 - Imagem do texto *Meninx, eu vi!* na DLNotes2 com as anotações dos alunos.

Meninx, eu vi!

Na coluna 'Palavrado', Sirio Possenti [discute as relações entre gênero gramatical e gênero social]. [Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?]

[A pretexto de] incluir todos os gêneros. [o colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, passou a adotar, em comunicados oficiais, uma grafia que elimina Os e As] [em palavras como "alunos" e "alunas", substituindo essas letras por X: "alunxs"] [A opção faz parte de uma pletoira de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos, supostamente por serem ofensivos, excludentes ou inexactos]

[Na categoria nos [inexatos] e] está, por exemplo, a [intervenção] (basicamente da Rede Globo, mas que pegou) visando corrigir a expressão "risco de vida" por "risco de morte". A ideia é que risco para a vida não é risco de vida, que significaria risco de viver.]

[Outras cor] reações são [tão ou mais bobas] que esta. [Por exemplo, "quem tem boca vaia Roma", por "vai a Roma"; "batatinha quando nasce, põe a rama pelo chão" por "se esparrama pelo chão"; "matar a cobra mostrar a cobra", em vez de "mostrar o pau" etc.]

[Sabe-se que as línguas mudam]. Em geral, fazem isso seguindo forças [mais ou menos 'ocultas']. [Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos], pequenos ou grandes. Elas podem registrar, inibir ou incentivar. [Mas não criam nem desfazem fatos.]

Questão de gênero

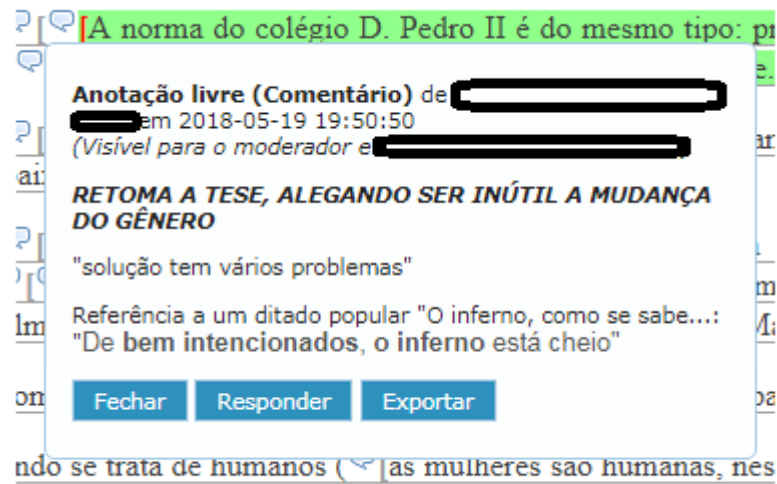
[A norma do colégio D. Pedro II é do mesmo tipo: propõe [uma escrita artificial] (não foi inventada no colégio) [que evitaria discriminação. [A solução tem] vários problemas], a [despeito das boas intenções] - o inferno, como se sabe.]

[A primeira questão, obviamente, [é] [como ler estas palavras]] (nem preciso explicar o problema). [Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)?]

[Já o problema de fundo é a [própria] [questão de gênero], ou seja, [a relação biunívoca] (o antigo sexo)] [É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém.] 'Lua', 'cisterna', 'arte', 'galho', 'intelecto', e acho que também 'anjo', nada tem nada a ver com sexo. [A] questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos.] [Mas considere 'criança'..]

Fonte: DLNotes2. Acesso em: 7 dez., 2018.

Figura 7 - Imagem de uma anotação produzida por aluno na DLNotes2.



Fonte: DLNotes2. Acesso em: 7 dez., 2018.

Ainda a respeito das anotações, em nossa pesquisa assumimos que funcionam como metacognição, isto é, uma anotação é uma reflexão metalinguística sobre a leitura de um texto. Vimos em Auroux (1992) que o saber metalinguístico é aquele com o qual manipulamos a linguagem para produzir diferentes ações no mundo. Esse saber é o que permite que possamos refletir sobre o próprio processo de compreensão de um texto e de produção de um novo texto. Ao anotar, produzimos metacognição porque pensamos (e anotamos) nosso próprio processo de compreensão da leitura. Articulado Auroux (1992) à Marshall (1997), podemos pensar que essa metacognição produzida pelo leitor é seu traço visível de atenção. Ao analisar qualitativamente a produção dos alunos, poderemos, com base nessas reflexões, perceber o percurso da leitura por eles realizada.

Além dessas considerações a respeito das anotações, analisamos as produções dos alunos tendo em conta a tipologia e os critérios dos resumos estabelecida por Machado et al. (2017). Segundo os autores, o gênero resumo deve obrigatoriamente mostrar a organização global do texto original, de forma que a reprodução dessa organização na retextualização executada no resumo deve se dar conforme consta no texto original. Isso significa que é preciso que o aluno mantenha em seu resumo as relações que o autor estabelece com o texto, como causa e consequência, exemplificação, conclusão etc.:

é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as

relações entre as ideias do texto. Para isso, utilizamos os organizadores textuais (ou conectivos) que melhor expressem as relações entre as ideias e o texto original. (MACHADO et al., 2017, p. 45)

Além dessas considerações, guiaremos nossa análise pelos seguintes critérios, estabelecidos por Machado et al. (2017) e articulados com Kleiman (1995):

- i. seleção das informações consideradas importantes pelo aluno;
- ii. seleção das informações dadas como as mais importantes no texto original;
- iii. indicação de dados do texto original (no mínimo autoria);
- iv. capacidade do leitor do resumo de ter, por meio da leitura, a compreensão global articulada com o desenvolvimento das ideias do texto;
- v. apresentação das ideias principais do texto original e suas relações;
- vi. menção de diferentes ações do autor do texto original (modalizações); e
- vii. a compreensão do texto por si mesmo.

Embora tenhamos afirmado que não avaliamos nas anotações a assertividade da seleção de argumentos, contra-argumentos e tese, ao ler o resumo observamos, conforme os critérios descritos, se o aluno reproduziu a compreensão global do texto original e sua relação com o desenvolvimento das ideias do autor. Por esse motivo, reproduzimos na sequência o texto de Sirio Possenti, tal qual usamos na pesquisa, com marcações que realizamos para destacar tese, argumentos e contra-argumentos do autor.

Meninxs, eu vi!

A pretexto de incluir todos os gêneros, o colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, passou a adotar, em comunicados oficiais, uma grafia que elimina Os e As em palavras como “alunos” e “alunas”, substituindo essas letras por X: “alunxs”.

INTRODUÇÃO - TEMA / PROBLEMA

A opção faz parte de uma pletera de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos, supostamente por serem ofensivos, excludentes ou inexatos.

Na categoria nos inexatos está, por exemplo, a intervenção (basicamente da Rede Globo, mas que pegou) visando corrigir a expressão “risco de vida” por “risco de morte”. A ideia é que risco para a vida não é risco de vida, que significaria risco de viver.

[...] Outras correções são tão ou mais bobas que esta. Por exemplo, “quem tem boca vaia Roma”, por “vai a Roma”; “batatinha quando nasce, põe a rama pelo chão” por “se esparrama pelo chão”; “matar a cobra mostrar a cobra”, em vez de “mostrar o pau” etc.

CONTRA-ARGUMENTO

Sabe-se que as línguas mudam. Em geral, fazem isso seguindo forças mais ou menos 'ocultas'. Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos, pequenos ou grandes. Elas podem registrar, inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...

ARGUMENTO 1

Questão de gênero

A norma do colégio D. Pedro II é do mesmo tipo: propõe uma escrita artificial (não foi inventada no colégio) que evitaria discriminação. A solução tem vários problemas, a despeito das boas intenções – o inferno, como se sabe...

CONTRA-ARGUMENTO

A primeira questão, obviamente, é como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema). Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)?

ARGUMENTO 2

Já o problema de fundo é a própria questão de gênero, ou seja, a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua', 'cisterna', 'arte', 'galho', 'intelecto', e acho que também 'anjo', nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere 'criança'...

ARGUMENTO 3

[...] É comum que se fale de animais genericamente por meio da palavra gramaticalmente masculina: (carne de) porco, (asa de) frango, (costela de) boi etc.

Quando se trata de humanos (as mulheres são humanas, nesta versão do politicamente correto?), em certa medida, a questão é a mesma: a palavra gramaticalmente masculina designa o gênero (no sentido relacionado a espécie); a palavra feminina designa uma parte, uma parte específica. "Os alunos devem..." refere-se a todos os discentes; "as alunas devem", só às discentes do sexo feminino. O problema não são as formas "alunos" e "alunas", mas o que se diz que devem...

ARGUMENTO 4

Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras, mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática.

TESE

Palavras marcam certas culturas. Eventualmente, culturas definem seu gênero: 'arte' é feminino em português (a arte), masculino em espanhol (*e/arte*). Não é fácil sustentar que, em um caso, se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro, provavelmente, quanto a qualquer laivo de sexismo.

Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin. Se o leitor digitar o nome do linguista e a palavra "gênero", encontrará seu célebre (entre alguns linguistas) artigo chamado justamente "Gênero?". Tem quatro páginas e deveria provocar uma revolução.

Sua tese é que não há masculino e feminino em português, mas apenas palavras marcadas e não marcadas quanto ao gênero. O que impressiona em sua breve e certa argumentação é que se usam formas masculinas tanto relacionadas a nomes não femininos ("Pedro é alto") quanto em todos

os casos em que não há nome com o qual relacionar, por exemplo, um predicado:
 “navegar é preciso” (nunca ‘precisa’)
 “aqui faz frio” (nunca ‘fria’)
 “aqui é bom” (nunca ‘boa’)
ARGUMENTO 5

Que não se diga que “navegar” é masculino. Por favor. Uma boa causa, como o feminismo e a igualdade de gêneros, merece argumentos melhores.
CONCLUSÃO

Sírio Possenti

Departamento de Linguística
 Universidade Estadual de Campinas

Disponível em: <<http://cienciahoje.org.br/coluna/meninxs-eu-vi/>>. Acesso em: 6 dez., 2018. Adaptado.

Após lermos o texto e termos destacado sua tese e argumentos que o corroboram (ou os argumentos que reforçam a antítese) levantamos a hipótese que é necessário que os resumos tragam, a sua maneira, as seguintes informações:

- i. destaque central que não se resolve no interior da gramática de uma língua
- ii. menção ao problema levantado pelo Colégio Dom Pedro II (porque é dele que parte a tese e demais argumentos);
- iii. argumento que afirma que políticas linguísticas dificilmente interferem em questões de sentido de palavras ou textos;
- iv. argumento que afirma ser artificial a escrita proposta pelo colégio e suas implicações;
- v. argumento que exemplifica com palavras que são femininas ou masculinas e isso não possui nenhuma relação com o gênero social; e
- vi. argumento de autoridade que cita a tese de John Martin.

Essas informações podem ser consideradas imprescindíveis para que tenhamos no resumo a reprodução das ideias globais do texto e suas relações lógicas no desenrolar da escrita do autor. Com base nesses critérios, vamos olhar para as produções dos alunos e reproduzir seus textos (tais como foram escritos na atividade postada no *Google Forms*), uma tabela gerada a partir das anotações realizadas na DLNotes2 e o comentário sobre a produção. Como critério de análise,

separamos os textos em três blocos, com base no número de anotações feitas pelos alunos (ver Tabela 1 - Mapeamento quantitativo das anotações), a saber:

- i. 11 a 18 anotações: seis textos;
- ii. 6 a 10 anotações: cinco textos; e
- iii. 0 a 5 anotações: seis textos.

Iniciamos a análise pelo primeiro bloco de textos, isto é, pelos textos cujos autores realizaram o maior número de anotações na DLNotes2. Reproduzimos o texto do aluno (3) e faremos nossa análise na sequência.

Sírio Possenti escreve seu texto "MENINXS, EU VI!" a partir da pergunta "É necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?". Ele apresenta o exemplo de uma escola no Rio de Janeiro que alterou sua forma de escrever para uma forma mais neutra. Em seguida Possenti fala que línguas mudam e políticas linguísticas não interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos. O autor fala também sobre os problemas de escrita e fala dessa escrita neutra. É apresentado o fundo do problema por trás dessa sensação de necessidade nessa escrita neutra: questões entre gênero gramatical e gênero social, que Sírio Possenti rebate dizendo que essa relação nem sempre se mantém. Explica também o uso de palavras no masculino e no feminino, onde: masculino se refere ao gênero no sentido relacionado à espécie e feminino à uma parte específica. Para finalizar, o autor se utiliza de um argumento de autoridade citando a tese de John Martin.

A Tabela 2 apresenta as anotações feitas pelo aluno, de que forma foram nomeadas e o excerto destacado no texto.

Tabela 2 - Anotações do aluno (3) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Argumento3	Está rebatendo o contra-argumento	É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua'; 'cisterna'; 'arte'; 'galho'; 'intelecto'; e acho que também 'anjo'; nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere 'criança'...
Tese	Tese	Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?

Argumento1	Primeiro argumento utilizado pelo autor	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos 'ocultas'. Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Argumento2	O autor começa a mostrar os problemas dessa escrita	é como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema). Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)?
Contra-argumento	Primeiro contra argumento utilizado pelo autor	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo).
Argumento4	O explica o uso de palavras no masculino e feminino	Quando se trata de humanos (as mulheres são humanas; nesta versão do politicamente correto?); em certa medida; a questão é a mesma: a palavra gramaticalmente masculina designa o gênero (no sentido relacionado a espécie); a palavra feminina designa uma parte; uma parte específica.
Pé biográfico	Informações do autor	Sírio Possenti Departamento de Linguística Universidade Estadual de Campinas
Exemplo da tese de John Martin	O autor sustenta sua tese também com exemplos	"navegar é preciso" (nunca 'precisa') "aqui faz frio" (nunca 'fria') "aqui é bom" (nunca 'boa')
Exemplo	O autor sustenta sua tese também com exemplos	'arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte)
Argumento5	Argumento de autoridade	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin.
Conclusão	O autor conclui seu texto	Que não se diga que "navegar" é masculino. Por favor. Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores.

Observamos que o resumo produzido por esse aluno apresenta as principais informações contidas no texto original:

- i. informação da autoria e título do texto original;
- ii. menção ao caso do colégio Dom Pedro II, que motivou a escrita do artigo;
- iii. argumento que relativiza a eficácia de políticas linguísticas;
- iv. argumento que afirma que esse tipo de escrita é artificial;
- v. argumento que exemplifica com palavras femininas a masculinas a ausência relação dessas com o gênero social; e

vi. o argumento de autoridade que cita a tese de John Martin.

Essas informações estão todas anotadas na DLNotes2, conforme Tabela 2, e pode-se perceber que, ao produzir seu texto, o aluno refez o percurso das anotações, isto é, produziu o texto seguindo a ordem de suas anotações.

Com relação à tese, notamos que o aluno anotou uma passagem que não corresponde exatamente ao que se esperava: “Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?”. Essa pergunta é a motivação para Sírio Possenti desenvolver a tese desse artigo (a de que não se resolve no interior da gramática de uma língua problemas que são de natureza social). Ao anotá-la e reproduzi-la em seu resumo, no entanto, o aluno produz um texto que recupera globalmente as ideias do texto original e as elenca na mesma ordem que foram utilizadas pelo autor. A exceção da anotação nomeada como *conclusão*, as demais anotações que o aluno fez na DLNotes2 são recuperadas em seu resumo; inclusive aquela que é nomeada como *pé biográfico*, que parece uma informação não muito útil, mas veremos na sequência que houve produções que não mencionam a autoria do texto - e esse é um critério a ser levado em conta na produção de um resumo, conforme destacamos com base em Machado et al. (2017) e Kleiman (1995). Ainda com base nesses autores, talvez o critério que diz que o texto deve ser compreensível por si mesmo não tenha sido totalmente atendido. Isso porque ao somente citar que Sírio Possenti se utiliza de um argumento de autoridade e faz uso da tese do John Martin, por exemplo, falta ao leitor do resumo saber a que se refere essa tese - o aluno deveria dar mais informações sobre essa informação para ficar claro a quem lê seu texto porque ela foi usada pelo autor do texto original. Porém, como critério de recuperação das anotações feitas na ferramenta e produção de um texto que contém o sentido global do texto original, podemos perceber que o aluno realizou uma produção eficiente. Vamos ver como se deu outra produção do bloco de maior número de anotações.

Reproduzimos o texto do aluno (6) e a Tabela 3 com anotações.

No texto "Meninx, eu vi", Sírio Possenti aborda a questão de gênero na gramática a partir de um caso observado em um colégio no Rio de Janeiro, no qual a grafia de palavras com marcação de gênero fora substituída, nos comunicados oficiais, por formas supostamente neutras, como alunXs/alun@s, a fim de evitar discriminação no tratamento para com os

alunos. Desde o início do texto, Possenti se posiciona contrário à medida tomada, apresentando argumentos que contrapõe e até mesmo invalidam a sua finalidade, que seria equacionar a desigualdade de gênero, pois, de acordo com ele, a proposta de mudança na gramática não reflete na sociedade em si. Um dos principais aspectos destacados pelo autor na sustentação da sua tese, é o fato de essa alteração na grafia tornar as palavras ilegíveis. Dessa forma, a "solução" de um problema, acarretaria na criação de outros. De acordo com Possenti, a marcação de gênero gramatical não guarda relação específica com o gênero social, utilizando como exemplo palavras que são neutras, como "lua", "cisterna", e "anjo", que sabidamente não tem a ver com gênero social, mas recebem na língua portuguesa, artigos específicos. O professor encerra declarando que a luta pela igualdade de gênero precisa de melhores argumentos, demonstrando, novamente, ser contrário a essa reforma para a finalidade a que se destina.

Tabela 3 - Anotações do aluno (6) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Tese	Aqui o autor parece se posicionar contra a grafia adotada no colégio em questão; discordando que essa possa mudar algo na sociedade (não criam nem desfazem fatos).	Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Tese	Complementa a tese de que a solução da escola apresenta problemas.	A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Argumento contrário	O autor apresenta como primeiro argumento contrário; a questão de as palavras supostamente neutras serem ilegíveis.	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras
Contra-argumento	Aqui o autor apresenta o argumento que ele questiona e rebate no texto.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo)
Argumento	Argumento contrário	É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua'; 'cisterna'; 'arte'; 'galho'; 'intelecto'; e acho que também 'anjo'; nada têm nada a ver com sexo.
Argumento	Aqui ele apresenta o problema relacionado à questão de gênero gramatical x gênero social afirmando que o mesmo só existe quando se trata de humanos e apresenta como exemplo a palavra criança; substantivo feminino mas que pode se referir a ambos os sexos...	A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere 'criança'...
Argumento	Mais um argumento com a qual o autor sustenta sua tese.	"Os alunos devem..." refere-se a todos os discentes; "as alunas devem"; só às discentes do sexo feminino. O problema não são as formas "alunos" e "alunas"; mas o que se diz que devem...
Argumento	Aqui o autor acrescenta à fundamentação da sua tese; o artigo do linguista citado; para somar como base teórica à sua	Tem quatro páginas e deveria provocar uma revolução.

	argumentação.	
	Aqui o autor destaca a relevância da publicação a qual ele está se referindo; qualificando-a de maneira bastante positiva.	breve e certa argumentação
	Ironia com relação ao feminismo.	as mulheres são humanas; nesta versão do politicamente correto?
	Não invalida a luta para tornar a gramática mais amigável; mas se mostra contrário a promover mudanças no interior da gramática; isto é; na constituição das palavras e nos marcadores de gênero.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática.
Argumento	Usando como exemplo a palavra arte e sua marcação de gênero em diferentes idiomas o autor demonstra que essa designação não tem sentido sexista mas sim estritamente gramatical.	Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.
Argumento	Reforça sua tese de que gênero social e gramatical não se misturam; a partir dos exemplos abaixo.	se usam formas masculinas tanto relacionadas a nomes não femininos (“Pedro é alto”) quanto em todos os casos em que não há nome com o qual relacionar; por exemplo; um predicado
Argumentos	Finaliza sua argumentação contrária a implementação da gramática inclusiva ou neutra afirmando ironicamente que a causa pela igualdade de gêneros e feminismo merecem ou precisam de argumentos melhores.	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores
	Demonstra a existência de palavras não marcadas quanto ao gênero gramatical e sustenta que isso não tem a ver com ser masculino ou feminino; é só como a gramática da língua portuguesa funciona.	Que não se diga que “navegar” é masculino. Por favor.
	Inicia com tom questionador; pois referindo-se à reforma proposta pela escola com a pretexto de realizar alguma coisa; o autor parece não simpatizar muito com a ideia.	A pretexto de
	Novamente; tom questionador.	supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos
	O autor classifica as correções como bobas; demonstrando que desaprova essas mudanças.	Outras correções são tão ou mais bobas que esta

Percebemos de imediato que o texto produzido pelo aluno cumpre sua função social:

- i. é um resumo bem elaborado que condensa as ideias principais do texto original e permite por si só a compreensão do texto de Sirio Possenti;
- ii. há a menção a autoria e ao título do texto;
- iii. não há problemas quanto à compreensão global do resumo;
- iv. há menções a modalizações a ações executadas por Possenti no decorrer de sua escrita (*Desde o início do texto, Possenti se posiciona contrário à medida tomada*);
- v. a tese do texto está reproduzida corretamente; e
- vi. os principais argumentos estão elencados, inclusive na ordem estabelecida por Possenti.

Primeiramente há a menção ao caso do colégio (caso que serve de mote para a tese do texto), na sequência há a introdução da tese do artigo seguida dos argumentos que a reforçam, mantendo a ordem lógica do texto original: a ilegitimidade das palavras, exemplos de palavras cuja flexão de gênero não tem relação com o gênero social e a conclusão do texto.

Com relação às anotações, primeiramente vamos nos deter às relativas à tese. Percebe-se que o aluno anota duas vezes trechos que acredita dizer respeito à tese do texto, imediatamente destacando um posicionamento do autor e, depois, certificando-se tratar-se da tese. Essas anotações são reelaboradas em seu texto, que apresenta de forma correta a tese do texto resumido. As anotações nomeadas como *contra-argumento* ou *argumento contrário* também estão presentes no texto do aluno e aparecem logo na sequência do momento em que introduz a tese, caracterizando que, ao produzir o resumo, fez o percurso das anotações realizadas na DLNotes2 - primeiramente expôs a tese e na sequência elencou argumentos que seriam contrários ao que o autor defende para articular com suas próximas anotações - mesmo percurso realizado por Possenti. Essas anotações são as de *argumentos*, corretamente elencados pelo aluno: exemplos de palavras utilizadas pelo autor do texto que reforçam a tese de que gênero gramatical e social não se misturam, e a tese de John Martin, que o autor utiliza como argumento de autoridade para reforçar a sua. O aluno também destaca como argumento uma ironia com o feminismo utilizada por Possenti na conclusão de seu raciocínio e a insere em posição final do seu resumo, novamente refazendo o percurso de suas

anotações. Com relação aos argumentos, apenas não consta no resumo aquele relativo à tese de John Martin, é um argumento bastante relevante e seria interessante que estivesse presente no texto, contudo não há prejuízo de sentido na compreensão global da produção do aluno.

As anotações adicionais realizadas pelo aluno, sobretudo as palavras que destaca, utilizadas pelo autor do texto (*a pretexto de, supostamente, correções bobas*), são bastante relevantes na medida em que revelam o que Kleiman (1995) nos mostra sobre a interação leitor-texto, pois são marcas de autoria pertencentes ao componente textual que, quando bem notadas pelo leitor experiente, conduzem à assertividade da leitura. Ao anotar essas menções de ações de Possenti como a ironia, o tom, a adjetivação, o aluno interage com o texto e, reconhecendo essas menções, avança na leitura compreendendo as relações lógicas que o autor vem a estabelecer no artigo. Isso se torna claro quando observamos as anotações do texto e, sobretudo, o texto em si, pois embora tais anotações não apareçam no resumo, apoiam na sua construção, porque o lemos e vemos que as ideias ali reproduzidas estão corretas. Vamos agora analisar uma última produção do mesmo bloco de maior número de anotações.

Reproduzimos o texto do aluno (13) e a Tabela 4 com anotações.

No texto "Meninxs, eu vi!", publicado na coluna 'Palavreado' da revista online Ciências Hoje, Sírio Possenti cita a ação do colégio D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, que adotou uma grafia que utiliza 'X' no lugar de 'O' e 'A' em palavras como "alunos" e "alunas". Possenti aponta que o verdadeiro problema está nessa relação entre o gênero gramatical e o gênero social (biológico). O autor assegura que a relação entre esses gêneros não é estritamente ligada e que o "x da questão" está na verdade quando envolve a relação com os humanos. Ele determina que há uma grande diferença entre substituir palavras com teor negativo por outras com cerne benigno e tentar vasculhar a solução do problema dentro da gramática. O autor também comenta a influência da cultura na diferenciação dos gêneros gramaticais das palavras.

Tabela 4 - Anotações do aluno (13) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Derivação	O feminino é uma derivação do masculino e não o desqualifica por este fato. Quem da um gênero a palavra de somos nos.	uma parte específica

Tese	A tese defendida pelo autor.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática. Palavras marcam certas culturas. Eventualmente; culturas definem seu gênero: 'arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte). Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.
Contra-argumento	Contra-argumento proposto pelo autor.	A norma do colégio D. Pedro II é do mesmo tipo: propõe uma escrita artificial (não foi inventada no colégio) que evitaria discriminação. A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Contra-argumento	Contra-argumento proposto pelo autor.	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema). Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)?
Argumento	Argumentação feita pelo autor.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua'; 'cisterna'; 'arte'; 'galho'; 'intelecto'; e acho que também 'anjo'; nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos.
Argumento	Argumentação feita pelo autor.	Quando se trata de humanos (as mulheres são humanas; nesta versão do politicamente correto?); em certa medida; a questão é a mesma: a palavra gramaticalmente masculina designa o gênero (no sentido relacionado a espécie); a palavra feminina designa uma parte; uma parte específica. "Os alunos devem..." refere-se a todos os discentes; "as alunas devem"; só às discentes do sexo feminino. O problema não são as formas "alunos" e "alunas"; mas o que se diz que devem...

Argumento	Argumentação feita pelo autor.	Sua tese é que não há masculino e feminino em português; mas apenas palavras marcadas e não marcadas quanto ao gênero. O que impressiona em sua breve e certa argumentação é que se usam formas masculinas tanto relacionadas a nomes não femininos (“Pedro é alto”) quanto em todos os casos em que não há nome com o qual relacionar; por exemplo; um predicado: “navegar é preciso” (nunca ‘precisa’) “aqui faz frio” (nunca ‘fria’) “aqui é bom” (nunca ‘boa’)
Elemento	Elemento importante para compreensão.	própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém.
Elemento	Elemento importante para compreensão.	A pretexto de incluir todos os gêneros; o colégio D. Pedro II; no Rio de Janeiro; passou a adotar; em comunicados oficiais; uma grafia que elimina Os e As em palavras como “alunos” e “alunas”; substituindo essas letras por X: “alunxs”.
Elemento	Elemento importante para compreensão.	A opção faz parte de uma pletera de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos; supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos.
Elemento	Elemento importante para compreensão.	Outras correções são tão ou mais bobas que esta. Por exemplo; “quem tem boca vaia Roma”; por “vai a Roma”;
Elemento	Elemento importante para compreensão.	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos ‘ocultas’. Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Tese	a noção de gênero gramatical independe da noção de sexo.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras
Ironia	risos...	despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Argumento	sustenta sua tese sobre os gêneros	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin
Argumento	Não se tem controle sobre as mudanças linguísticas’.	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos ‘ocultas’.
Argumento	melhor argumento	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores.
Exemplos	uso das palavras	“navegar é preciso” (nunca ‘precisa’) “aqui faz frio” (nunca ‘fria’) “aqui é bom” (nunca ‘boa’)

Em comparação com as duas redações analisadas anteriormente, essa produção apresenta um pouco mais de problemas. Primeiramente podemos notar que o aluno não recuperou em seu resumo o sentido global do texto original, isso porque faltam argumentos que são importantes para que o texto produzido possa fazer sentido por si só. Não há, por exemplo, dois argumentos utilizados por Sirio Possenti que são muito fortes em seu texto: o fato de a grafia das palavras sem marcação de gênero ser artificial, o que dificulta sua leitura, e tampouco há a citação da tese de John Martin, argumento de autoridade utilizado pelo autor. Dessa forma, um dos critérios que estabelecemos para avaliar o texto (apresentação das principais ideias do texto original e suas relações) não foi atendido. Essas duas informações, no entanto, foram anotadas pelo aluno na DLNotes2: a questão da escrita artificial é anotada pelo aluno como *contra-argumento*; a tese de John Martin é anotada como *argumento*.

Outras anotações são bem recuperadas pelo aluno em seu texto. As relativas à tese aparecem em sua produção como uma paráfrase: “Possenti aponta que o verdadeiro problema está nessa relação entre o gênero gramatical e o gênero social (biológico). O autor assegura que a relação entre esses gêneros não é estritamente ligada e que o ‘x da questão’ está na verdade quando envolve a relação com os humanos”. É interessante perceber que o aluno anotou duplamente o que julgava ser a tese do artigo e a reelaborou na escrita de seu texto. Outras anotações são também relevantes de serem observadas atentamente, em especial as nomeadas como *elemento*. O aluno anota, por exemplo, como “elemento importante para a compreensão do texto” a norma proposta de escrita ter partido do Colégio Dom Pedro II. Conforme comentamos, esse é um critério importante a ser considerado na avaliação dos resumos, porque permite a recuperação global do texto original, além de ajudar o resumo a fazer sentido por si somente.

O fato de anotar o que chama *ironia* revela uma boa interação do leitor com o texto (KLEIMAN, 1995). Embora, explicitamente, essa anotação não seja recuperada no resumo do aluno, revela marcas materiais de uma leitura crítica - aquela leitura em que o aluno antecipa sentidos por meio da observação de palavras e depois os confronta com a materialidade do texto. Ao se dar conta que o autor do texto que está lendo utiliza o recurso da ironia, o aluno compreende a argumentação, compreende o que o autor defende como argumento e aquilo que invalida por meio

do deboche. Podemos observar isso em seu texto por conta do fato de o aluno não citar como argumento alguma informação equivocada, do fato de ele compreender corretamente a tese do texto.

Partimos agora para a análise dos textos produzidos com número intermediário de anotações, aqueles que tiverem entre 6 a 10 anotações na DLNotes2. Reproduzimos, na sequência, o texto do aluno (1) e a Tabela 5 com suas anotações.

Sirio Possenti sustenta que mudanças artificiais nas palavras com o suposto objetivo de eliminar marcação de gênero, a partir da troca de "a" e "o" por "x" (ex: "alunxs"), são problemáticas pois não levam em conta a impossibilidade de pronúncia e a distinção entre gênero gramatical e gênero social (sexual).

Tabela 5 - Anotações do aluno (1) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
1º Argumento	1º argumento: problema para pronunciar a nova palavra	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras
2º argumento	2º argumento: gênero gramatical e gênero sexual (social) não se confundem	a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém
Tese	O autor defende que a escrita artificial que busca neutralidade de gênero tem problemas	A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções
Contra-argumento	O autor discorda da medida e a combate no texto	A opção faz parte de uma pletera de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos; supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos.
	É válida a busca por um discurso livre de sexismo mas não são alterações na estrutura gramatical que possibilitarão isso	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática.
	Tese com a qual concorda o autor	Sua tese é que não há masculino e feminino em português; mas apenas palavras marcadas e não marcadas quanto ao gênero
	Opinião do autor sobre políticas linguísticas	Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes.
	mudança artificial na língua	uma escrita artificial
	Exemplo de que a definição do gênero gramatical é um fato neutro	arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte).

questão que o autor busca responder	Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?
-------------------------------------	--

De imediato, percebemos que esse texto não cumpre praticamente com a totalidade dos critérios que estabelecemos para análise. A começar, não há a indicação dos dados do texto original (onde foi publicado, qual o seu título, dados que estavam no texto, disponibilizado na DLNotes2); não há a apresentação das ideias principais do texto e suas relações; tampouco há a menção de ações do autor do texto original e o texto não é compreensível por si só. Ao ler o resumo, sem ter acesso ao texto original, não sabemos onde e por que Sirio Possenti disse tais informações, temos somente o dado que o linguista sustenta que mudanças artificiais na língua com o objetivo de eliminar a marca de gênero feminino ou masculino são problemáticas por conta da dificuldade com a pronúncia e da distinção entre gênero gramatical e social.

Vamos nos atentar agora às anotações do aluno para ver se encontramos ali alguma justificativa para a incompletude de seu texto - embora, conforme dissemos, não é nosso objetivo avaliar se as anotações são corretas ou incorretas, mas se são recuperadas nas produções. Com relação à seleção do que considera a tese, percebemos que o aluno anota “O autor defende que a escrita artificial que busca neutralidade de gênero tem problemas” e marca a seguinte passagem no texto: “A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções”. Somente pela anotação não podemos afirmar que o aluno não compreendeu a tese do texto, entretanto, nem a anotação que fez, nem o trecho destacado no texto, se referem à tese do artigo. É fato que fica implícito que a escrita artificial tem problemas, mas é justamente na descrição desses problemas causados pela escrita artificial que a tese do texto é elaborada. O cruzamento dessas informações nos leva a inferir que de fato o aluno pode não ter compreendido a tese do artigo.

Outras informações que eram esperadas que aparecessem no resumo, como a menção ao fato que disparou a escrita do texto original - o uso da escrita no Colégio Dom Pedro II -, e o destaque de forma central que não é no interior da gramática de uma língua que se resolvem problemas cuja origem diz respeito a fatos sociais, não são anotadas pelo aluno na DLNotes2, não aparecem em seu texto. Por outro lado, há anotações que o aluno faz na ferramenta, e não as recupera. Por exemplo, há uma anotação muito assertiva: “É válida a busca por um discurso livre

de sexismo mas não são alterações na estrutura gramatical que possibilitarão isso”, mas que não aparece no resumo. Também são anotados argumento de autoridade usado por Sirio Possenti, citando a tese de John Martin, e o exemplo da palavra arte, masculina em espanhol e feminina em português, sem recuperação no resumo.

De forma geral, percebemos que há nas anotações uma fragilidade em relação, por exemplo, às produzidas pelos alunos dos textos analisados anteriormente. A começar pelo número - esse aluno fez dez anotações na DLNotes2 -, e passando pelo fato de que o aluno nomeia como *argumento* apenas duas anotações e depois anota cinco informações, mas não as nomeia, percebemos, se confrontamos anotações com o texto produzido, que as fragilidades das anotações revelam uma leitura menos atenta, comparada à dos alunos anteriores. E essa fragilidade pode justificar a produção de um resumo que não atende aos critérios esperados.

Reproduzimos o texto do aluno (5) e a Tabela 6 com anotações.

No texto "Meninxs, eu vi!", o autor Sirio Possenti aborda a questão do gênero das palavras, e se posiciona contrário à alteração das estruturas morfológicas das palavras para designar gêneros específicos, como a mudança do "a" e "o" por "x" ou "@". Como argumentos, Possenti levanta a questão das pronúncias dessas palavras (pois nem o x nem o @ têm som de vogal) e da própria questão de gênero das palavras, levantando a hipótese já defendida por John W. Martin que as palavras não são "masculinas" ou "femininas", mas "marcantes" e "não marcantes".

Tabela 6 - Anotações do aluno (5) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Tese	Creio que esse seja o início da tese; pois ele não exatamente se posicionou sobre o assunto.	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos 'ocultas'. Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Tese	Agora sim o autor expõe nitidamente sua opinião; falando que até mesmo o inferno está cheio de boas intenções.	A norma do colégio D. Pedro II é do mesmo tipo: propõe uma escrita artificial (não foi inventada no colégio) que evitaria discriminação. A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Contra-Argumentos	Antes de se posicionar sobre; o autor já expõe os contra-argumentos.	o colégio D. Pedro II; no Rio de Janeiro; passou a adotar; em comunicados oficiais; uma grafia que elimina Os e As em palavras como "alunos" e "alunas"; substituindo essas letras por X: "alunxs".

Argumentos	1º Argumento - Não há como ler as palavras com x ou @.	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema). Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)?
Argumentos	2º Argumento - A própria questão de gêneros das palavras é duvidosa; e usa esse problema como argumento da sua tese.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua'; 'cisterna'; 'arte'; 'galho'; 'intelecto'; e acho que também 'anjo'; nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere 'criança'...
Argumentos	3º Argumento - Utilizando-se da autoridade de outro; defende sua tese.	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin. Se o leitor digitar o nome do linguista e a palavra "gênero"; encontrará seu célebre (entre alguns linguistas) artigo chamado justamente "Gênero?". Tem quatro páginas e deveria provocar uma revolução.
Conclusão	O autor deixa claro que não é contra os movimentos feministas e igualitários; mas que os pontos que estão sendo levantados para essas causas são esdrúxulos.	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores.

Notamos que esse resumo apresenta problemas, pois sentimos falta de algumas das informações que consideramos importantes para a sua compreensão global: a menção do caso que motivou a escrita do artigo ter se dado no Colégio Dom Pedro II; e o argumento que afirma que políticas linguísticas dificilmente interferem em questões de sentido de palavras ou de textos. Vamos buscar as anotações feitas pelo aluno para verificar se encontramos nelas alguma justificativa para essas ausências.

Há duas anotações relativas à tese, na primeira, o aluno escreve: "Creio que esse seja o início da tese; pois ele não exatamente se posicionou sobre o assunto.", e anota a passagem em que Sírío Possenti argumenta a dificuldade de as políticas linguísticas interferirem em questões de sentido na língua. A segunda anotação nomeada *tese* diz: "Agora sim o autor expõe nitidamente sua opinião; falando que até mesmo o inferno está cheio de boas intenções", e há a marca da passagem do artigo em que o autor diz que a norma proposta pelo Colégio Dom Pedro II tem uma boa intenção, mas apresenta problemas por basear-se em uma escrita artificial.

Essas duas anotações, que não necessariamente se referem à de fato a tese do artigo, não são recuperadas no resumo do aluno. O que ele anota como *contra-argumento* (o fato de o colégio eliminar marcas de gênero na palavra aluno), também não recupera em sua produção escrita. Em seu texto aparecem somente três anotações denominadas *argumento*: a dificuldade em ler as palavras escritas com x ou @ no lugar da marcação do gênero; as exemplificações com palavras femininas e masculinas que não possuem relação com o gênero social; e a tese de John Martin. O que anota como *conclusão* (“O autor deixa claro que não é contra os movimentos feministas e igualitários; mas que os pontos que estão sendo levantados para essas causas são esdrúxulos.”) - a passagem em que Sirio Possenti reconhece como válida a luta dos movimentos feministas, mas diz que precisam de argumentos melhores -, também não aparece em seu resumo.

Como dissemos anteriormente, não há como afirmar, com base na leitura das anotações, que o aluno compreendeu ou não as informações que leu. Há, porém, como perceber marcas materiais de sua leitura e indícios de sua compreensão. Novamente, pelo fato de não ter anotado necessariamente as passagens de texto que efetivamente são relativas à tese, e tampouco ter recuperado em seu resumo essas anotações que fez, o aluno produz um texto com fragilidades, que se assemelha mais a um fichamento, a uma resposta de uma questão dissertativa (do tipo “de que trata o texto Meninxs, eu vi!”, ou “de que forma Sirio Possenti se posiciona contrário às medidas adotadas pelo Colégio Dom Pedro II?”), do que a um texto do gênero resumo.

Reproduzimos agora mais um texto de um aluno que realizou um número intermediário de anotações em relação à maior e menor quantidade: o texto do aluno (9) e a Tabela 7 com suas dez anotações.

Sirio Possenti, no artigo "Meninxs, eu vi" (Ciência Hoje, 26/11/2015) disserta sobre o uso do "x" ou "@" em palavras que necessitam da marcação de gênero. O professor começa o texto situando o leitor: num colégio do Rio de Janeiro, a coordenação passou a utilizar o "x" em palavras que têm como o objetivo se referir a todos os gêneros sociais, como "alunxs". A partir de então, o linguista começa a olhar os prós e os contras dessa mudança na língua portuguesa. Possenti, por várias vezes, explica que, apesar das línguas mudarem, uma mudança tão radical pode apresentar uma série de problemas, como quando ele aponta várias questões, sendo uma delas a forma de ler a palavra "alunxs". Outra questão apontada pelo autor é o problema de marcação de gênero gramatical ser questionada somente quando se trata de seres humanos, e nunca de outros objetos/animais, por exemplo. Entretanto, o pesquisador ao citar John Martin, mostra o seu real

posicionamento sobre o assunto: as palavras são somente palavras que, por acaso, foram marcadas, mas não necessariamente marcadas quanto a gênero delas de fato, e sim por uma coincidência que não deve ser levada em conta quanto a busca à igualdade social. Portanto, quando as palavras são marcadas, de acordo com Possenti, elas marcam as culturas, e essa, por sua vez define o gênero, que por conta disso é tão difícil mudar uma língua: teria que mudar toda uma cultura antes.

Tabela 7 - Anotações do aluno (9) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Argumento neutro à contra	neutro à contra pois não tende de fato a ser contrario a tese	Sabe-se que as línguas mudam
Resumo do que é tratado	Início da tese do autor: o assunto tratado no texto	relações entre gênero gramatical e gênero social
Contra-argumento	É um argumento que vai contra a tese principal dele.	como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema). Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)?
Dúvida	É o boi falando genericamente; mas quando especificamos é a costela de boi... Eu não entendi o que o autor quis dizer nesse parágrafo.	carne de) porco; (asa de) frango; (costela de) boi etc
Argumento contra	Argumento contra a tese.	“Os alunos devem...” refere-se a todos os discentes; “as alunas devem”; só às discentes do sexo feminino.
Argumento a favor da tese	O autor utiliza-se de um argumento de autoridade no texto para apioar sua tese	Sua tese é que não há masculino e feminino em português; mas apenas palavras marcadas e não marcadas quanto ao gênero. O que impressiona em sua breve e certa argumentação é que se usam formas masculinas tanto relacionadas a nomes não femininos (“Pedro é alto”) quanto em todos os casos em que não há nome com o qual relacionar; por exemplo; um predicado:
Pergunta retórica	Pergunta retórica que é respondida no texto	Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?
Contra-argumento	Questão de gênero que só é posto em prova quando se trata de humanos	questão de gênero
Tese Principal	Tese principal do autor: aquela que realmente importa!!!!	Palavras marcam certas culturas. Eventualmente; culturas definem seu gênero: ‘arte’ é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte). Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.

Argumento a favor da tese	Os termos com marcação de gênero podem trazer discriminação; por isso a importância de neutralizar	A opção faz parte de uma plethora de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos; supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos.
----------------------------------	--	---

De maneira geral, esse texto traz grande parte das informações que se esperava: menção do caso ocorrido no Colégio Dom Pedro II; diferenças na relação entre gênero gramatical e social; a artificialidade da língua com o gênero não marcado e a dificuldade em ler as palavras assim escritas; o argumento de autoridade de John Martin; e a tese de que não se resolve no interior na gramática de uma língua problemas que são de origem social e não gramatical.

Por meio da leitura desse resumo é possível se ter uma compreensão global do texto original, justamente porque o aluno recupera em seu texto os argumentos contidos no artigo de Sirio Possenti. É importante também destacar que todas as anotações que esse aluno fez na DLNotes 2 são recuperadas em seu resumo. A ordem das informações contidas em seu texto, se comparadas à do texto original, é um pouco diferente. O esperado é que, no resumo, o aluno desse destaque central à tese do texto e afirmasse, logo de início, que não é no interior da gramática da língua que se resolve problemas cuja origem é de relações postas na sociedade, que não tem a ver com a gramática, e essa informação é dita na totalidade somente no final de seu texto. Esse fato não necessariamente faz com que sua produção possa ser considerada insuficiente ou frágil, mas é interessante buscar alguma possível justificativa nas anotações.

Em uma anotação nomeada *argumento contra*, o aluno anota “argumento contra a tese” e marca a passagem do texto “Os alunos devem” refere-se a todos os discentes; “as alunas devem”; só às discentes do sexo feminino”. Logo na sequência, na anotação nomeada *argumento a favor da tese*, o aluno marca a tese de John Martin. Naquilo que chama *tese principal*, o aluno de fato anota um argumento usado por Possenti para justificar sua tese, mas não estamos ainda diante da tese principal, como diz o aluno. Por fim, na anotação nomeada *argumento a favor da tese*, o aluno diz: “Os termos com marcação de gênero podem trazer discriminação; por isso a importância de neutralizar”. Percebe-se, com essas anotações, que esse aluno trabalha com a ideia de duas teses: uma do autor e outra, ao que parece, do colégio. A última anotação, por exemplo, em que o aluno

diz que é importante neutralizar as palavras para evitar discriminação, não diz respeito à tese de Possenti; ao contrário, sua tese justamente rebate essa suposta neutralização. Podemos evidenciar isso também quando o aluno anota como *contra-argumento* a dificuldade em ler as palavras com o gênero não marcado e diz: "É um argumento que vai contra a tese principal dele". Novamente, o contrário seria verdadeiro: a dificuldade em ler as palavras é um argumento que corrobora a tese de Sirio Possenti.

Talvez essa confusão de informações possa justificar o fato de o resumo apresentar as ideias principais do texto original sem manter as relações estabelecidas pelo autor. Apesar de aparentemente resolver bem em seu texto a questão desenvolvida na tese do artigo, o aluno faz um percurso um pouco diferente do autor. Quando diz, por exemplo, que ao citar a tese de John Martin, Possenti "mostra o seu real posicionamento sobre o assunto", o aluno dá a entender que a tese estava pouco clara no texto original e aos poucos ia sendo revelada. Talvez isso justifique, também, o fato de esse aluno dizer somente ao final de seu resumo a tese do artigo. Percebemos, portanto, que, além de ser em número inferior em relação às anotações dos textos anteriormente analisados, a qualidade daquilo que o aluno anota é um pouco fraca, o que evidencia também uma qualidade fraca da leitura do artigo - e, como consequência, da produção do resumo.

Analisaremos um conjunto de textos que tiveram o menor número de anotações (de 0 a 5). Reproduzimos o texto do aluno (2) e a Tabela 8 com anotações.

Sirio Possenti discute problemáticas acerca da neutralização de gênero na língua proposta pelo colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro. A primeira problemática é que a utilização do x ou @ torna a palavra impronunciável. A segunda problemática é que nem todas as palavras possuem um sentido de gênero social, só quando se trata de palavras para se referir a humanos. Quando se trata de humanos, segundo o autor, devemos nos atentar não à forma e sim ao que se diz. Por fim, Possenti defende que não há como resolver problemas de desigualdade apenas pela escrita e utiliza a tese de John Martin como base para seus argumentos.

Tabela 8 - Anotações do aluno (2) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
--------	----------	----------------------------

Impronunciável é como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema)

Percebemos que esse texto apresenta muitos problemas, de acordo com os critérios que estabelecemos para análise: não torna capaz o leitor do resumo de ter, por meio da sua leitura, a compreensão global articulada do texto com o desenvolvimento das ideias; não há menção de diferentes ações do autor do texto original; e o texto não é compreensível por si mesmo.

O aluno diz, por exemplo, que a neutralização do gênero com a utilização do x ou @ “torna a palavra impronunciável”, mas não diz onde se dá essa utilização - seria necessário que dissesse que a utilização de x ou @, proposta pelo colégio, é no lugar da marcação de gênero das palavras. Além disso, o aluno cita a tese de John Martin, mas não diz a que ela se refere. Seu leitor pode inferir que é uma tese utilizada como argumento de autoridade por Possenti, mas, como se espera que um resumo faça sentido por si só e recupere de forma global as ideias contidas no texto original, seria necessário dizer ao leitor o porquê de a tese de Martin ser usada como argumento por Possenti – e, como consequência, era necessário dizer a que essa tese se referia.

Dois argumentos importantes contidos no texto original não estão nesse resumo: aquele que afirma que políticas linguísticas dificilmente interferem em questões de sentido na língua; e aquele que exemplifica com palavras femininas e masculinas a ausência de relação entre gênero gramatical e social. Tais argumentos não aparecem nas anotações do aluno, que faz apenas uma anotação na DLNotes2, chamada de *impronunciável* e destaca no texto: “é como ler essas palavras (nem preciso explicar o problema)”. Por conta da ausência de anotações, não podemos inferir como foi o percurso da leitura desse aluno, mas vemos, observando a materialidade de seu texto, que informações importantes lhe escaparam, e que seu resumo apresenta fragilidades que dificultam sua compreensão.

Reproduzimos agora o texto do aluno (8), que fez a leitura na DLNotes2, mas não fez anotações na ferramenta. Na sequência faremos nossa análise.

Sírio Possenti defende que mudanças na língua não são capazes de transformar fatos. No caso, para o autor seria ineficiente "corrigir aspectos da língua e de textos" a fim de deixarem de ser "ofensivos, excludentes ou

inexatos". Argumenta que o problema não é a forma, mas o sentido das palavras. Continua com a afirmação de que "palavras marcam certas culturas", que "eventualmente, culturas definem seu gênero [...] É um fato neutro, provavelmente, quanto a qualquer laivo de sexismo."

Podemos afirmar que esse texto, com base nos critérios que estabelecemos para análise (MACHADO et al., 2017; KLEIMAN, 1995), não pertence ao gênero resumo. O aluno inicia afirmando "Sirio Possenti defende que mudanças na língua não são capazes de transformar fatos", mas não diz como, onde, nem por que Possenti defende esse fato. Não há em seu texto indicação de dados do texto original que orientem o leitor do resumo. Tampouco há no resumo a seleção das informações principais do artigo e a menção de ações do autor. Esse conjunto de problemas faz com que a produção do aluno não faça sentido por si só e seu leitor não conseguirá ter a compreensão global das ideias contidas no texto original, nem sua articulação.

Como esse aluno não fez nenhuma anotação na DLNotes2, não podemos inferir nenhum dado material com relação à sua leitura: não sabemos o que ele considera argumento, contra-argumento e tese. Claro que com a leitura de seu texto essas informações podem ser inferidas, mas, como o resumo traz todos esses problemas e não temos acesso às anotações (porque não foram feitas), de fato não sabemos o que o aluno compreendeu ou deixou de compreender daquilo que leu. A tese do artigo, por exemplo, não aparece de forma clara no resumo. Embora o aluno diga que mudanças na língua não transformam fatos (e a tese do texto é a de que não se resolve no interior da gramática de uma língua problemas de ordem social), como não cita contextos (não cita a escrita artificial proposta pelo Colégio Dom Pedro II, não dá exemplos de palavras masculinas e femininas e nem diz qual é a mudança proposta na língua), não é possível a seu leitor compreender que mudanças são essas e por que são ineficientes. Os principais argumentos do artigo (a questão da artificialidade da escrita; a dificuldade em ler as palavras com essa escrita proposta pelo colégio; e a tese de John Martin) também não aparecem no resumo, descaracterizando, conforme dissemos, esse texto como pertencente a esse gênero.

Transcrevemos finalmente o texto do aluno (17), que fez a leitura na DLNotes2, mas também não fez anotações na ferramenta. Na sequência faremos nossa análise.

E possível intuir desde o início do texto o posicionamento do autor em relação a questão abordada a partir da escolha que faz de algumas palavras e termos. O pesquisador no primeiro parágrafo se vale do termo, "A pretexto", o que já aponta desde o início uma visão contrária sobre o assunto. Mais adiante, o linguista faz uso da palavra "intervenção" para se referir a uma correção realizada pela Rede Globo no que diz respeito a língua. O termo é utilizado no texto como forma de aludir ao período da ditadura militar no Brasil no qual houve enriquecimento da emissora e silenciamento de diversas formas de expressão e opinião. O paralelo é realizado afim de estabelecer diálogo entre as várias formas de autoritarismo, apontando que alteração proposta na língua seria mais uma das tantas maneiras de imposição de um grupo sobre outro e uma decisão contrária ao processo de mudança natural da língua. O pesquisador sustenta que alterações na estrutura de uma língua não são eficazes em alterar formas de preconceito (preconceito de gênero). Para confirmar sua tese Possenti se vale da construção de uma contradição de sentido dentro do próprio texto ao afirmar: "a solução tem vários problemas". Possenti aponta ainda a ausência de marcação de gênero praticada pelos falantes ao se referir a animais sem que isso soe de maneira ofensiva como exemplo. Para o estudioso o preconceito não está na língua, mas nos falantes. a marcação de masculino e feminino como sinônimo de gênero em língua portuguesa não se sustenta. A e o, seriam para este uma condição arbitrária da língua. A questão na verdade estaria relacionada com a forma como isso se insere dentro de determinado contexto.

Esse texto, como o anterior, também é bastante problemático, primeiramente porque também não pode ser identificado como pertencente ao gênero resumo, conforme Machado et al. (2017), e por que não cumpre com os critérios estabelecidos para análise (MACHADO et al., 2017; KLEIMAN, 1995). O aspecto estrutural desse gênero, portanto, não foi respeitado pelo aluno. Na produção desse aluno não aparece o contexto do colégio D. Pedro II, não há a retomada de argumentos utilizados pelo autor do texto e, tampouco, a explicitação para o leitor de sua tese. Quando diz: "É possível intuir desde o início do texto o posicionamento do autor em relação a questão abordada a partir da escolha que faz de algumas palavras e termos.", por exemplo, o aluno inicia sua produção tecendo comentários sobre o artigo, que não podem ser compreendidos por quem não tem acesso ao texto original: quem é o autor? Qual é a questão abordada? Onde tal questão foi abordada? Qual é a escolha que o autor faz de palavras e de termos? O aluno segue dizendo: "O pesquisador no primeiro parágrafo se vale do termo, "A pretexto", o que já aponta desde o início uma visão contrária sobre o assunto", novamente sem recuperar informações introdutórias e que contextualizariam seu texto para o seu leitor: qual é o assunto ao qual o pesquisador apresenta uma visão contrária?

Percebemos nesse início de texto, além disso, recursos de natureza interpretativa como “é possível intuir desde o início”, para explicar o posicionamento do autor, o que dá marcas da interpretação pessoal do aluno sobre o artigo. Esse recurso descaracteriza um texto do gênero resumo que, como se sabe, deve ocultar tais marcas de quem o escreve (MACHADO et al., 2017). Apenas adiante da metade de seu texto, o aluno apresenta parte da tese do texto, quando diz: “O pesquisador sustenta que alterações na estrutura de uma língua não são eficazes em forma de alterar formas de preconceito (preconceito de gênero).”, mas, novamente, essa informação surge sem contexto, sem seu leitor saber por que Possenti sustenta essa informação, sem saber quais seriam essas mudanças na estrutura de uma língua. Como esse aluno não realizou nenhuma anotação na DLNotes2, novamente não podemos recuperar as marcas do percurso de leitura que realizou.

Observamos, em comparação com os textos dos blocos anteriores, aqueles que tiverem maior quantidade, ou uma quantidade intermediária de anotações, que as anotações realizadas da DLNotes2 de fato auxiliaram os alunos a estruturar melhor seus textos. Vimos exemplos de produções em que todas as anotações foram recuperadas, algumas anotações foram recuperadas, ou quase nenhuma anotação foi recuperada, e esses exemplos trazem um texto com informações mais organizadas, se comparados à produção desse aluno.

Para realizar a análise, selecionamos textos em que as mais diversas situações ocorreram: textos em que o aluno fez muitas anotações e as recuperou em seu resumo; textos em que o aluno fez anotações, mas não recuperou todas elas em seu resumo; textos em que o aluno fez poucas anotações, mas trouxe boa parte das informações que selecionamos como principais de serem contidas nos resumos; textos em que o aluno não fez anotação e produziu um resumo minimamente eficiente; e texto em que o aluno não fez anotação e produziu um texto que não pode ser caracterizado como resumo. Por questões de seleção de amostragem não analisamos todas as redações que nos foram cedidas. Na seção *Anexos*, ao final dessa pesquisa, constam as produções restantes, separadas segundo o mesmo critério de análise (a quantidade de anotações realizadas na DLNotes2) e as tabelas com as anotação produzidas (ou a indicação de que não há anotações). Essas produções podem ser ali consultadas para uma visão completa dos dados gerados.

3.4. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA PRÁTICA E DA DLNOTES2 PELOS ALUNOS

Antes de comentar a avaliação que os alunos participantes dessa pesquisa fizeram sobre a própria prática e sobre a DLNotes2, julgamos ser importante fazer algumas considerações. A primeira diz respeito à escolha do texto com o qual trabalhamos. Vimos, ao tratar dos letramentos acadêmicos, que a identidade dos alunos é uma condição que não pode deixar de ser considerada ao se promover as práticas. O modelo ideológico (STREET, 2003) leva em conta a experiência trazida do aluno para a sala e suas intenções como estudante aspirante a futuro profissional - no contexto dessa pesquisa, profissionais de Letras. Por esse motivo foi intencional a escolha de trabalhar com um texto de um linguista, que discute questões atuais e polêmicas do uso da língua portuguesa. É fundamental que nosso aluno sinta-se motivado e desafiado a produzir um texto com significado para si e para a comunidade discursiva (SWALES, 1990; 1998) à que pertence.

Com relação a esse aspecto, também foi intencional a escolha da produção do gênero resumo, por se tratar de um gênero considerado chave para o desempenho acadêmico do aluno (MACHADO et al., 2017). Ao longo da graduação, os alunos são confrontados a realizar inúmeros resumos e esse gênero, bem elaborado, bem estruturado e compreendido no seu propósito, é um excelente meio de instrumentalização quanto à produção dele mesmo e de demais gêneros do meio acadêmico que o aluno está ingressando - além, é claro, da compreensão do texto-fonte, exigida sempre por tal gênero. Reproduzimos as palavras de Campos e Ribeiro que também corroboram com essa escolha, pois para as autoras o resumo: “caracteriza-se como uma prática fundamental nas atividades acadêmicas. A importância atribuída pelas instituições acadêmicas ao resumo deve-se, sobretudo, ao exercício de leitura e interpretação exigido para sua produção” (2013, p. 37).

Além disso, é relevante destacar que a atividade realizada com os alunos se deu exclusivamente numa tela de computador - isso porque o texto foi disponibilizado na DLNotes2 para a leitura e produção das anotações e a atividade de produção do resumo foi realizada no *Google Formulários*. Levamos em conta, dessa forma, além das questões mencionadas relativas à teoria dos Novos Estudos do Letramento, também a necessidade de pluralizar o letramento (SOARES, 2002),

para contemplar as práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais (CHARTIER, 1998, 2002, 2009; COSCARELLI, 2016).

Feitas as considerações, vamos observar agora os resultados da avaliação que propusemos aos alunos. Foram ao total oito perguntas que pedimos que respondessem, atentando à seguinte escala: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo parcialmente; 3 = neutro; 4= concordo parcialmente; 5= concordo totalmente. Não temos como identificar quem respondeu o quê porque quisemos que os alunos pudessem contar com o sigilo de respostas para ter liberdade de criticar ou não concordar com o que propusemos nessa pesquisa. Vamos analisar agora as respostas, para tanto reproduziremos aqui o resultado das perguntas e faremos nossos comentários; ao final dessa pesquisa, na seção *Anexos*, deixaremos na íntegra os gráficos com as respostas para cada pergunta.

As duas primeiras perguntas dizem respeito diretamente à interface e à navegação, vejamos o que disseram nossos participantes:

- 57,1% considera a interface da ferramenta DLNotes2 intuitiva; e
- 47,6% considera que a navegação pela ferramenta DLNotes2 é intuitiva entre abas e janelas.

Independentemente do resultado dessas duas questões sobre a DLNotes2, (é importante destacar que na primeira pergunta 23,8% se disse neutro em relação à resposta e, na segunda, 38,1% se considerou neutro, portanto não discordou parcialmente ou totalmente daquilo que se afirmou na pergunta) acreditamos ser relevante destacar os termos *interface*, *navegação* e *intuição*. Considerar algo intuitivo é considerar que pode ser percebido, discernido e com isso temos em mente que estamos lidando com um perfil de aluno, em boa parte, imerso às tecnologias digitais - aquele leitor contemporâneo, cuja relação leitor-autor é perturbada pela textualidade eletrônica, que permite maior interação, flexibilidade e mobilidade em sua leitura (CHARTIER, 1998); aquele leitor que se apropriou das tecnologias digitais e exerce a prática de leitura e escrita na tela, imerso no letramento digital (SOARES, 2002). Além disso, ao falarmos em navegação, estamos nos referindo especificamente ao fenômeno, conforme vimos em Coscarelli (2016), de busca, avaliação e seleção de informação que ajuda na execução de uma

tarefa. Essa foi justamente a nossa intenção de usar uma ferramenta como a DLNotes2: o auxílio para a execução de uma tarefa, que consistia na produção de um resumo. Ao darmos objetivos para a leitura na DLNotes2, consideramos que essa ferramenta consistia na estratégia - e aí consideramos a anotação estratégia - que poderia auxiliar em sua execução. Nesse momento, vale lembrar que pedimos aos alunos que utilizassem a ferramenta para anotar tese, argumentos e informações adicionais que julgassem relevantes do texto que estavam lendo para cumprir o objetivo maior de produzir um resumo. Se observarmos, pois, que tivemos uma avaliação positiva nessas duas perguntas e confrontarmos com os resumos que analisamos, podemos perceber, sobretudo se olharmos para os primeiros textos que analisamos, aqueles cujos autores anotaram um maior número de informações na DLNotes2, que de fato uma ferramenta que permite navegação e leitura pode auxiliar o trabalho do professor na produção textual - nesse caso, do gênero resumo.

As próximas respostas que analisamos dizem respeito à eficiência do uso pedagógico da DLNotes2, às quais os alunos respondem:

- 76,2% considera que a ferramenta estimula a autonomia dos usuários;
- 71,% acredita que a ferramenta otimiza novas aprendizagens;
- 80,9% concorda que a ferramenta oportuniza a interação entre professor e aluno;
- 61,9% afirma ser possível utilizar a DLNotes2 com atividades no trabalho de sala de aula; e
- 76,2% diz que a DLNotes2 tem flexibilidade para o professor adaptá-la sob vários focos no texto.

Essas cinco perguntas também receberam uma avaliação bastante positiva - somente uma delas ficou abaixo de 60% de concordância. Quando falamos em *autonomia*, *novas aprendizagens* e *interação professor-aluno* podemos resgatar a oposição que Arendt (2007) faz entre *homo faber* e *animal laborans*. Isso porque, devemos lembrar que, para a filósofa, o primeiro é aquele que reproduz a existência humana por meio do trabalho, e é o responsável por produzir instrumentos que auxiliam a experiência do homem em seu mundo; o segundo, é o mero reproduzidor, aquele que somente reproduz e, portanto, exerce um trabalho sem reflexão e crítica,

tornando-se ele próprio um instrumento. Acreditamos que os alunos, futuros profissionais de Letras, não podem assumir o papel de *animal laborans*, mas devem ser produtores críticos do conhecimento e por isso precisam refletir a própria prática. Se, conforme percebemos pela avaliação que fizeram, a DLNotes2 auxilia na elaboração e na reflexão da prática docente, acreditamos não ser em vão resgatar essa construção teórica de Arendt.

Quando falamos, a sua vez, em possibilidade de uso da ferramenta e flexibilidade de adaptação para o professor, recaímos em outro conceito que remete à tecnologia, que é o de planejamento, visto em Pinto (2005) e Cupani (2004; 2017). Esses pensadores, conforme apresentamos, veem na tecnologia uma reflexão teórica sobre a técnica, uma reflexão que se dá, sobretudo, sobre a capacidade humana de planejar. Novamente, pensando na futura carreira docente dos participantes dessa pesquisa, não ser mero reprodutor exige uma ação planejada, exige projeto, exige uma constante reflexão sobre a técnica. Pensar sobre a futura carreira docente também estimula os alunos a se reconhecer na comunidade discursiva a que ingressaram. Esse pertencimento lhes confere uma identidade de estudante e profissional de Letras, foco dos Novos Estudos do Letramento. Conforme vimos, nessa corrente teórica trabalha-se não somente as características estruturais dos textos quando pensamos no ensino, mas também os fatores sociais e culturais que perpassam as relações estabelecidas nas universidades. Quando os alunos respondem a essas perguntas e são convidados a refletir sobre possibilidades metodológicas, aliamos noções das teorias de gênero com letramento acadêmico, justamente porque levamos em conta traços formais, propósitos sociais e negociação de intenções - o que nos leva aos três modelos presentes nos Novos Estudos do Letramento: habilidades, socialização e letramento acadêmico.

A última questão que propomos dizia respeito diretamente à reflexão sobre a própria aprendizagem: perguntamos aos alunos se eles concordam que o uso da DLNotes2 lhes auxiliou no entendimento e na melhoria do aprendizado em relação à leitura e à produção textual. 52,4% concordou. Com isso, além de fazer uso de uma ferramenta tecnológica no próprio desenvolver da atividade, incentivamos os alunos a refletir a tecnologia inerente às suas ações. Conforme vimos com Auroux (1992), a manipulação da linguagem por meio de técnicas, a reflexão metalinguística e a metacognição são tecnologias; ao refletir sobre o próprio processo de

aprendizagem, os alunos são convidados a produzir metacognição. Também a leitura, como nos mostrou Kleiman (1995), é um processo cognitivo que envolve levantamento de hipóteses e inferências e confronto com a materialidade do texto. Essa operação de levantar inferências e confrontar com o texto pode ser auxiliada pela DLNotes2, porque os alunos podem anotar dados e depois, ao terminar de ler o texto e produzir o resumo, recuperar o que permanece como válido de seus levantamentos prévios. Mais da metade dos alunos concorda que a ferramenta ajudou nesse processo, o que nos leva a considerar, dessa forma, que a DLNotes2 gera um resultado positivo quando utilizada na produção de texto na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa, tivemos a inquietação de analisar a escrita na universidade mediada por uma ferramenta digital, o que nos levou à DLNotes2 - uma ferramenta com a qual é possível fazer anotações digitais - e à literatura sobre ferramentas de anotações digitais e analógicas. Encontramos nas recomendações de Mittmann et al. (2013) e de Marshall (1997) subsídios teóricos para realizar um estudo prático: propusemos aos alunos do primeiro período do curso de Letras da UTFPR que realizassem uma atividade que consistiu na leitura de um artigo de opinião e na anotação na DLNotes2 de seus argumentos, contra-argumentos, tese e demais aspectos relevantes para a posterior produção de um resumo. Nesse primeiro momento, nossa intenção foi a de verificar se as anotações realizadas na ferramenta serviriam como planejamento para a produção escrita. Entretanto, ao buscarmos subsídios teóricos para embasar esse trabalho, essa pesquisa enveredou por também outros caminhos.

Para estabelecer uma relação de interface entre linguagem e tecnologia recorreremos, primeiramente, às reflexões de Arendt (2007) em seu texto *A Condição Humana*. Escolhemos esse caminho porque encontramos na filósofa a essência de um pensamento sobre a tecnologia, isso porque Arendt se ocupa em descrevê-la como a artificialização da experiência humana no mundo e disserta sobre o papel do *homo faber* nesse processo - o homem fazedor, aquele cuja função é reproduzir a própria existência por meio do trabalho. Esse seria, se assim podemos dizer, um primeiro gesto tecnológico e que surge da necessidade de produzir algo para mediar a ação humana. Com a linguagem não é diferente e vimos em Auroux (1992) que o saber principia de uma consciência epilinguística, mas é aprimorado e manipulado por meio de uma reflexão metalinguística. É também pela necessidade de aprimorar o uso da linguagem que a metalinguagem opera como uma tecnologia, uma reflexão sobre uma ação técnica (CUPANI, 2004, 2017), que permite aos homens desenvolver diferentes maneiras de especializar o uso da língua. Trabalho, portanto, é o norte do embasamento da reflexão sobre a técnica e a tecnologia.

Essa fundamentação nos levou também a recorrer ao conceito de gênero e comunidade discursiva, discutido pela corrente socirretórica (MILLER, 2012; SWALES, 1992, 1998). Ali pudemos pensar a noção de gênero como tecnologia, na

medida em que consideramos os gêneros formas retóricas tipificadas que são compartilhadas por comunidades com interesses em comum. Conforme vimos, a tecnologia tem essa característica de ação planejada (PINTO, 2005), com vistas a uma produção cuja função é mediar determinada ação humana. Os gêneros podem ser considerados, dentro dessa perspectiva, tecnologias que acionamos para agir no mundo por meio da linguagem. Porém, como estávamos lidando com a produção de um gênero (os resumos) mediado por uma ferramenta digital, também recorreremos às teorias dos Novos Estudos do Letramento e de letramento digital para embasar a nossa prática.

Com Street (2003, 2009, 2010) e suas reflexões sobre o letramento, vimos que o trabalho de escrita na universidade deveria sair da superfície estrutural dos gêneros; a escrita na universidade precisa levar em conta aspectos sociais, relativos à identidade dos alunos, que serão futuros profissionais em suas áreas de atuação. Isso nos leva a uma articulação direta com a concepção sociorretórica de gênero, na medida em que podemos acionar o conceito de comunidade discursiva: pertencer a uma comunidade específica de compartilhamento de práticas de linguagem é desenvolver uma identidade legitimada por essa comunidade. A legitimação dessa identidade se dá, justamente, pela apropriação da produção escrita, consumida e compartilhada por essa comunidade. Percebemos, dessa forma, que nossa pesquisa poderia verificar demais aspectos que somente a avaliação da anotação como planejamento de escrita.

Outra perspectiva que estávamos lidando era o letramento digital, pelos motivos que expusemos. Com isso resgatamos as reflexões de Chartier (1998, 2002, 2009) sobre a evolução das práticas leitoras na trajetória da humanidade. Esse historiador nos mostrou que as práticas atuais, mediadas pela textualidade eletrônica, perturbam a relação leitor-autor porque o texto eletrônico permite uma autonomia maior do leitor, permite mais interação, permite que se façam provas de autenticidade do que é dito de forma mais rápida e facilitada (as consultas na *WEB*). Isso nos levou diretamente ao conceito de navegação, tal como é desenvolvido e explicado por Coscarelli (2016). A linguista nos mostrou que navegação seria uma seleção prévia de informações, enquanto que a leitura seria uma análise mais atenta e demorada dos dados selecionados previamente.

A essa altura percebemos que trabalhar com a escrita exigia também a ancoragem em uma teoria de leitura e recorreremos ao modelo cognitivo desenvolvido por Kleiman (1995). A linguista nos mostrou que, por conta do fato de a leitura ser uma operação em que se confronta levantamento de hipóteses e inferências com base nos conhecimentos linguísticos e de mundo do leitor com a materialidade do texto, a definição de objetivos torna-a mais produtiva. Aí justamente encontramos o ponto-chave para nossa pesquisa: demos aos alunos um objetivo que era ler um texto na DLNotes2, anotar informações e produzir um resumo, trabalhar com esse modelo, portanto, nos ajudou a ver nas anotações estratégias para o cumprimento do objetivo que era a produção textual.

Em posse de todas essas reflexões, analisamos as produções dos alunos e as separamos em três grupos formados pelo critério de número de anotações. De forma geral, pudemos perceber, embora com variáveis no caminho, que os alunos que mais anotaram na DLNotes2 e recuperaram as anotações em seus resumos, produziram um texto mais eficiente, conforme critérios que encontramos em Machado et al. (2017) e Kleiman (1995). Isso se deu porque esses alunos conseguiram recuperar em seus resumos o sentido global das ideias contidas no texto original, e as articularam em uma relação semelhante à utilizada pelo autor do artigo que leram e resumiram. Além disso, demos aos alunos a possibilidade de avaliar a própria prática e a DLNotes2 e o resultado se mostrou bastante positivo: em mais da metade das perguntas, mais de 60% dos alunos avaliou de forma satisfatória a ferramenta.

Acreditamos que levamos até o final dessa pesquisa a reflexão inicial embasada em Arendt (2007). O *homo faber*, como modificador do sistema natural, como aquele que age diretamente no mundo e reproduz a própria existência por meio da produção artificial no trabalho, não pode somente reproduzir práticas e não refletir sobre suas ações. O desempenho dos alunos e suas avaliações sobre nossa pesquisa nos levaram a acreditar que a DLNotes2 produziu um resultado satisfatório como ferramenta tecnológica utilizada na produção escrita dentro da universidade. Acreditamos, com base em nossos resultados, que o professor de Letras pode utilizar-se dessa ferramenta em suas aulas como instrumento, como tecnologia que gera metacognição e auxilia na reflexão metalinguística - tão necessária à produção escrita.

Esse trabalho é pioneiro em discutir o uso da DLNotes2 em atividades de leitura e produção textual, por isso, apesar de ter um recorte limitado, acreditamos que apresenta aspectos e considerações importantes para a continuidade de pesquisas na área. Embora não tenha sido nossa intenção avaliar diretamente a qualidade daquilo que foi anotado pelos alunos, pudemos verificar em suas produções alguns indícios daquilo que anotaram. Podemos agora nos perguntar: a quantidade de anotações que um aluno realiza significa que ele leu melhor o texto? O aluno não realiza anotações por que não compreendeu o texto? Quanto mais um aluno anota, melhor ele vai produzir seu texto? Que espécie de relação podemos estabelecer entre um número maior e menor de anotações na DLNotes2 no confronto com a prática solicitada na realização dessa tarefa de anotar? Gostaríamos de deixar espaço a futuros trabalhos que utilizem a DLNotes2 com o objetivo de responder a essas perguntas, e também para analisá-la como ferramenta mediadora na produção de outros gêneros textuais, elaborados também na educação básica.

REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 7 dez., 2018.

CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Josélia. Gêneros. In: **A tessitura da escrita** / organizadoras Iara Bemquerer Costa e Maria José Foltran. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: **Tecnologias para aprender** / organização Carla Viana Coscarelli. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 62-80.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **SCIENTIA Studia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

_____. **Filosofia da tecnologia**: um convite. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2017.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorin; ARAÚJO, Denise Lino de. O processo de desenvolvimento de escrita no ensino superior: um olhar sobre o licenciado em Letras. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, issue 2, jun. 1998, p. 157-172.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, 2008.

LILLIS, Theresa. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.) **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam. John Benjamins, 1999, p. 127-140.

MACHADO, Anna Rachel, et al. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2017.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. Ação e pensamento em Hannah Arendt. In: **Filosofia do direito e o tempo**. Juiz de Fora: Editar, 2011, p. 25-30.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; REIS, Andreia Rezende Garcia. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em língua portuguesa. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

MARSHALL, Catherine C. Annotation: from paper books to the digital library. **DL '97 Proceedings of the second ACM international conference on Digital libraries**. Philadelphia, Pennsylvania, USA, July 23-26, 1997. Pages 131-140.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos** / Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagell (organizadoras). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos** / Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagell (organizadoras). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MITTMANN, A. et al. DLNotes2: Anotações Digitais como Apoio ao Ensino. **II Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, São Paulo, Campinas, 2013, p. 527 -536.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois; ARAÚJO, Denise Lino de. Escrita na graduação em letras: desafios e representações. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez., 2002.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____. Academic Literacies approaches to Genre? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 11-14 ago. 2009, Caxias do Sul. **Anais...Caxias do Sul: SIGET, 2009.** Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/academic_literacies_approaches_to_genre.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez., 2010.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** English in Academic and Research Settings. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Other floors, other voices:** a textography of a small university building. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

VICENTE, J. J. N. B.; MARTINS FILHO, J. R. F. Arendt e as características fundamentais da ação. **SABERES**, Natal RN, v. 1, n. 13, p. 107-119, Mar., 2016.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ANEXOS

(i) 11 a 18 anotações.

Tabela 9 - Anotações do aluno (4) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Contextualização	Contexto para início da tese.	A pretexto de incluir todos os gêneros; o colégio D. Pedro II; no Rio de Janeiro; passou a adotar; em comunicados oficiais; uma grafia que elimina Os e As em palavras como “alunos” e “alunas”; substituindo essas letras por X: “alunxs”.
Motivo da mudança da escrita	Explicação do motivo da mudança.	se pretende corrigir aspectos da língua e de textos; supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos
Explicação do termo inexato	O autor explica o que é a categoria dos inexatos; exemplificando com a sentença risco de vida.	categoria nos inexatos está; por exemplo; a intervenção (basicamente da Rede Globo; mas que pegou) visando corrigir a expressão “risco de vida” por “risco de morte”. A ideia é que risco para a vida não é risco de vida; que significaria risco de viver.
Ponto de vista do autor	Ao utilizar o termo Bobas; o autor torna explícito que a mudança (no caso dos inexatos) é desnecessária.	tão ou mais bobas
Tese	Aqui; o autor deixa claro que mudanças não podem criar nem desfazer fatos; já que a língua; mesmo sendo mutável; não tem esse poder.	Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Retoma a tese; alegando ser inútil a mudança do gênero	solução tem vários problemas Referência a um ditado popular O inferno; como se sabe...: De bem intencionados; o inferno está cheio	A norma do colégio D. Pedro II é do mesmo tipo: propõe uma escrita artificial (não foi inventada no colégio) que evitaria discriminação. A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Argumento 1	Primeira problemática? Como ler essas palavras?	é como ler estas palavras
Argumento	A real problemática é a questão de gênero e a relação de gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). Exemplificação: A Lua./A arte/O galho — esses elementos não têm sexo. Portanto; a problemática existe quando trata-se de humanos.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. ‘Lua’; ‘cisterna’; ‘arte’; ‘galho’; ‘intelecto’; e acho que também ‘anjo’; nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere ‘criança’...

Explicação do uso de gêneros gramaticais	Os alunos = meninos + meninas / meninas + meninas As alunas = SOMENTE meninas + meninas	a palavra gramaticalmente masculina designa o gênero (no sentido relacionado a espécie); a palavra feminina designa uma parte; uma parte específica
Contra argumento	Resolver problemas sociais modificando a gramática é inútil.	resolver o problema no interior da gramática.
Introdução ao argumento de autoridade	John Martin; linguista.	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin.
Argumento — explicação da tese de John Martin	Explicação linguística.	Sua tese é que não há masculino e feminino em português; mas apenas palavras marcadas e não marcadas quanto ao gênero. O que impressiona em sua breve e certa argumentação é que se usam formas masculinas tanto relacionadas a nomes não femininos (“Pedro é alto”) quanto em todos os casos em que não há nome com o qual relacionar; por exemplo; um predicado:
Apelo ao leitor	Apelo com tom de ironia.	Por favor.
Posicionamento do autor	Aqui; o autor defende os movimentos sociais. Portanto; sua crítica à mudança na escrita nada tem a ver com um possível posicionamento machista. O autor defende e apoia a causa. Entretanto; acredita que boas causas merecem bons argumentos.	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros

Texto aluno (4)

O autor Sírio Possenti alega ser inútil uma mudança na gramática que visa acabar com aspectos 'ofensivos' da língua (que, segundo muitos, são machistas, racistas, etc.) pois, segundo ele, a língua, mesmo sendo mutável, não tem o poder de criar ou desfazer fatos. Conforme Possenti, o problema não deve ser tratado através do aspecto linguístico, e sim de uma visão social. O problema não está na língua, e sim no pensamento que a sociedade, em sua maioria, possui. Para defender sua ideia, Sírio ainda explicita a explicação de John Martin, linguista, que define que não há, na língua portuguesa, uma marcação de feminino e masculino. Conforme Martin, há palavras que são marcadas quanto ao gênero e outras não. Assim, a problemática nada tem a ver com a questão gramatical e sim com o que se diz e com qual intuito.

Tabela 10 - Anotações do aluno (7) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Argumento	argumento.	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos 'ocultas'. Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
	argumento.	Quando se trata de humanos (as mulheres são humanas; nesta versão do politicamente correto?); em certa medida; a questão é a mesma: a palavra gramaticalmente masculina designa o gênero (no sentido relacionado a espécie); a palavra feminina designa uma parte; uma parte específica. "Os alunos devem..." refere-se a todos os discentes; "as alunas devem"; só às discentes do sexo feminino. O problema não são as formas "alunos" e "alunas"; mas o que se diz que devem...
	2	[...] Outras correções são tão ou mais bobas que esta. Por exemplo; "quem tem boca vaia Roma"; por "vai a Roma"; "batatinha quando nasce; põe a rama pelo chão" por "se esparrama pelo chão"; "matar a cobra mostrar a cobra"; em vez de "mostrar o pau" etc.
	1	Na categoria nos inexatos está; por exemplo; a intervenção (basicamente da Rede Globo; mas que pegou) visando corrigir a expressão "risco de vida" por "risco de morte". A ideia é que risco para a vida não é risco de vida; que significaria risco de viver.
	contra-argumento.	A pretexto de incluir todos os gêneros; o colégio D. Pedro II; no Rio de Janeiro; passou a adotar; em comunicados oficiais; uma grafia que elimina Os e As em palavras como "alunos" e "alunas"; substituindo essas letras por X: "alunxs"
	argumento.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo). É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua'; 'cisterna'; 'arte'; 'galho'; 'intelecto'; e acho que também 'anjo'; nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere 'criança'..

argumento.	[...] É comum que se fale de animais genericamente por meio da palavra gramaticalmente masculina: (carne de) porco; (asa de) frango; (costela de) boi etc.
argumento.	Palavras marcam certas culturas. Eventualmente; culturas definem seu gênero: 'arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte). Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.
3.	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin. Se o leitor digitar o nome do linguista e a palavra "gênero"; encontrará seu célebre (entre alguns linguistas) artigo chamado justamente "Gênero?". Tem quatro páginas e deveria provocar uma revolução.
argumento.	A primeira questão; obviamente; é como ler estas palavras (nem preciso explicar o problema). Ou se quer que sejam apenas vistas ou lidas em voz baixa (como alun@s)
Tese.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática

Texto aluno (7)

Para Sírio Possenti, é normal que aconteçam mudanças na língua, é um processo que ocorre naturalmente, mas mudanças impostas artificialmente não conseguem ter o mesmo alcance nem alterar sentido das palavras. Por esse viés, Possenti acredita que alterações na escrita para evitar discriminação de gênero não são uma boa solução pois questões de gênero não devem ser resolvidas através do funcionamento da gramática. O autor fornece vários exemplos da língua portuguesa que contrapõem a relação entre gênero gramatical e gênero social e conclui, citando o artigo de John Martin, de que em português, feminino e masculino não existem.

Tabela 11 - Anotações do aluno (11) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Opinião	Opinião do autor	A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Argumento	1º argumento.	como ler estas palavras
Opinião	Opinião do autor.	A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos
Conclusão	Conclusão.	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores.
Razão	Razão pela adoção de uma nova grafia no colégio.	A opção faz parte de uma plethora de casos em que se pretende corrigir aspectos da língua e de textos; supostamente por serem ofensivos; excludentes ou inexatos.
Ênfase	O autor da ênfase nos aspectos considerados inexatos;	inexatos
Opinião	Opinião do autor	Outras correções são tão ou mais bobas que esta
Tese	Tese defendida pelo autor.	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos 'ocultas'. Políticas linguísticas dificilmente interferem em questões como o sentido das palavras ou de textos; pequenos ou grandes. Elas podem registrar; inibir ou incentivar. Mas não criam nem desfazem fatos...
Argumento	2º argumento.	Já o problema de fundo é a própria questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo).
Argumento	3º argumento.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras; mais amigáveis. Outra é querer resolver o problema no interior da gramática. Palavras marcam certas culturas. Eventualmente; culturas definem seu gênero: 'arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte). Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.
Argumento	4º - Argumento de autoridade.	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin

Texto aluno (11)

Sírio Possenti inicia seu texto apresentando algumas das adoções a uma nova espécie de grafia que busca corrigir aspectos da língua que

apresentem alguma forma de discriminação. O autor considera "bobas" essas correções, pois é difícil que certas políticas linguísticas interfiram no sentido das palavras ou do texto. Em seguida Possenti nos mostra alguns problemas com relação a essa suposta "solução" benéfica. O primeiro se trata da leitura dessas palavras, pois quando substituídas por símbolos se tornam ilegíveis. Em seguida, é posto em discussão a questão de gênero, chamado pelo autor de "problema de fundo", do qual se trata de uma relação entre gênero gramatical e gênero social, combatida por Possenti ao dizer que nem sempre essa relação se mantém. É elencado alguns exemplos defendendo sua oposição. Nos parágrafos seguintes, Sírio Possenti defende a luta pela mudança de palavras "marcadas negativamente", mas não concorda com a tentativa de solução do problema no "interior da gramática". Também cita Jhon Martin, linguista, e propõe a leitura de uma de suas obras sobre gênero que possui como tese a não existência de masculino ou feminino, mas sim de uma marcação ou não quanto ao gênero. O autor conclui ao dizer que é necessário argumentos melhores para tratar de causas como feminismo e iguadade de gêneros.

(ii) 6 a 10 anotações.

Tabela 12 - Anotações do aluno (12) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
	Opinião	A solução tem vários problemas; a despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
	Referência irônica a i juca pirama	Meninxs; eu vi!
	argumento	É fácil ver que nem sempre esta relação se mantém. 'Lua'; 'cisterna'; 'arte'; 'galho'; 'intelecto'; e acho que também 'anjo'; nada têm nada a ver com sexo. A questão só se torna potencialmente problemática quando se trata de humanos. Mas considere 'criança'...
	opinião	O problema não são as formas "alunos" e "alunas"; mas o que se diz que devem...
	argumento	Palavras marcam certas culturas. Eventualmente; culturas definem seu gênero: 'arte' é feminino em português (a arte); masculino em espanhol (el arte). Não é fácil sustentar que; em um caso; se trata de feminino ou de masculino para além do gênero gramatical. É um fato neutro; provavelmente; quanto a qualquer laivo de sexismo.
	autoridade	John Martin
	opinião	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores.

Texto aluno (12)

O texto defende que o gênero gramatical não está ligado ao gênero social. Para tanto, o autor usa de dois argumentos. O primeiro é a falha de oposição de algumas palavras que, apesar de concordarem com "a" ou "o", não tem um par oposto. O segundo é o fato dos gêneros gramaticais não serem constantes em todas as línguas.

Tabela 13 - Anotações do aluno (16) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
Derivação	O feminino é uma derivação do masculino e não o desqualifica por este fato. Quem da um gênero a palavra de somos nos.	uma parte específica
Tese	a noção de gênero gramatical independe da noção de sexo.	Uma coisa é lutar para que certas palavras marcadas negativamente sejam trocadas por outras
Ironia	risos...	despeito das boas intenções – o inferno; como se sabe...
Argumento	sustenta sua tese sobre os gêneros	Mas a tese a ser levada em conta é a de John Martin
Argumento	Não se tem controle sobre as mudanças linguísticas’.	Sabe-se que as línguas mudam. Em geral; fazem isso seguindo forças mais ou menos ‘ocultas’.
Argumento	melhor argumento	Uma boa causa; como o feminismo e a igualdade de gêneros; merece argumentos melhores.
Exemplos	uso das palavras	“navegar é preciso” (nunca ‘precisa’) “aqui faz frio” (nunca ‘fria’) “aqui é bom” (nunca ‘boa’)

Texto aluno (16)

No texto Meninxs, eu vi! Sírio Possenti se propõem a discutir as relações entre gênero gramatical e social, a partir da iniciativa do colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro. O professor propõe no texto um breve debate utilizando de exemplos da língua, ao qual mostra a ineficiência da utilização de uma língua artificial para substituir palavras reais da gramática. A iniciativa é louvável, porém deve ser melhor estruturada, pois a noção de gênero gramatical não depende da definição de sexo. As palavras são criadas de formas arbitrárias, ou seja, em seu surgimento não é esperado a conotação sexual e sim a sua abrangência perante a própria língua.

(iii) 0 a 5 anotações.

Tabela 14 - Anotações do aluno (10) realizadas na DLNotes2.

TÍTULO	ANOTAÇÃO	EXCERTO DESTACADO NO TEXTO
	Tema do artigo.	discute as relações entre gênero gramatical e gênero social. Será realmente necessário alterar a concordância de certas expressões para evitar o sexismo?
	Argumento 1	como ler estas palavras
	Argumento 2	questão de gênero; ou seja; a relação biunívoca que haveria entre gênero gramatical e gênero social (o antigo sexo)
	O autor reflete sobre a problemática que está enraizada na sociedade; e não apenas em marcações de gênero.	O problema não são as formas "alunos" e "alunas"; mas o que se diz que devem...

Texto aluno (10)

O artigo publicado na revista "Ciência Hoje" discorre sobre o artigo de Sírio Possenti, que revela a problemática acerca da diferença entre gênero textual e social. O autor posiciona-se contra a mudança gramatical com intuito de dissolver a ideia de machismo presente na língua, argumentando sobre a dificuldade que palavras neutras causam quando usadas oralmente, além da questão desigual já enraizada na construção social e não apenas no idioma. Possenti também afirma que não há distinção de gênero no português, mas sim palavras marcadas ou não. O articulista finaliza expondo a tese de John Martin para reforçar sua opinião, também como apresenta sua admiração pelos movimentos que caracterizam a língua como patriarcal (feminismo e outros que buscam igualdade de gênero), mas que segundo o Possenti, necessitam de argumentos válidos.

Sem anotações

Texto aluno (14)

Sírio Possenti inicia seu artigo "Meninxs, eu vi!" ao relatar que uma escola do Rio de Janeiro adotou o uso da letra "x" em todas as palavras que possuíam designação de gênero nos artigos, informativos e aquilo que é de interesse à instituição, como é o caso do uso de "alunxs" ao invés de "alunas". O autor concorda que esta é uma alternativa para a inclusão dos diversos gêneros presentes dentro do estabelecimento, porém, segundo ele, impossível colocar a ideia em prática, justamente pela dificuldade da fala do "x" entre duas outras consoantes. Durante o desenvolvimento do texto, Possenti nos mostra a diversidade de palavras existentes que não possuem um gênero em nossa concepção mas que, mesmo assim, pertencem a um gênero dentro da gramática, um exemplo citado, é a palavra "arte" que é designada como substantivo feminino pelos dicionários. Dessa forma, o escritor nos mostra que a verdadeira problematização está apenas nas palavras relacionadas diretamente às pessoas. Por fim, o linguista retoma a ideia da importância da inclusão, no entanto em sua

concepção, uma mudança gramatical como a praticada na escola do Rio de Janeiro apenas causaria conflitos no entendimento da fala e da escrita de todos as pessoas da sociedade usuárias da língua portuguesa e pouco faria diferença na inclusão dos demais gêneros em nossa cultura.

Sem anotações

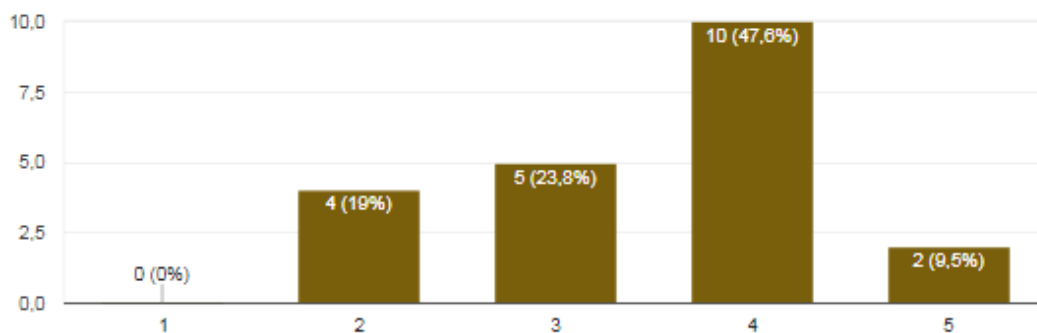
Texto aluno (17)

O texto de Sírio Possenti, publicado no site cienciahoje.org.br, aborda o tema de neutralidade de gênero na escrita e questiona se é necessário para evitar o sexismo. Possenti cita o colégio D. Pedro II como utilizadores da neutralidade de gênero em seus comunicados oficiais. Em sequência, o autor exemplifica as mudanças na língua por meio de exemplos: expressões populares que mudaram com o passar dos anos e, com isso, alteraram o seu sentido ou o perderam. Avante no texto, Possenti reporta os problemas na utilização da neutralidade de gênero e questiona a forma como essas palavras neutras devem ser lidas, também há citações de coisas consideradas neutras, mas com marcações de gênero como exemplos de problemas referentes à neutralidade. Para o autor, o gênero é problemático quando se trata de humanos, mas não de objetos, animais etc. Por fim, Possenti compara o espanhol com o português para exemplificar as diferenças de cultura, pois em uma língua a palavra é masculina e em outra é feminina e, logo em seguida, o autor cita a tese de John Martin.

Respostas dos participantes da pesquisa sobre a avaliação da prática e do uso da DLNotes2

1. A interface da ferramenta DLNotes 2 é intuitiva?

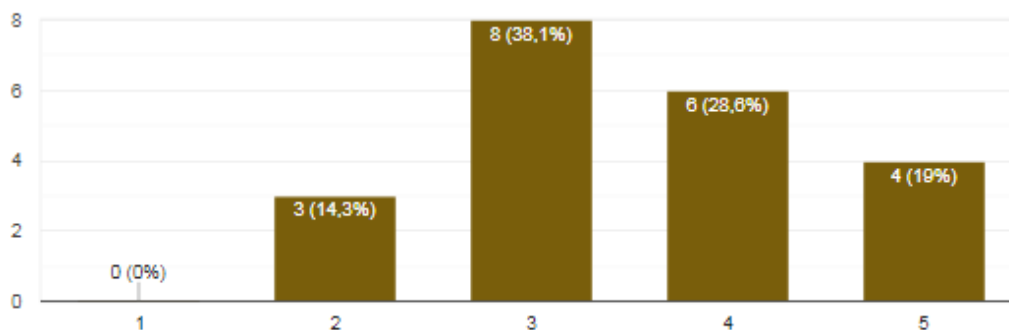
21 respostas



2. A navegação pela ferramenta é intuitiva entre abas e janelas?



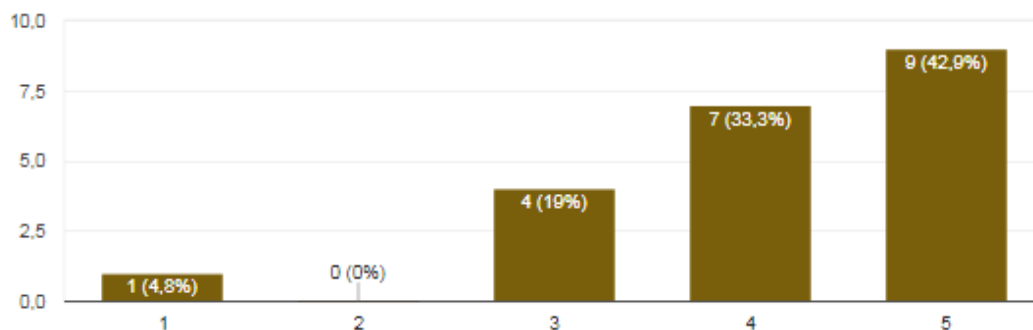
21 respostas



3. A ferramenta estimula a autonomia dos usuários?

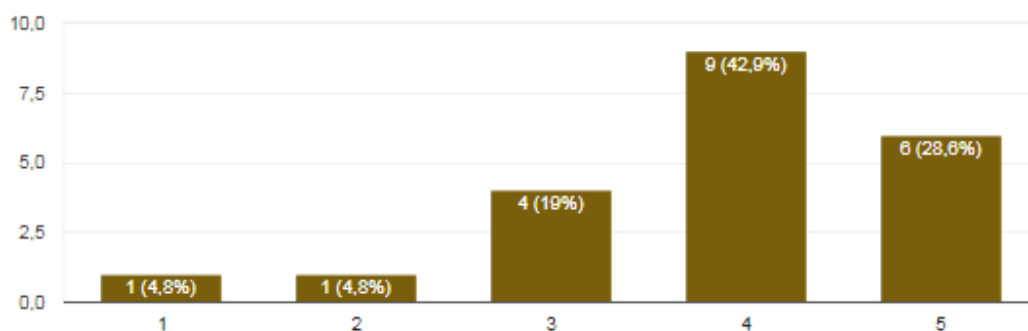


21 respostas



4. A ferramenta otimiza novas aprendizagens?

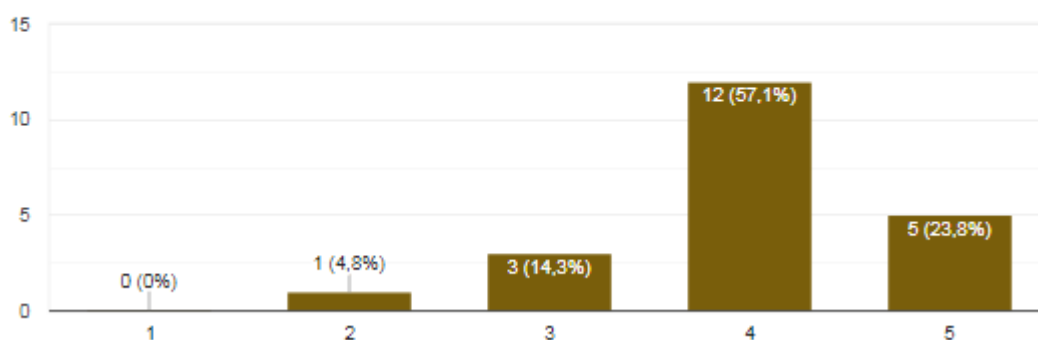
21 respostas




5. A ferramenta oportuniza a interação entre professor e aluno?

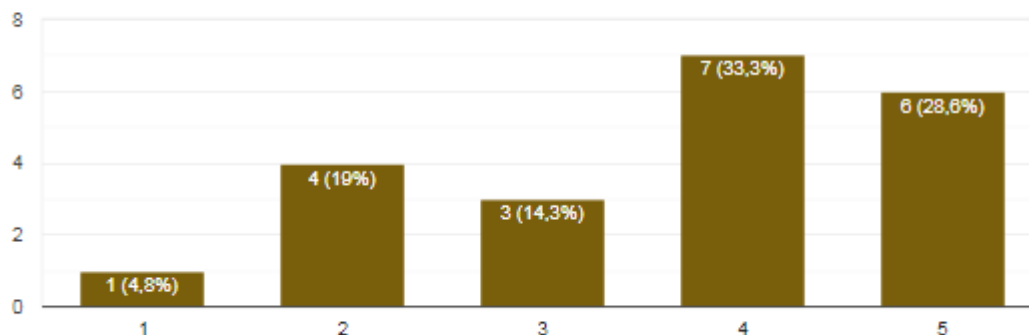


21 respostas



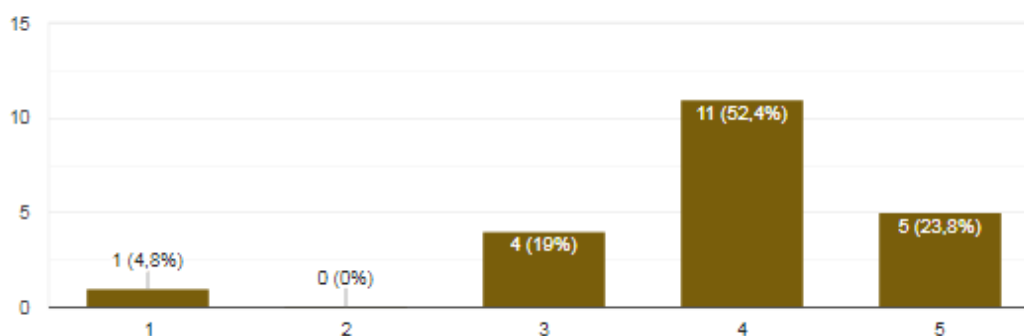
6. É possível utilizar a DLNotes 2 com atividades no trabalho de sala de aula? 


21 respostas



7. A DLNotes 2 tem flexibilidade para o professor adaptá-la sob vários focos no texto?

21 respostas



8. A ferramenta auxiliou no entendimento e na melhoria do aprendizado em relação à leitura e produção textual? 

21 respostas

