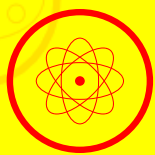


III Coletânea de Trabalhos Monográficos da UECE

Jeffeson Teixeira de Souza
Antonia Fádía Valentim de Amorim
Luilma Albuquerque Gurgel
Organizadores



**III COLETÂNEA DE TRABALHOS
MONOGRÁFICOS DA UECE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmio Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josénio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduína Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

Jerffeson Teixeira de Souza
Antonia Fádía Valentim de Amorim
Luilma Albuquerque Gurgel
Organizadores

III COLETÂNEA DE TRABALHOS MONOGRÁFICOS DA UECE

Fortaleza - CE

2015



III Coletânea de Trabalhos Monográficos da UECE

© 2015 *Copyright* by Jerffeson Teixeira de Souza, Antonia Fádia Valentim de Amorim e Luilma Albuquerque Gurgel

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação e Capa

Narcelio de Sousa Lopes

Revisão de Texto

Editora EdUECE

Ficha Catalográfica

Vanessa Cavalcante Lima – CRB 3/1166

C 694 III Coletânea de Trabalhos Monográficos da UECE / Jerffeson Teixeira de Souza, Antonia Fádia Valentim de Amorim, Luilma Albuquerque Gurgel (orgs.). – Fortaleza: EdUECE, 2015.

176 p.
ISBN: 978-85-7826-305-8

1. Estratégias de marketing. 2. Ensino da língua portuguesa – Gêneros discursivos. 3. Conceitos matemáticos. I. Título.

CDD: 407

PREFÁCIO

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) promove, anualmente, a Semana Universitária. Esse é o maior evento científico e cultural da instituição pela sua abrangência e pela natureza agregadora dos resultados das atividades realizadas em todos os seus centros e faculdades. A Semana Universitária é o espaço de divulgação e de discussão dos diversos trabalhos e pesquisas dos alunos de graduação, participantes da iniciação científica de todos os programas institucionais de bolsas da UECE. Para o êxito da proposta há a participação massiva dos programas de iniciação científica (PIBIC), iniciação à docência (PIBID) e educação tutorial, apoiados pelo Ministério da Educação ou pelo Ministério da Saúde (PET). Além desses, aqueles que voluntariamente se dispõem a participar das pesquisas existentes.

De igual forma, a Semana Universitária divulga os trabalhos dos alunos que participam das monitorias acadêmicas, dos grupos de extensão, das ações de políticas estudantis e de outras atividades supervisionadas por professores da UECE e, ainda, de outras instituições, que também desejem participar do evento.

A UECE busca, contínua e sistematicamente, estimular a produção científica e a qualificação dos trabalhos de pesquisa, promovendo a integração entre alunos e pesquisadores, universidades locais e nacionais para, assim, incentivar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. A qualidade da produção

não advém somente do esforço coletivo de todos que fazem a UECE, mas, principalmente, do atendimento aos critérios observados por avaliadores internos e externos dos programas institucionais.

Diante da procura incessante de promover e divulgar a qualidade de nossas pesquisas realizamos o III Concurso de Monografia de Especialização da UECE, como atividade integrante do programa da XIX Semana Universitária, em 2014. O concurso premiou os melhores trabalhos inscritos na categoria, e isso representou o momento de celebração dos esforços daqueles que fazem a formação continuada nas mais diferentes áreas do conhecimento.

O livro que ora chega às suas mãos é o resultado dessa ação. A “III Coletânea de Trabalhos Monográficos da UECE” reúne estudos oriundos das monografias dos cursos de especialização da instituição. São seis artigos que compõem o livro, distribuídos nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Esperamos que o livro cumpra sua finalidade de divulgar os resultados e sirva de exemplo para outras iniciativas similares, que possam efetivamente ampliar os canais de divulgação da produção de pesquisas realizadas. Boa leitura!

Jerffeson Teixeira de Souza
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

SUMÁRIO

ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS SOCIAIS

ESTRATÉGIAS DE *MARKETING* NO *INSTAGRAM* – ESTUDO DE CASO

Fernanda Böto Paz Aragão (Aluna)

Maria Lorena de Souza Matos (Orientadora) 10

A PESQUISA DE SATISFAÇÃO COMO CANAL DE FIDELIZAÇÃO DE
CLIENTES EM *SITES* DE COMPRAS COLETIVAS

João Victor Barbosa Monteiro (Aluno)

Cora Franklina do Carmo Furtado (Orientadora) 41

ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS

O ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA PERSPECTIVA FEDATHI

Arlem Atanazio dos Santos (Aluno)

Francisco Ricardo Nogueira de Vasconcelos (Orientador)

Ivoneide Pinheiro de Lima (Co-Orientadora)..... 50

CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO DE
CASO

Euclides Nogueira Neto (Aluno)

Ivoneide Pinheiro de Lima (Orientadora) 78

ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES

MEDIAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Luana Monteiro Rodrigues (Aluna)

Suelene Silva Oliveira Nascimento (orientadora)..... 112

UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE TRADUÇÃO DO ARTIGO
INTERSENSORIAL TRANSLATION: VISUAL ARTS MADE UP BY WORDS

Leonardo Gomes Lopes (Aluno)

Renata de Oliveira Mascarenhas (Orientadora) 139

The background is a light yellow color with a pattern of faint, circular icons representing various subjects: a pencil, a globe, a microscope, a clock, a DNA helix, a compass, a pair of scissors, a book, a calendar page with the number 25, a beaker, a triangle, a musical note, a globe on a stand, and a musical staff with notes.

**ÁREA DE CONHECIMENTO:
CIÊNCIAS SOCIAIS**

ESTRATÉGIAS DE *MARKETING* NO *INSTAGRAM* – ESTUDO DE CASO

FERNANDA BÔTO PAZ ARAGÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTRATÉGIA E GESTÃO EMPRESARIAL
ORIENTADORA: PROFA. MARIA LORENA BEZERRA DE SOUZA MATOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

RESUMO

O ambiente da internet e das mídias sociais mudou a forma como o *marketing* é pensado. As mídias sociais são novos elementos que as marcas adaptam ao *mix* de *marketing*. A Era Digital proporciona um cenário de novas tendências relacionadas à interação e à participação dos consumidores na construção das marcas. Este estudo tem como objetivo analisar as estratégias de *marketing* de duas marcas na mídia social Instagram, através de dois modelos: *Honeycomb* e *SMM – Social Media Marketing*. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o uso de cada uma das ferramentas do Instagram e o tipo de conteúdo que foi postado. Como metodologia, efetuou-se o estudo de caso de duas marcas concorrentes que atuam na mídia social. A coleta dos dados ocorreu através da observação dos perfis das marcas e das últimas 31 postagens de cada uma. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que há predominância de ações voltadas diretamente para a venda e não para o relacionamento com consumidores, e que uma das marcas promove mais relacionamento com os consumidores através da mídia do que a outra.

Palavras-chave: *Marketing*; Mídias Sociais; *Instagram*.

INTRODUÇÃO

O tema das mídias sociais na internet tem se tornado pauta nas empresas, pois cada vez mais pessoas as utilizam para interagir com amigos e marcas. Essa mudança de comportamento desperta o interesse das empresas em adaptar suas estratégias de *marketing* a essa nova realidade.

Segundo G1, Portal de Notícias do canal de tevê Rede Globo, o Instagram é uma mídia social de imagens e vídeos fundada em 2010. A mídia apresenta boas oportunidades para as empresas por ser considerada, segundo pesquisa da Forrester, a que mais promove interação entre consumidores e marcas, ultrapassando outras mídias, como *Facebook* e *Twitter*.

O objetivo deste trabalho é identificar as estratégias de *marketing* de duas empresas de produtos e do segmento de moda, através de dois modelos teóricos que serão apresentados durante a pesquisa. Logo, trata-se de um estudo que traz contribuições gerenciais de *marketing* para as marcas que atuam na mídia social de imagens e vídeos. Tal análise permitiu verificar a utilização das estratégias de *marketing* e as diferenças na utilização destas entre as marcas.

O trabalho é constituído pelos tópicos: mudanças no *marketing* e classificação do *Instagram* através dos modelos: *SMM* e *Honeycomb*, análise e discussão dos resultados e é finalizado com as considerações finais, reconhecimento de limitações e com indicações para trabalhos futuros.

MUDANÇAS NO MARKETING

O *marketing* tem passado por algumas mudanças ao longo dos anos. O conceito de marketing da *American Marketing Association (AMA)* de julho de 2013 diz que *marketing*

é a atividade, conjunto de instituições, processos para criar, comunicar, entregar e trocar ofertas que tenham valor para consumidores, clientes, parceiros e para a sociedade em geral. O *marketing* transcende a relação apenas com consumidores, necessitando atender a relação com a sociedade de um modo mais abrangente.

Segundo Kotler (2011), as mudanças que as organizações precisam incorporar são advindas do comportamento e de pressões dos consumidores que possuem novos paradigmas. Além disso, o mesmo autor afirma que a comunicação boca a boca, propiciada pelas mídias sociais, está se tornando cada vez mais influente nas decisões dos consumidores. Portanto, o crescimento da presença das pessoas nas mídias sociais não permite mais que as empresas possam controlar com facilidade um boca a boca negativo produzido por práticas de *marketing* que não são responsáveis.

Corroborando com o que vem sendo exposto sobre mudanças no *marketing*, tem-se que as mídias sociais são elementos híbridos do composto promocional do *mix* de *marketing*, pois permitem que os consumidores se comuniquem direto com outros consumidores de maneira mais simples. Tal fato mostra que esse tipo de interação foge do controle das empresas (MANGOLD; FAULDS, 2009).

O consumidor encontra-se diante de conteúdo que transita em diferentes mídias. Através da narrativa transmidiática, acontece a exploração de outras oportunidades de uma mesma história. O trecho a seguir aborda a cultura da convergência midiática: “[...] o exemplo da trilogia dos filmes *Matrix* dos irmãos Wachowski, cuja narrativa não está concentrada somente nos filmes, mas também em outras mídias, como quadrinhos, jogos e animações” (SILVA; BRUNO; 2012).

Kotler (2011) faz colocações relacionadas a cada elemento dos 4 Ps para que as empresas possam adaptar as mudanças que estão acontecendo na sociedade ao *mix de marketing*. O autor especifica como através de mudanças no Produto, Preço, Praça e Promoção é possível alinhar as estratégias de *marketing* ao contexto social atual.

O surgimento das mídias sociais tem modificado a forma como as empresas fazem *marketing*. As mídias sociais, consideradas novo elemento híbrido por alguns autores, faz parte do processo de comunicação. O papel das mídias sociais no *marketing* é discutido por Mangold e Faulds (2009) como sendo algo que deve ser observado em uma perspectiva da integração com as ferramentas de comunicação tradicionais do *marketing* e com a participação crescente dos consumidores no processo de comunicação da marca. Observe como os autores representam essas mudanças na figura 01.

Figura 1 – O novo paradigma da comunicação.



Fonte: Adaptado de Mangold e Faulds (2009, p.360).

CLASSIFICAÇÃO DO *INSTAGRAM* ATRAVÉS DO MODELO *SMM*

Em Gabriel (2010) há um conceito que está relacionado às estratégias de *marketing* nas mídias sociais: *Social Media Marketing (SMM)*, referente às ações específicas de *marketing* que podem ser realizadas no ambiente das mídias sociais ou fora dele. O *SMM* envolve ações na página e fora dela, que visam atrair *links* para determinado ambiente digital. A esse estudo, visando ampliar a possibilidade de análise da mídia *Instagram*, foi acrescentada a classificação de ações mistas: dentro e fora da página ao mesmo tempo.

No *Instagram*, tem-se ações realizadas no próprio *Instagram*, como criação de perfil com informações mais detalhadas de contato; otimização do conteúdo publicado; atenção ao engajamento dos consumidores de forma quantitativa através do número de curtidas e de comentários, bem como qualitativa, visando avaliar o sentimento nos comentários, são claramente ações de *SMM* na página. Enquanto ações externas que fazem parte do *SMM* também podem ser empreendidas para aumentar a visibilidade das empresas em outros ambientes da internet, como parceria com outros perfis e estímulo à comunicação boca a boca positiva entre os clientes.

Logo, observa-se o quadro abaixo adaptado de Gabriel (2010), especificando no que consiste as ações na página e fora dela, bem como as ações dentro e fora da página, simultaneamente.

Quadro 1 – Classificação *SMM*.

AÇÕES NA PÁGINA	AÇÕES FORA DA PÁGINA
Produção de conteúdo adequado ao público, em sintonia com valores da empresa e com a própria mídia social.	Utilização da narrativa transmidiática, através da presença em outras mídias sociais, como <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> .
Criação de conteúdo que visa não apenas a venda, mas o relacionamento com os clientes.	Parcerias estratégicas que ampliem a visibilidade da empresa no ambiente <i>on-line</i> ; presença digital ampliada para além de uma mídia.
Parcerias com outros perfis para aumentar o valor da marca e citação desses perfis nas postagens.	Estímulo ao boca a boca feito pelos próprios consumidores fora da página do perfil da empresa.
AÇÕES DENTRO E FORA DA PÁGINA SIMULTANEAMENTE	
Presença de <i>hashtags (tags)</i> e marcação de outros perfis nas postagens que agreguem conteúdo fora da página da marca no Instagram, ampliando o alcance.	

Fonte: Adaptação de GABRIEL (2010).

CLASSIFICAÇÃO DO INSTAGRAM ATRAVÉS DO MODELO HONEYCOMB

O *Instagram* também será classificado de acordo com os sete níveis propostos pelo modelo *Honeycomb*: Identidade; Conversação; Compartilhamento; Presença; Relacionamento; Reputação e Grupos. Será realizada uma análise da participação de cada um dos sete níveis ou combos no *Instagram*. O objetivo é compreender a mídia social a partir desse modelo de classificação e as implicações disso nas ações de *marketing* empreendidas nessa mídia.

O nível da Identidade é caracterizado pela maneira como as pessoas se apresentam nas mídias (KIETZMANN *et al*, 2011). O *Instagram*, enquanto mídia social, permite a criação de uma identidade ou perfil que pode ser pessoal ou organizacional, não havendo diferenças técnicas para uma

ou para outra, como ocorre no *Facebook*, que oferece para as organizações a possibilidade de criar uma *Fan Page*. No *Instagram*, em ambos os casos, é possível colocar uma imagem que represente o perfil, bem como outras informações de contato (*slogan*, telefone, *site* etc).

As informações do perfil e que estão sendo classificadas como Identidade ficam visíveis independente do perfil ser privado ou público. Como desafio ao *marketing*, as organizações necessitam transitar nas mídias sociais, considerando ter um perfil atraente e desenvolvendo estratégias que respeitem a privacidade dos usuários, mas que também os conquistem, incentivando o relacionamento e a interação com a marca.

A Conversação é outra característica presente em muitas tipologias de mídias sociais, no entanto, existem alguns ambientes onde ela flui diferentemente de outros (KIETZMANN *et al*, 2011). A Conversação pode ser síncrona ou assíncrona. No *Instagram* existe um espaço para comentários que permite a possibilidade de conversação nas postagens, porém, trata-se de uma conversação assíncrona, logo, não muito marcante.

Além disso, esse espaço possibilita o boca a boca com outros seguidores através de citações de perfis no próprio comentário. As organizações podem aproveitar essa oportunidade nas mídias sociais e conversar com seus potenciais consumidores, visando gerar comunicação boca a boca positiva ou uma conversação, mesmo que assíncrona, em seus comentários.

A Conversação pode ter continuidade se outros usuários responderem aos comentários e citarem pessoas que

também possuem o interesse em participar da conversa. Caso os comentários sejam positivos, outros usuários serão influenciados positivamente com relação à marca. Porém, mais pesquisas podem ser feitas com relação aos comentários, como: Qual é a aceitação da empresa? Os comentários são positivos ou negativos?

Compartilhar é uma forma de conectar pessoas e praticar o boca a boca através da indicação de conteúdo que possa ser do interesse de outros (KIETZMANN *et al*, 2011). O *Youtube* possui essa característica bastante presente, enquanto o *Instagram* não, pois nessa mídia não há a opção de compartilhamento de conteúdo de terceiros. De acordo com informações do próprio *Instagram* (2014), isso acontece para reduzir problemas com direitos autorais ou compartilhamentos indevidos.

O *marketing* no *Instagram* pode estimular o compartilhamento de conteúdo do próprio usuário com outras redes dele, como *Facebook* e *Twitter*, aumentando o alcance do que é postado. Porém, esse tipo de estratégia só vai funcionar para as empresas se o que é publicado pelo usuário tiver uma relação com ela, gerando comunicação positiva da marca pelos usuários em outras mídias. A própria empresa também pode ampliar o alcance de suas postagens, compartilhando seu conteúdo com outras mídias nas quais esteja presente.

A Presença é a manifestação da localização através de recursos oferecidos pelas mídias sociais, além da indicação se o usuário está ou não acessível para comunicação em tempo real (KIETZMANN *et al*, 2011). Ao utilizar ferramenta no *Swarm* – rede social de localização – o usuário mostra

para amigos e seguidores sua localização, bem como pode dar dicas sobre o local e mapas de localização de outros usuários.

No *Instagram*, a presença é limitada à marcação de localização que pode ser feita em cada postagem. Não há como saber se alguém está ou não disponível para bate-papo em tempo real nessa mídia. Para o *marketing*, marcação em mapas é uma maneira de divulgar locais físicos em que se encontram produtos e serviços de uma marca ou estimular os usuários a marcarem a localização de empresas em seus próprios perfis ao vivenciarem uma experiência física com marca i, e fotos produzidas pelos próprios usuários em evento de lançamento de coleção na loja física de uma empresa.

O Relacionamento é o bloco que diz respeito à natureza do relacionamento entre os usuários (KIETZMANN *et al*, 2011). Na mídia *Facebook*, o relacionamento entre os usuários da rede costuma ser mais marcante, mas no *Instagram*, até mesmo pela possibilidade de que os usuários têm de seguir a marca, quando o perfil desta é público, independente de aprovação prévia, o relacionamento pode ser classificado como menos marcante nessa mídia.

Muitas organizações trabalham com perfis públicos, facilitando que qualquer usuário sigam-nas. Nos perfis públicos, o relacionamento tende a ser mais fraco, já que usuários que seguem um perfil não podem sequer serem seguidos de volta. No caso de abertura para que qualquer perfil siga uma marca, há que se questionar não apenas a quantidade de seguidores, mas também quem são esses seguidores e, se os mesmos se configuram como público de interesse para as marcas.

A Reputação pode ter diferentes significados, mas, na maioria dos casos, representa confiança. Essa medida é difícil de obter, pois a tecnologia da informação não é considerada eficiente para determinar um critério que envolve também informações qualitativas (KIETZMANN *et al*, 2011). No *Instagram*, pode-se inferir a reputação de uma marca através de alguns dados, como: quantidade de seguidores, quantidade de curtidas que as postagens possuem, quantidade de comentários que os usuários deixam em cada postagem (quantitativos) e análise com relação ao conteúdo do discurso e dos sentimentos existentes nos comentários (qualitativo). Ressaltou-se a Reputação como bastante presente no *Instagram* por existirem muitos indicadores para a mesma na mídia. Já os grupos são representados pela criação de comunidades (KIETZMANN *et al*, 2011). O *Instagram* não possui ferramentas específicas para a criação de grupos.

De acordo com o analisado, e utilizando-se de estudo realizado por Aragão (*et al*, 2014), tem-se uma configuração para o *Honeycomb* que representa o *Instagram*. Os blocos de cor mais clara indicam característica do combo na mídia social menos marcante, enquanto o bloco de cor mais escura indica característica mais marcante. Em síntese, no *Instagram* existe ausência dos Blocos Compartilhamento e Grupos, participação parcial dos blocos na cor cinza claro: Identidade, Conversação, Presença e Relacionamento, com intensidade maior do bloco Reputação em cinza escuro.

Figura 2 – *Honeycomb* de classificação do *Instagram* - Modelo Proposto por Aragão *et al.*, 2014.



Instagram
Fonte: Adaptado de Kietzmann *et al.*, 2011.

A partir dessa categorização através do modelo *Honeycomb*, a pesquisa desse trabalho analisou esses elementos em dois perfis de marcas de produtos na mídia social *Instagram*, visando identificar como acontece o processo de utilização de estratégias de *marketing* nas mídias sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A metodologia desta pesquisa consiste em estudo exploratório, de natureza qualitativa e incluirá os procedimentos de estratégia de pesquisa, da coleta de dados, da análise e interpretação dos resultados. Como estratégia de pesquisa, utilizou-se a técnica de estudo de caso:

[...] Consiste de uma investigação detalhada, frequentemente com dados coletados durante um período de tempo, de uma ou mais organizações, ou grupos de organizações, visando prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo (GODOI *apud* HARTLEY, 1995, p. 209).

Neste estudo, a coleta de dados foi feita através da observação do comportamento de duas marcas no *Instagram*. A análise estruturou-se em dois modelos apresentados no referencial teórico: *SMM – Social Media Marketing* (GABRIEL, 2010) e *Honeycomb* (KIETZMANN *et al*, 2011). Através dessa análise, buscou-se o objetivo deste trabalho, que é analisar as estratégias de *marketing* de duas marcas na mídia social *Instagram*, através de dois modelos, *Honeycomb* e *SMM – Social Media marketing*.

A partir do *SMM* foram estruturadas as análises com relação às estratégias de *marketing* utilizadas nas mídias sociais. Já através do modelo do *Honeycomb* categorizou-se a mídia social deste estudo e foi possível identificar quais são as *combos* mais marcantes no *Instagram*. Com essas características, observou-se como as marcas fazem uso delas e a participação das estratégias de *marketing* nesse processo.

O presente estudo analisou o comportamento de duas marcas concorrentes com o objetivo de entender e comparar a atuação delas na mídia social *Instagram*. Optou-se por empresas predominantemente de produto de moda: calçados e bolsas. As descrições referentes a cada uma delas serão apresentadas a seguir, nos resultados da pesquisa. A obtenção dos dados aconteceu a partir da análise dos per-

fis das empresas no *Instagram* e a observação contempla as últimas 31 postagens de cada uma delas. A análise foi realizada do dia 03 ao dia 06 de julho de 2014.

RESULTADOS DA PESQUISA - MARCA 01

De acordo com informações no *website* da marca (2014), tem-se o seguinte histórico: “Marca de moda para mulheres criada em 1989. Oferece bom custo benefício, com ambientes de loja projetados de forma moderna, acessível, acolhedora e com bom atendimento”.

Ainda utilizando informações do *website* da marca (2014), a empresa é de produtos: calçados e bolsas com a Missão de:

Conquistar a mulher, conectando-a à moda com a melhor relação custo benefício, oferecendo uma encantadora experiência de compra. Propiciar um ambiente de negócios seguro e rentável, valorizando as relações e oferecendo oportunidades de crescimento e enriquecimento aos nossos colaboradores e parceiros de negócios.

ANÁLISE DE SMM

Segue a utilização do *SMM* para analisar a atuação da marca na perspectiva de ações estratégicas de *marketing* na página, fora dela e ações que são mistas: dentro e fora da página, simultaneamente. Vale ressaltar que a avaliação do que é feito fora da página será mais limitada, uma vez que o objetivo da pesquisa é analisar as ações de *marketing* no *Instagram*. Porém, o *marketing* no meio digital e nas mídias

sociais não deve ser isolado das outras ações de *marketing* (GABRIEL, 2010). Logo, é importante compreender e avaliar também a existência deste além das fronteiras do *Instagram*. Para facilitar a compreensão das observações feitas com relação ao *SMM*, tem-se o Quadro 02.

Quadro 02 - Classificação de *SMM* da marca 01

AÇÕES NA PÁGINA	AÇÕES FORA DA PÁGINA
<p>Conteúdo e categorização Das 31 postagens, 23 são de produtos; 04 postagens com dicas do que vestir apresentadas por editoras de blogs que são citadas na postagem; 01 postagem institucional de relacionamento em homenagem ao dia dos namorados e 02 postagens com dicas para a Copa do Mundo; 01 postagem de vídeo com dicas para a copa do mundo.</p>	<p>Presença em outras mídias sociais: <i>blog</i> e <i>Facebook</i>. Identificação de produção de conteúdo no <i>blog</i> com dicas.</p>
<p>Conteúdo com dicas do que vestir (visual completo + produtos da marca) e também dicas de composição de visual para a Copa.</p>	<p>Existência de <i>site</i> sobre a marca com informações mais específicas acerca de produtos e serviços. Parceria com formadores de opinião de moda e exibição da marca nesses perfis.</p>
<p>Parceria com blogueiras e formadoras de opinião e citação do perfil das mesmas nas postagens.</p>	<p>Clientes citam a marca em seus perfis.</p>
AÇÕES DENTRO E FORA DA PÁGINA SIMULTANEAMENTE	
<p>Utilização de <i>Hashtags</i> (<i>tags</i>) em 29 postagens no <i>Instagram</i>, gerando agrupamento de conteúdo fora do perfil da página.</p>	

Fonte: Pesquisa direta.

Deve-se considerar, de acordo com a análise implementada neste estudo, que as postagens analisadas situam-se em um período de 5 semanas. Ou seja, foram 31 postagens em cinco semanas. Através dessa informação, observa-se que foi feita, em média, menos de uma postagem por dia pela Marca 01.

AÇÕES NA PÁGINA

De acordo com os dados coletados e expostos no quadro 03, pode-se verificar como foi categorizado o conteúdo das postagens. Apesar de ser mídia social e do referencial teórico evidenciar a necessidade de promover relacionamento nas mídias sociais, oferecendo algo sem pedir nada em troca (GABRIEL, 2010), a maioria das postagens (24) são específicas sobre produto. As postagens com dicas de blogueiras evidenciam a preocupação da empresa em oferecer algo a mais além do produto, porém a quantidade dessas postagens é bem inferior à quantidade de postagens de produto, somando apenas 07. A predominância de imagens como conteúdo também foi verificada, uma vez que apenas um vídeo foi postado.

AÇÕES FORA DA PÁGINA

A presença digital da marca acontece a partir de um *website* e da presença em outras duas mídias sociais: *Facebook* e *blog*. Tal fato possibilita o aumento do alcance e a possibilidade de narrativa transmídia (JEKINS, 2009), um recurso e uma tendência no *marketing* que é feito na internet, conforme já citado no referencial teórico. Apesar da existência dessas outras mídias, as mesmas não foram analisadas em específico.

A inversão do vetor de *marketing* (GABRIEL, 2010) é percebida ao verificar-se na aba de marcações de localização do *Instagram* o *marketing* que é feito pelos próprios consumidores ao mostrarem suas fotos com produtos da marca e ao indicarem em seu próprio perfil. Essa estratégia é bastante pertinente ao ambiente das mídias sociais, em que é preciso ouvir o consumidor e permitir que o público também gere conteúdo positivo sobre a marca.

AÇÕES DENTRO E FORA DA PÁGINA SIMULTANEAMENTE

Existem as ações que implementadas na página também repercutem fora, em outros ambientes na mídia social ou mesmo na internet. No estudo de caso da Marca 01, foi possível identificar a presença de *hashtags* (*tags*) na maioria das postagens verificadas (29). A análise restringiu-se à observação da presença de *hashtags* como recurso de *marketing* dentro e fora da página. Porém, outras pesquisas podem ser realizadas com relação ao significado das palavras usadas nessas *hashtags*.

ANÁLISE DO HONEYCOMB

Segue quadro com classificação do *Honeycomb*.

Quadro 03 - Classificação *Honeycomb* da Marca 01.

Classificação da Marca 01 no Instagram de acordo com o <i>Honeycomb</i>	
Identidade	Logomarca como imagem; Nome da empresa; <i>Site</i> da empresa.
Conversaço	Total de comentários: 687; Média dos comentários nas 31 postagens: 22.
Compartilhamento	Ausente no <i>Instagram</i> .
Presença	Nas postagens analisadas, não houve nenhuma marcação de localização. Mas houve um total de 201 marcações de localização no <i>Instagram</i> da marca.
Relacionamento	Perfil aberto.
Reputação	Quantidade de seguidores: 17.373; Seguindo: ninguém; Total de comentários: 687, média 22 por postagem; Total de curtidas: 24.339, média de 785 por postagem.
Grupos	Ausente no <i>Instagram</i> .

Fonte: Pesquisa direta.

Através da análise de cada um dos tópicos do *Honeycomb*, a partir do quadro 02, identifica-se que o Combo Identidade não possui maiores especificações além do *website* da marca. Como se trata de um sistema de franquias, não tem como especificar no *Instagram* a localização de todas as lojas. Logo, a empresa posiciona-se de forma mais genérica, buscando representar todas as franquias da marca.

A Conversação no *Instagram*, especificada através dos comentários, foi quantificada em 687 comentários, com uma média de 22 comentários por postagem. A quantidade de comentários é uma medida quantitativa e limitada, uma vez que os comentários podem ser positivos, negativos ou neutros. O número também precisa ser analisado a partir de um referencial ou através de comparação. Nesse caso, será feita a comparação dessas quantidades entre as duas marcas desta pesquisa.

O Compartilhamento foi identificado como ausente no *Instagram*, já a Presença não foi identificada em nenhuma das 31 postagens analisadas. Porém, na aba de localização, pode-se observar que existem 201 marcações de localização em outras postagens que não foram analisadas. No caso específico desse perfil, fazer marcação pode ser restrito pelo mesmo motivo de ser um perfil que representa a marca e todas as franquias.

O bloco Relacionamento foi identificado como perfil aberto, portanto, não há necessidade de permissão para que a marca seja seguida. Já a reputação foi identificada a partir dos números de seguidores 17.373 e nenhum perfil sendo seguido pela marca. A ausência de perfis sendo seguidos pela marca pode ser um cuidado da marca ao associar seus

valores aos valores de outros perfis ou mesmo ao cuidado em preservar a privacidade do seu público.

A Marca 01 foi identificada com média de 22 comentários por postagem e média de 785 curtidas por postagem. Essas medidas serão comparadas com a Marca 02 para que seja possível avaliar comparativamente os resultados. O uso das médias foi feito por ser a Reputação algo mais amplo sobre a presença da marca no Instagram. Como já foi citado no referencial, a Reputação é uma medida mais complexa de se obter nas mídias sociais, uma vez que envolve informações não apenas quantitativas, mas também qualitativas. Os recursos de medição desse bloco Reputação, muitas vezes, são limitados para permitir medi-la (KIETZMANN *et al*, 2011).

Como foi observado, a análise através do modelo *Honeycomb* permite compreender alguns dos principais aspectos das mídias sociais, porém é importante fazer comparações para que seja possível avaliar os resultados. As comparações através do *Honeycomb* podem ser feitas entre mídias sociais, visando comparar blocos ou combos existentes e ausentes em diferentes mídias, mas também através da comparação da atuação de empresas concorrentes na mesma mídia social, em cada um dos blocos do *Honeycomb*, conforme será feito nessa pesquisa.

RESULTADOS DA PESQUISA - MARCA 02

De acordo com material para download no *website* da Marca 02 (2014), tem-se o histórico: “A marca foi incorporada, em 2007, a uma empresa existente desde 1972. A Marca 02 foi fundada em 1995, com primeira fábrica inaugurada, dois anos depois, em Minas Gerais”.

Ainda, de acordo com *website* da Marca 02, em 1999, migrou sua produção para a cidade do Campo Bom, Rio Grande do Sul, e em 2002 iniciou a expansão internacional de suas operações por meio da exportação de calçados e participação em exposições internacionais. A Marca 02 é direcionada a um público que gosta de moda, do que é ousado e provocativo e é destinada a uma faixa etária entre 18 e 45 anos de idade. A distribuição é feita através de franquias, clientes multimarcas e lojas próprias.

A análise será feita de franquias da marca em Fortaleza, sendo o perfil do *Instagram* administrado pelos franqueados.

ANÁLISE DE SMM

O próximo quadro será sobre a análise do *marketing* nas mídias sociais utilizando o mesmo quadro que foi utilizado para a Marca 01. A avaliação será feita com os princípios de *SMM* (GABRIEL, 2010). Segue:

Quadro 04 - Classificação de *SMM* da Marca 02.

AÇÕES NA PÁGINA	AÇÕES FORA DA PÁGINA
<p>Conteúdo e categorização Das 31 postagens, 29 são de produtos, 02 de promoção; 01 postagem em vídeo de produto.</p>	<p>Presença em <i>site</i>, porém <i>site</i> oficial, sem especificidades da franquia em Fortaleza.</p>
<p>Existe uma postagem que é uma imagem de uma postagem de blogueira, mas não se configura como uma dica de <i>look</i>, pois só aparece o produto.</p>	<p>Usuários utilizando o boca a boca em seus perfis com a Marca 02.</p>
AÇÕES DENTRO E FORA DA PÁGINA SIMULTANEAMENTE	
<p>Utilização de <i>Hashtags</i> (<i>tags</i>) em todas as 30 postagens no <i>Instagram</i>, gerando agrupamento de conteúdo fora do perfil da página.</p>	

Fonte: Pesquisa direta.

A pesquisa das 31 postagens revelou que todas as publicações foram feitas em uma semana, revelando alta periodicidade de postagens, em média, 4 postagens por dia. Todos os achados nessa análise serão comparados com a Marca 01.

AÇÕES NA PÁGINA

Observou-se, através do quadro 04, que o conteúdo foi categorizado em 28 imagens de produtos, 01 vídeo de produto e 02 imagens de promoção. No material, vale ressaltar que algumas imagens estavam com uma etiqueta promocional, totalizando 20 imagens. Já outras imagens foram observadas com uma tarja vermelha e com o preço, totalizando 09 imagens.

A maioria das postagens (29) é específica sobre produto e duas delas sobre promoção. A dica da blogueira evidencia a influência da personalidade na aceitação da marca e pode gerar comunicação boca a boca positiva tanto na página como fora dela, trata-se também de uma medida que influi na Reputação.

Dentre as publicações, 30 foram imagens e apenas uma foi em formato de vídeo. Todas as imagens são voltadas para a venda propriamente dita, com produtos, promoções e o elemento preço bastante visível. Trata-se de apelos visivelmente promocionais e, apesar da Copa do Mundo estar acontecendo no mesmo período, não houve nenhum destaque referente a mesma.

AÇÕES FORA DA PÁGINA

A presença digital da marca está restrita ao *website*. Outras mídias sociais possuem a presença da marca, mas não da franquia de Fortaleza. A inversão do vetor de *marketing* (GABRIEL, 2010) também é percebida com relação à Marca 02, ao verificar-se na aba de marcações do *Instagram* o *marketing* que é feito pelos próprios consumidores que publicam foto com produtos da marca e os indicam em seu próprio perfil.

AÇÕES DENTRO E FORA DA PÁGINA SIMULTANEAMENTE

No estudo de caso da Marca 02, foi possível identificar a presença de *hashtags* (*tags*) na maioria das postagens (30). O estudo mais específico na identificação das palavras-chave utilizadas nas *hashtags* não foi realizado nesse estudo. Sendo essa uma possibilidade para análises futuras.

ANÁLISE DO HONEYCOMB

Segue quadro com classificação do *Honeycomb*.

Quadro 05 - Classificação *Honeycomb* da marca 02.

Classificação da empresa no Instagram de acordo com o <i>honeycomb</i>	
Identidade	Marca e o nome da cidade como imagem de perfil; Endereços das duas lojas com telefones fixos e celulares; <i>Site</i> da marca.
Conversaço	Total de comentários: 439 Média dos comentários nas 31 postagens: 14
Compartilhamento	Ausente no <i>Instagram</i> .
Presença	Nos <i>posts</i> analisados, nenhuma marcação de localização. Mas 1.413 marcações de localização no <i>Instagram</i> da empresa.

Relacionamento	Perfil aberto.
Reputação	Quantidade de seguidores: 21.239 Seguindo: 686 Total de comentários: 439, média 14 por postagem. Total de curtidas: 7.551, média de 243 por postagem
Grupos	Ausente no <i>Instagram</i> .

Fonte: Pesquisa direta.

Através da análise de cada um dos tópicos do *Honeycomb* para a marca 02, identifica-se que o Combo Identidade possui especificações de endereços, telefones e *website*. Por ser um perfil referente a franquias em Fortaleza, existe essa possibilidade de mais detalhamentos. Ainda assim, sabe-se que esse bloco Identidade no *Instagram* oferece muitas limitações, sendo restrito o espaço para outras informações. O *website* citado é o institucional da marca.

A conversação no *Instagram*, especificada através dos comentários, foi quantificada em 439 comentários, com uma média de 14 comentários por postagem. Novamente, vale ressaltar que a quantidade de comentários é uma medida quantitativa e limitada, uma vez que o comentário pode ser positivo, negativo ou neutro. O número também precisa ser analisado a partir de um referencial ou através de comparação. Nesse caso, será feita a comparação dessas quantidades entre as duas marcas analisadas nesta pesquisa.

O Compartilhamento é ausente no *Instagram*, já a Presença em mapas de localização não foi identificada em nenhuma das 31 postagens analisadas. Porém, na aba de localização, presente na mídia, pode-se observar que existem 1.413 marcações em outras postagens que não foram analisadas. No caso desse perfil, as marcações podem ser uma estratégia de *marketing* para identificar ações ou promoções em lojas

específicas, já que o perfil é referente a duas franquias. Caso houvesse algum evento especial em uma delas, era possível marcar no mapa e facilitar a identificação do local.

O bloco Relacionamento para a marca 02 também foi identificado com o perfil aberto, não havendo necessidade de permissão para que a empresa seja seguida. Já a Reputação foi identificada a partir dos números de seguidores de 21.239 e 686 perfis sendo seguidos. Observa-se uma grande diferença entre o número de seguidores e de perfis seguidos. A Marca 02 possui média de 14 comentários por postagem e média de 243 curtidas por postagem. Essas medidas serão comparadas para que seja possível avaliar melhor os resultados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS COMPARATIVOS ENTRE MARCA 01 E MARCA 02

Para complementar este estudo, buscou-se a análise comparativa entre alguns aspectos do modelo *Honeycomb* (KIETZMANN *et al*, 2011) e também do modelo *SMM* (GABRIEL, 2010). A análise individual das marcas oferece informações sobre a maneira como as empresas utilizam a mídia social *Instagram* para promover suas marcas.

Vale ressaltar as diferenças entre as marcas para que o estudo comparativo seja observado de forma mais realista, sabendo-se das limitações pertinentes à pesquisa. Tratam-se de marcas de produtos, ambas funcionam no sistema de franquias, porém, a Marca 01 teve analisado o seu perfil oficial e a Marca 02 teve analisado o perfil específico da franquia de Fortaleza. Além disso, a periodicidade de postagens não é semelhante e, conforme colocado nos resultados da pesquisa, a Marca 01 teve as suas 31 postagens em cinco semanas,

enquanto a Marca 02 teve seu total de postagens apenas em uma semana.

Os principais pontos que serão comparados entre as marcas estão no quadro 06 abaixo:

Quadro 06 – Comparação entre as Marcas 01 e 02.

MARCA 01	MARCA 02
Quantidade de seguidores: 17.373	Quantidade de seguidores: 21.239
Seguindo: 0	Seguindo: 686
Total de comentários: 687	Total de comentários: 439
Total de curtidas: 24.339	Total de curtidas: 7.551
06 postagens com dicas.	Nenhuma postagem com dicas.
04 postagens com blogueiras.	01 Postagem com blogueira.
01 postagem institucional do dia dos namorados.	Nenhuma postagem institucional.
Postagens com a temática da Copa.	Nenhuma postagem com a temática da Copa.
Presença em outras mídias sociais: <i>Facebook, Blog.</i>	Presença não identificada.

Fonte: Pesquisa direta.

Como pode ser observado, existem diferenças significativas com relação à quantidade de curtidas nas postagens da Marca 01 e da Marca 02. Outra diferença é que a Marca 01 optou por não seguir nenhum, enquanto a Marca 02, apesar de uma quantidade reduzida com relação ao número de seguidores, segue um total superior a 600 perfis. Com relação ao conteúdo, verifica-se que a Marca 01 diversifica mais as postagens com dicas e postagem institucional, enquanto a Marca 02 limitou-se a uma postagem com blogueira e sem nenhuma dica especial para os seguidores. Apesar da Marca 01 ter um número menor de seguidores, o engajamento dela foi visivelmente maior que o da Marca 02 no período pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo descreveu atividades de *marketing* nas mídias sociais através da análise do modelo *SMM* (GABRIEL, 2010) e *Honeycomb* (KIETZMANN *et al.*, 2011), verificando as atividades na mídia social *Instagram* de duas marcas concorrentes.

Com relação ao *SMM*, observou-se que as marcas pesquisadas ainda não trabalham tanto a estratégia de oferecer conteúdo que vise a inversão do vetor de *marketing* (GABRIEL 2010), em que o público também é mídia e interage com as marcas. Através da pesquisa, evidenciou-se a presença intensa de elementos voltados para a venda direta de produtos, inclusive através de ações promocionais e exibição dos preços. Poucas foram as postagens que não visaram a venda. Porém, a Marca 01 destacou-se por mais publicar conteúdo visando a interação e o relacionamento com o público. Essa pode ser uma explicação para o maior número de curtidas e comentários da Marca 01.

Já com relação ao *Honeycomb*, a característica que não foi observada nas postagens de nenhuma das marcas pesquisadas; foi o combo da Presença. Através do recurso de localização, as empresas podem guiar potenciais clientes até locais físicos onde os produtos possam ser comprados.

O *marketing* boca a boca também é considerado importante para o comércio social (HAJLI, 2014), e como antecedente do consumo ou compra (DE BRUYN; LILIEN, 2008), também foi visualizado nas pesquisas através de comentários e curtidas, bem como através de clientes que marcam em seus perfis as marcas, porém, muito ainda pode ser implementado para potencializar o *marketing* boca a boca,

produzindo-se conteúdo que estimule a interação entre os usuários. Intensificar e aumentar a parceria com blogueiras (formadoras de opinião) da área de moda também pode ser um forte estímulo ao boca a boca positivo das marcas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois verificou-se e comparou-se as estratégias de *marketing* de duas marcas concorrentes na mídia social *Instagram*. Porém, observou-se que as marcas podem produzir conteúdo mais direcionado para o relacionamento, e não apenas visando a venda, bem como algumas potencialidades da mídia social estudada podem ser mais exploradas pelo *marketing* das marcas.

Como limitações do presente estudo, tem-se a análise de caso exploratória sem um aprofundamento do conteúdo dos comentários e das palavras-chave usadas nas *hashtags*. Sendo essas limitações fortes indicações para estudos futuros que visem a análise qualitativa do conteúdo das conversas e a identificação sentimentos e motivações relacionados às marcas.

REFERÊNCIAS

AMA - *American Marketing Association*. 2013. Disponível em: <<http://www.marketingpower.com/AboutAMA/Pages/DefinitionofMarketing.aspx>>, acessado em: 15 de out. 2013.

AMBRÓSIO, Vicente. **Plano de marketing**: Um roteiro para a ação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ARAGAO, F. B. P., FARIAS, F. G., MOTA, Márcio de Oliveira, FREITAS, Ana Augusta Ferreira de. O consumo nas mídias sociais digitais: a interação entre as ferramentas Curtir e Comentar e o ato de comprar no Instagram In: Simpósio Internacional de Inovação e Marketing – 2014, Fortaleza. **SIMkt2014**.

BROWN, Jo; BRODERICK, Amanda J.; LEE, Nick. Word of mouth communication within online communities: Conceptualizing the online social network. **Journal of Interactive Marketing**, v. 21, n. 3, p. 2-20, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, Negócios e a Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHEUNG, Christy MK; LEE, Matthew KO. A theoretical model of intentional social action in online social networks. **Decision Support Systems**, v. 49, n. 1, p. 24-30, 2010.

COSTA, Milena. *et al.* Curtir, Comentar, Compartilhar: o Impacto da Tipologia da Postagem sobre a Interação do Cliente com a Marca na Rede Social Virtual. In: Encontro da Divisão de Marketing da ANPAD, 2014, Gramado. **Anais**. Rio Grande do Sul: ANPAD, 2014, pp.1-16.

DE BRUYN, Arnaud; LILIEIN, Gary L. A multi-stage model of word-of-mouth influence through viral marketing. **International Journal of Research in Marketing**, v. 25, n. 3, p. 151163, 2008.

Entenda a curta história do Instagram, comprado pelo Facebook. **G1 – Tecnologias e Games**. São Paulo, 10 de abril de 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/04/entenda-curta-historia-do-instagram-comprado-pelo-facebook.html>> Acesso em: 06 junho 2014.

ELLIOTT, Nate. Instagram Is The King Of Social Engagement. **FORREST**. Estados Unidos, 29 de abril de 2014. Disponível em: <http://blogs.forrester.com/nate_elliott/14-04-29-instagram_is_the_king_of_social_engagement> Acesso em: 23 maio 2014.

GABRIEL, Martha. **Marketing na Era Digital: Conceitos, Plataformas e Estratégias**. São Paulo: Novatec, 2010.

HAJLI, M. Nick. A Study of the Impact of Social Media on Consumers. **International Journal of Market Research**. v. 56, n. 3, p. 95-113, 2014.

INSTAGRAM - FAQ. **Base de dados do site Instagram**. Disponível em: <<http://instagram.com/about/faq/>> Acesso em: 12 maio 2014.

INFORMAÇÕES MARCA 01. **Website da Marca 01**. Disponível em: <<http://sonhodospes.com.br/a-marca/>> Acesso em: 05 de julho de 2014.

INFORMAÇÕES MARCA 02. **Website da Marca 02**. Disponível em: <<http://www.arezocco.com.br/>> Acesso em: 05 de julho de 2014.

KAPLAN, Andreas M.; HAENLEIN, Michael. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. **Business horizons**, v. 53, n. 1, p. 59-68, 2010.

KIM, Hee-Woong; KOH, Joon; LEE, Hyun Lyung, Investigating the Intention of Purchasing Digital Items in Virtual Communities. **PACIS**. 2009 Proceedings. Paper 18.

KIETZMANN, Jan H. *et al.* Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. **Business horizons**, v. 54, n. 3, p. 241-251, 2011.

KOTLER, Philip. Reinventing marketing to manage the environmental imperative. **Journal of Marketing**, v. 75, n. 4, p. 132-135, 2011.

KOTLER, P. **Marketing 3.0**: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano/ Harmawan Kartajaya, Iwan Setiawan; tradução\Ana Beatriz Rodrigues. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010 – 3ª reimpressão.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

LIMA, L. L. B.; SOUZA, C. P. S. A Motivação dos Prosumers: Entendendo o Comportamento do Consumidor-Produtor na Web. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 2010, Rio de Janeiro 16 f. **Anais**. Rio de Janeiro: 2010, pp. 1-16.

MANGOLD, W. Glynn; FAULDS, David J. Social media: The new hybrid element of the promotion mix. **Business horizons**, v. 52, n. 4, pp. 357-365, 2009.

NESPOLO, Daniele. *et al.* Comportamento do Consumidor: Fatores que Influenciam o Consumo Virtual nas Redes Sociais. In: Open Conference Systems, XIII Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, 2013, Caxias do Sul, **Anais**. Rio Grande do Sul: PPGA-UCS, 2013, pp. 1-16.

NEVSKAYA, Yulia. **Studying shopping and consumption in online environments**. 2013. 146f. Tese (Doutorado em Administração). University of Rochester: Nova York, 2013.

MANGOLD, W. Glynn; FAULDS, David J. Social media: The new hybrid element of the promotion mix. **Business horizons**. v. 52, n. 4, pp. 357-365, 2009.

PATROCÍNIO, Rachel Farias. **A Comunicação Boca a Boca nas Redes Sociais e seu Impacto no Comprometimento Afetivo do Cliente**. 2012. 92f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2012.

PHAU, Ian; LO, Chang-Chin. Profiling fashion innovators: A study of self-concept, impulse buying and Internet purchase intent. **Journal of Fashion Marketing and Management**. v. 8, n. 4, pp. 399-411, 2004.

RECH, Anderson Fabiano; SPULDARO, Juliano Danilo. Perfil de Compra de Consumidores em Redes Sociais: Traços Iniciais. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**. v. 11, n. 2, pp. 193-216, 2012.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, H. da L.; BRUNO, T. C. Convergência midiática, cultura participativa e novas estratégias de marketing cultural: um estudo de caso da promoção do filme "Faroeste Caboclo". **Cadernos de estudos e pesquisas**. v. 16, n. 35, jul. 2012.

SMITH, Marc *et al.* Leveraging social context for searching social media. In: Proceedings of the 2008 ACM workshop on Search in social media. **ACM**. 2008. pp. 91-94.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Comunidades virtuais**. Um fenômeno na Sociedade do Conhecimento. São Paulo: Ética, 2002.

TARGINO, L. T.; URDANO, A. T.; CHAUVEL, M. A. (*in memoriam*). As Práticas de marketing, entre transações e relacionamentos, de empresas no Brasil. In: XXXVI **Encontro do Anpad**. 2012. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/>

enanpad_2012/MKT/Tema%2005/2012_MKT2544.pdf>, Acesso em: 29 out. 2013;

TOMAS, Robson Nogueira; MESCHGRAHW, Rodolpho Pierre; AL-CANTARA, Rosane Lúcia Chicarelli. As Redes Sociais e o Comportamento de Compra do Consumidor: o reinado do “boca-a-boca” está de volta?. **Revista Brasileira de Marketing**. v. 11, n. 2, pp. 124-151, 2012.

TÓTOLI, Flávia Nascimento; ROSSI, Bedinelli. Mídias sociais promovendo lealdade: um estudo empírico sobre o Twitter. In: Encontro da Divisão de Marketing da ANPAD, 2012, Curitiba. **Anais**. Paraná: ANPAD, 2012. pp. 2-15.

TUBENCHLAK, Daniel Buarque. **Fatores motivacionais da comunicação boca-a-boca eletrônica positiva entre consumidores no Facebook**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Administração). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

A PESQUISA DE SATISFAÇÃO COMO CANAL DE FIDELIZAÇÃO DE CLIENTES EM SITES DE COMPRAS COLETIVAS

JOÃO VICTOR BARBOSA MONTEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTRATÉGIA E GESTÃO EMPRESARIAL
ORIENTADORA: PROFA. CORA FRANKLINA DO CARMO FURTADO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa aplicada que apresenta a opinião dos consumidores (pós-venda) de um *site* de médio porte, no segmento de compras coletivas na cidade de Fortaleza. A escolha do tema se deu pela necessidade de mensuração dos serviços prestados pelo *site* de compras coletivas e pelos estabelecimentos parceiros. Os dados ofereceram subsídios informacionais que melhoraram o processo de fidelização do cliente. Foi realizada uma pesquisa eletrônica quantitativa com 52 consumidores locais por meio de um questionário eletrônico, a fim de se obter uma opinião a respeito do produto e/ou serviço recém-utilizado, mensurando a satisfação desses clientes com o nível de qualidade dos produtos ou serviços prestados por estabelecimentos que ofertam descontos e pelo próprio *site* em questão. Como resultado, verificou-se que foi possível identificar de forma positiva o nível de satisfação dos usuários em relação ao *site* e ao estabelecimento nas duas ofertas escolhidas.

PALAVRAS-CHAVE: *E-commerce*; Compras coletivas; Pesquisa de satisfação; Fidelização do cliente.

INTRODUÇÃO

Com o crescente aumento de usuários com acesso à *internet* em escala mundial e a consequente popularização do comércio eletrônico (*e-commerce*), os *sites* de compras coletivas surgiram em 2010, no Brasil, como uma nova alternativa para que os clientes obtenham uma porcentagem de desconto em diversos estabelecimentos, através de uma compra conjunta. Percebe-se, então, a necessidade da medição dos níveis de satisfação destes usuários em relação ao produto/serviço adquiridos nas ofertas coletivas. Este trabalho visou a criação de um novo recurso consistente que permita aos administradores do *site* de compras coletivas e aos parceiros anunciantes a medição dos níveis de satisfação de seus clientes, gerando, assim, uma nova ferramenta no processo de fidelização destes clientes.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2013), o número de pessoas com acesso à *internet* no Brasil chegou a 105,1 milhões no segundo trimestre de 2013. A população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, chegou aos 201.032.714 habitantes (IBGE, 2013). Com base nessas informações pode-se afirmar que aproximadamente 52,5% da população têm acesso à rede mundial de computadores.

Com a popularização do acesso à *internet*, o comércio eletrônico, que utiliza esse meio, expandiu-se, também, de forma acentuada. Esse acesso proporciona algumas vantagens, como facilidade na comparação de preços, uma maior oferta de produtos ou serviços devido ao aumento do número de fornecedores, comodidade em relação aos horários de compra, visto que o ambiente virtual pode ser acessado, em tese, 24 horas por dia e sete dias por semana. Informa-

ções detalhadas sobre estes produtos ou serviços ofertados também são possibilitadas, o que nem sempre ocorre na venda física (presencial). Há ainda a possibilidade de compartilhamento de informações sobre os mesmos, como fóruns eletrônicos de discussões, por exemplo (TURBAN; MCLEAN; WETHERBE, 2004).

Em contrapartida, existem barreiras que dificultam a utilização deste recurso tanto por parte dos consumidores tanto por parte das organizações. Estas barreiras podem ser tecnológicas (acesso e custo da tecnologia), culturais (comportamento e falta de confiança nos sistemas eletrônicos por parte dos consumidores) ou organizacionais (alinhamento da estratégia da empresa e tecnologia utilizadas). Esses obstáculos devem ser vencidos para efetivação da transação (DINIZ, 1999).

O estudo buscou apresentar o grau de satisfação dos consumidores de um site de médio porte, no segmento de compras coletivas na cidade de Fortaleza. A relação entre qualidade e satisfação do serviço é notavelmente percebida, no entanto, o mais difícil parece ser diferenciá-los (BITNER, 1990; BOLTON; DREW, 1991; PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 2014).

A discussão acerca da qualidade versus satisfação está baseada na percepção dos clientes sobre o serviço. Há uma tendência dos profissionais liberais e da imprensa a utilizar os termos “qualidade” e “satisfação” com o mesmo sentido. Porém, o consenso diz que os termos são distintos no que se referem aos agentes e desfechos resultantes (ZEITHAML; BITNER; GREMLER, 2013). A escolha do tema se deu pela necessidade de mensuração dos serviços prestados pelo *site*

de compras coletivas e pelos estabelecimentos parceiros. Os dados ofereceram subsídios informacionais que melhoraram o processo de fidelização do cliente.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa quantitativa com formulário eletrônico enviado para 52 consumidores locais a fim de se obter uma opinião a respeito do produto e/ou serviço recém-utilizado, com o objetivo de mensurar a satisfação desses clientes com o nível de qualidade dos produtos ou serviços prestados por estabelecimentos que ofertam descontos e pelo próprio *site* em questão.

RESULTADOS

O questionário foi enviado a 136 clientes compradores das ofertas (*e-mails*), e o mesmo foi respondido por 52 pessoas, ou seja, 38% da amostra selecionada. Como resultado, verificou-se o nível de satisfação dos usuários em relação ao *site* e ao estabelecimento nas duas ofertas escolhidas. Verificou-se que a maior parte dos entrevistados, 53,85%, concordou que todas as informações e regras contidas no regulamento das ofertas escolhidas estavam suficientemente claras, entretanto 42,31% discordaram, o que alertou para uma melhoria da informação. Quando os respondentes foram questionados sobre a satisfação com o atendimento do *site*, 34,62% responderam que estavam totalmente satisfeitos, 53,85% dos usuários concordaram que foram atendidos de forma satisfatória nos estabelecimentos, e os demais se sentiam indiferentes, insatisfeitos e muito insatisfeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fidelização do cliente no *e-commerce*, principalmente no segmento de compras coletivas, é uma tarefa considerada muito complicada, pois, geralmente, o cliente compra no *site* que lhe oferece uma porcentagem maior de desconto ou que possua uma oferta específica de algum segmento ou estabelecimento que lhe agrade. Entretanto, há algumas formas de se gerar uma imagem positiva do *site* e fazer com que o mesmo tenha um forte respaldo frente ao cliente, fazendo com que este certamente volte a comprar outras ou até a mesma oferta neste *site* de compras coletivas. Regulamentos bem elaborados e claros, disposição das ofertas no *site*, facilidade e segurança no pagamento, qualidade dos serviços e produtos nos estabelecimentos parceiros são bons motivos para que a “manutenção” desses clientes ocorra. Para que estes indicadores sejam concebidos e, conseqüentemente, auxiliem neste processo, a pesquisa de satisfação é uma ferramenta de extrema importância.

Como sugestão para uma eficácia maior da pesquisa, os resultados de insatisfação devem ser levados ao conhecimento do fornecedor do produto ou serviço para que o mesmo possua condições de identificar as causas do problema e providenciar uma resolução, a fim de aumentar o grau de satisfação e a conseqüente fidelização.

REFERÊNCIAS

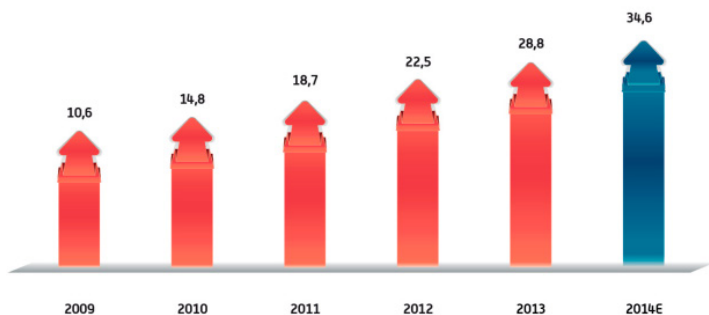
BOLTON, Ruth N. DREW, James H. Um modelo de múltiplos estágios de avaliação da qualidade de serviço e valor dos clientes. **Journal of Consumer Research**. 1991, pp. 375-384.

ZEITHAML, V. A.; BITNER, M. J.; GREMLER, D. D. **Marketing de serviços**: A empresa com foco no cliente, Sexta Edição, Porto Alegre, Bookman, 2013.

ZEITHAML, V. A.; PARASURAMAN, A.; BERRY, Leonard L. **A excelência em serviços**: como superar as expectativas e garantir a satisfação completa de seus clientes. São Paulo: Saraiva, 2014.

ANEXO A – PREVISÃO COMÉRCIO ELETRÔNICO 2014

Faturamento e-commerce - bens de consumo
(em bilhões de reais)



E-estimativa

Fonte: E-bit Informação (www.ebitempresa.com.br).

ANEXO B – EVOLUÇÃO DO NPS NO E-COMMERCE BRASILEIRO

Evolução do NPS** no e-commerce brasileiro



*Metodologia Bain & Company

**O Net Promoter Score, ou NPS, é um indicador que mensura a satisfação e fidelização dos clientes.

Fonte: E-bit Informação (www.ebitempresa.com.br).

The background is a light yellow color with a pattern of faint, circular icons representing various subjects: a pencil, a globe, a microscope, a book, a musical note, a person, a clock, a DNA helix, a compass, a pair of scissors, a stack of books, a calendar page with the number 25, a beaker, a triangle, an apple, a computer monitor, a musical staff with notes, and a globe on a stand. The text is centered in the middle of the page.

**ÁREA DE CONHECIMENTO:
CIÊNCIAS HUMANAS**

O ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA PERSPECTIVA DA SEQUÊNCIA FEDATHI

ARLEM ATANAZIO DOS SANTOS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA
ORIENTADOR: PROF. ME. FRANCISCO RICARDO NOGUEIRA DE
VASCONCELOS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE/ CAMPUS CANINDÉ)
CO-ORIENTADORA: PROFA. DRA. IVONEIDE PINHEIRO DE LIMA –
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE/CAMPUS ITAPERI)

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada em nossos estudos monográficos, no curso de Especialização em Ensino de Matemática da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Estudo este que tratava de uma articulação entre a resolução de problemas e um conjunto de orientações didático-metodológicas, em destaque a Sequência Fedathi, voltados ao estudo da Geometria Analítica Plana, especificamente, a distância entre dois pontos. Nesse estudo, apresentamos uma reflexão teórica sobre o ensino da matemática e a resolução de problemas como aspecto metodológico. Uma articulação entre os aspectos didáticos e metodológicos no ensino de geometria analítica plana utilizando a sequência didática Fedathi. Dessa articulação podemos realizar um conjunto de observações dos momentos de aplicação, além de elencarmos as contribuições e dificuldades observadas durante a experimentação. Fornecendo elementos a uma discussão, sobre a importância de o professor agregar outros elementos didáticos metodológicos

a sua prática, observando sua aplicabilidade no contexto escolar.

Palavras-chave: Resolução de Problemas; Educação Matemática; Metodologia; Ensino; Sequência Fedathi.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM (1999), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN⁺ (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) são documentos que trazem um conjunto de sugestões didático-metodológicas necessárias ao professor de Matemática, cujo objetivo é melhor fundamentar sua prática pedagógica. Nesse contexto de orientações, uma em especial chamou a atenção: a perspectiva metodológica da resolução de problemas. Para tanto, para desenvolvimento dessa pesquisa, organizou-se uma situação didática sobre o estudo de Geometria Analítica fundamentada nos pressupostos da Sequência Fedathi.

A Sequência Fedathi tem como fundamento a criação, pelo professor, de um ambiente condicionado a gerar uma experiência significativa com a Matemática, fundada nos processos de investigação e resolução de problemas (SANTANA; BORGES NETO, 2004).

De acordo com o PCN (2008), o ensino da Geometria Analítica deve ser organizado de maneira a permitir uma devida articulação entre a Álgebra e a Geometria, ou seja, buscando o entendimento de elementos geométricos via equações e vice-versa. Porém, no contexto da sala de aula,

detectou-se, a partir das práticas docentes como professor de turmas de terceiro ano do ensino médio, um conjunto de situações que evidenciam as dificuldades de aprendizagem dos alunos no estudo de Geometria Analítica, a saber:

- a). A não representação adequada de um ponto no plano cartesiano, ou seja, dado um ponto qualquer, se for pedido ao aluno localizá-lo no plano, esse sente dificuldade em estabelecer as devidas relações entre o ponto e sua localização no plano;
- b). Os alunos não conseguem converter uma equação característica, seja de uma reta, circunferência ou mesmo de uma cônica em sua representação gráfica. A situação contrária também é verdade;
- c). Em uma determinada situação, esses sentem dificuldade de realizar uma representação, seja gráfica ou algébrica, como suporte a uma melhor compreensão do problema;
- d). Os alunos que conseguem identificar as possíveis saídas de uma situação esbarram na questão do tratamento dessas informações, ou seja, não realizam as relações referidas à solução.

Um fator relevante para essa discussão é que tais dificuldades se apresentam mesmo após o conteúdo base ter sido trabalhado em sala. Diante dessa realidade, surgiu a seguinte pergunta: quais as implicações da utilização da Sequência Fedathi na resolução de problemas de Geometria Analítica? Para responder a essa pergunta, elaborou-se o seguinte objetivo geral:

- Analisar as potencialidades da Sequência Fedathi na resolução de problemas de Geometria Analítica Plana.

Para responder a esse objetivo, utilizou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa do tipo estudo caso. Segundo Diehl e Tatim (2004), a abordagem qualitativa permite a descrição da complexidade de um determinado fenômeno a partir da interação de certas variáveis, compreendendo e classificando os processos vividos por um determinado grupo. O estudo de caso é a “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121).

O estudo foi realizado na Escola de Ensino Médio Ronaldo Caminha Barbosa da rede pública estadual, localizada no município de Cascavel/CE. A escolha dessa escola se justifica pelo fato do pesquisador lecionar nessa instituição, pois conhece as dificuldades de aprendizagem dos alunos no que concerne a disciplina de Matemática. A amostra foi constituída por 13 (treze) alunos, pois se acredita que quanto maior o grupo, mais difícil o desenvolvimento da atividade de orientação, acompanhamento e observação por parte do professor pesquisador.

Utilizou-se ainda, durante a fase de experimentação, a observação participante que se caracteriza por permitir que as informações fossem coletadas durante o processo de verificação *in loco* da realidade em estudo. Em cada etapa da pesquisa foi solicitado aos alunos que respondessem o questionário relativo às facilidades e dificuldades.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Destacamos que, em termos históricos, Polya (1978) pode ser considerado como o primeiro incentivador da metodologia resolução de problemas. Para Polya (1978), “ninguém pode ensinar o que não aprendeu. Nenhum professor pode comunicar a experiência da descoberta, se ele próprio não a adquiriu” (POLYA, 1949, *apud* KRULIK e REYES, 1997, p. 3).

Onuchic (1999) retrata que a incorporação de uma proposta metodológica fundamentada na resolução de problemas se evidencia diante das expectativas e novas demandas que a sociedade impunha devido a seu desenvolvimento sociocultural durante o século XX. Essa concepção viria a tentar romper com o ensino de Matemática por repetição, trazendo uma nova forma de abordagem de ensino pautada na compreensão e assimilação do conteúdo. Nesse período, tornaram-se notáveis as contribuições de Polya sobre a resolução de problemas matemáticos.

Ainda para Onuchic (1999), no advento da Matemática moderna de 1960 a 1970, houve uma espécie de arrefecimento das ideias de um ensino por compreensão, ou seja, não que não houvesse compreensão na concepção da Matemática moderna, o fato é que o ensino se fundamentava numa valorização dos aspectos formais e abstratos da Matemática.

De acordo com essa ideia, Onuchic (1999) destaca que somente nos anos 80 e 90 foi que se pensou numa reformulação do ideário proposto pela Matemática moderna. Destacando-se a revalorização da resolução de problemas como via de ensino. Tal fato se evidenciou com a publicação nos Estados Unidos das orientações do NCTM (Conselho Na-

cional dos Professores de Matemática), documento esse que coloca a resolução de problemas como foco na Matemática escolar. De acordo com Onuchic,

a verdadeira força da resolução de problemas requer um amplo repertório de conhecimento, não se restringindo às particularidades técnicas e aos conceitos, mas estendendo-se às relações entre eles e aos princípios fundamentais que os unifica. O problema não pode ser tratado como um caso isolado. A Matemática precisa ser ensinada como Matemática e não como um acessório subordinado a seus campos de aplicação (ONUChic, 1999, p. 204).

No Brasil, tais encaminhamentos se formalizam na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que possuem como proposta a perspectiva de propiciar uma educação que prepara o aluno à vida em seus diferentes aspectos. A resolução de problemas pode ser um elo de conexão entre os diversos campos matemáticos, situação esta gerada pela fragmentação de conteúdos e abordagem que os tornaram aparentemente dissociados e sem conexão. Sobre a tendência à resolução de problema, Romanatto comenta que,

[...] um problema consiste em encontrar um caminho ali, onde a princípio não se conhecia; encontrar uma saída para uma situação difícil; vencer um obstáculo, alcançar um

objetivo que não pode ser alcançado de imediato por meios conhecidos. Ressaltamos que a existência de dificuldade não é uma característica inerente de um problema, pois depende também dos conhecimentos e das experiências de quem vai resolvê-los (POLYA, 1978, *apud* ROMANATTO, 2008, p. 2).

Sendo assim, o professor de Matemática deve experimentar essa tendência de ensino, que para Polya era construído por um conjunto de heurísticas (estratégias de resolução), que, de certo modo, constituiu-se numa maneira de organizar o trabalho do professor, ou seja, em um aspecto metodológico da resolução de problemas. Essa orientação preconiza que o ensino deva ser capaz de desenvolver no estudante um conjunto de competências e habilidades que darão a esses uma nova visão de mundo.

Ressaltamos que nas questões metodológicas, os problemas ou situações correlatas devem ser explorados de maneira que ao final de sua utilização, seja construído um conhecimento, ou seja, que não se expresse como necessário somente a resolução de exercícios. Desse modo, a aula fundamentada na resolução de problemas traz em seu contexto uma mudança de atitude do professor, em termos de uma postura diferente da corriqueira, fundamental nos momentos de apresentação dos tópicos matemáticos e no desenvolvimento das atividades relacionadas à aula. Existe uma necessidade iminente de mudança em sua prática, de maneira a tornar a resolução de problemas um caminho metodológico seguro e eficiente.

Diante do exposto, a resolução de problemas apresenta um aspecto metodológico a ser seguido. Em Schoroeder & Lester (1989) *apud* Dias (2008), este apresenta as três maneiras de compreensão da resolução de problemas e de seu papel no ensino da Matemática, que são:

- **Ensinar para a resolução de problemas**

O ensino de Matemática com a resolução de problemas tem como meta final que os alunos sejam capazes de resolver certos problemas, e o conteúdo matemático é ensinada para este fim.

- **Ensino voltado à resolução de problemas**

O ensino voltado à resolução de problemas constitui a forma como se deve alcançar a meta de resolver problemas, que deve ser comentando com os alunos durante o processo de resolução de problemas: suas fases, estratégias comumente utilizadas, as posturas que se deve tomar para conseguir resolver problemas. Os professores que utilizam esta estratégia basearam-se muito no livro *A arte de resolver problemas*, de George Polya.

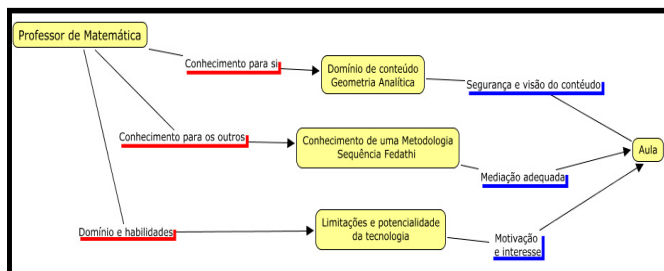
- **Ensinar via resolução de problemas**

Ensinar via resolução de problemas significa considerar o problema como um elemento disparador de um processo de construção do conhecimento. Destacamos que fica a cargo do professor fazer a escolha da abordagem que mais se aproxime de suas ideias e experiências de ensino. Sabemos que essa escolha pode, muitas vezes, trazer confrontos pessoais, na medida em que o professor tende a reproduzir ações de sua vivência de formação estudantil e profissional.

ENSINO DE GEOMETRIA ANALÍTICA PLANA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA FEDATHI

De acordo com Alves & Borges Neto (2012), o ensino da Geometria Analítica deve ser indissociável do aspecto didático-metodológico. Segundo os autores, essa condição não se expressa somente com um bom domínio do conteúdo, mas em uma abordagem metodológica que permita ao professor a avaliação de sua capacidade de transpor o conhecimento a ser apreendido de maneira eficiente. A figura 1 apresenta a concepção dos autores sobre boa organização de ensino de Geometria Analítica.

Figura 01 – Ensino de Geometria Analítica: discussão nos pressupostos da Sequência Fedathi.



Fonte: Alves & Borges Neto (2012).

Analisando a estrutura da figura anterior, percebemos a importância e a necessidade de um conjunto de conhecimentos e atributos que o professor de Matemática deve possuir e que, se organizados de uma maneira adequada, podem proporcionar uma nova dimensão e visão do seu trabalho. Sobre esses conhecimentos, os autores apresentam as seguintes diretrizes:

- **Conhecimentos para si**

É um ponto crucial devido ser a fonte de orientação do profissional, ou seja, suas experiências e crenças relativas à Matemática serão o caminho de orientação e determinarão suas escolhas. O conjunto de experiências do professor dará o suporte necessário à criação e aplicação no ambiente escolar da técnica devida.

O professor de Matemática deve ter uma condição adequada de conhecimentos que o leve a um domínio de conteúdo necessário as suas demandas relativas ao ensino de Geometria Analítica, já que essa disciplina, como objeto de conhecimento matemático, traz a necessidade do estabelecimento de uma organização adequada entre os elementos algébricos e geométricos. Isto é, o professor deve ser capaz de estruturar sua prática com os instrumentais de seu conhecimento sem o privilégio de uma vertente em detrimento de outra.

- **Conhecimentos para os outros**

O aspecto metodológico aqui se torna mais evidente, e de acordo com as considerações de Alves & Borges Neto (2012), a proposta da Sequência Fedathi seria uma opção a ser seguida pelo professor nos momentos de estruturação e aplicação em suas aulas. Retratando, assim, uma preocupação evidente com a ação pedagógica, destacando uma necessidade de conhecer as melhores estratégias e recursos, a fim de organizar o conhecimento matemático, de maneira a transmiti-lo da melhor forma.

- **Domínio e habilidades**

Tais aspectos apresentam a necessidade que o professor tem de agregar ao seu trabalho novas ferramentas,

alargando o seu leque de conhecimentos. A informática, especificamente com a utilização de *softwares* relacionados à Matemática, é um caminho a ser buscado. Claro que tal incorporação não deve ser realizada apenas por modismo, o professor tem que estar seguro de como aliar as potencialidades desse tipo de recurso as suas necessidades.

Como afirma Alves, Borges Neto e Barreto (2011, p. 13) uma “abordagem subsidiada como um recurso tecnológico exige um saber e compreensão da natureza, potencialidades e características pedagógicas do software”. Em outras palavras, o professor, ao utilizar um *software* específico deve estar ciente das vantagens e dificuldades desse recurso. Mais que vantagens são essas relativas ao uso de *softwares* direcionados ao ensino?

Após a caracterização dos elementos didáticos metodológicos recomendáveis ao ensino da Geometria Analítica, destacaremos o *software* Geomtricks e a Sequência Fedathi e suas contribuições ao aspecto didático-metodológico, sendo referência no presente estudo, baseado nos seguintes estudos: Souza (2001) *apud* Santana; Borges Neto (2004), e de Alves & Borges Neto (2012), que estabelecem quatro fases com suas respectivas diretrizes.

- **Fase 1:** Tomada de posição – apresentação do problema

Nessa etapa, o professor apresenta o problema ao aluno ou a um grupo de alunos. Cabe ao professor fazer a transposição didática adequada da situação, além de estabelecer o conjunto de regras que nortearão o seu trabalho durante a aplicação da Sequência Fedathi. O professor pode estruturar seus problemas como conjecturas matemáticas ou outro

tipo de situação. O importante dessa fase é a preparação do aluno para que ele possa explorar a situação proposta da melhor maneira possível. No contexto do ensino da Geometria Analítica destacamos que:

[...] no âmbito da Geometria Analítica, o professor de Matemática não deve transmitir aos seus estudantes crenças equivocadas, como por exemplo, a ideia de que a Geometria Analítica serve apenas para resolver problemas. Deste modo, dos primeiros aspectos a serem observados são a ideia e a estruturação de enunciados que não devem, necessariamente, informar aos aprendizes que o problema se refere à Geometria Analítica (ALVES; BORGES NETO, 2012, p. 6).

Além disso, nesta fase da sequência, são imprescindíveis à elaboração de desenhos pelos alunos como suporte ao estudo, e a partir dessas produções possam se escolher a que traduz de maneira adequada os aspectos levantados no problema.

- **Fase 2:** Maturação ou debruçamento – entendimento e identificação das variáveis envolvidas no problema

Após a construção do clima favorável à exploração do problema, o professor terá o posicionamento de interlocutor entre a situação em análise e o aluno, incentivando e orientando o trabalho, a fim de que o aluno possa solucioná-lo. Para que tal fato ocorra, faz-se necessário que o professor

utilize os desenhos produzidos na etapa anterior, sendo estes elementos de fundamental importância na identificação das variáveis necessárias à solução do problema. Nesta etapa, o professor pode se valer do uso da tecnologia através de *software*. Isto é, “[...] a tecnologia pode indicar elementos inexequíveis de exploração na etapa anterior. Assim, o emprego de algum *software* (como o Geogebra ou Cabri) pode oferecer um bom entendimento e a identificação da melhor estratégia de solução” (ALVES; BORGES NETO, 2012, p. 7).

Alves e Borges Neto (2012) destacam também que as questões da elucidação das dúvidas dos alunos de maneira adequada podem ser detectadas por meio da utilização de *softwares*. O professor com uso de tal recurso pode orientar os alunos, a fim de que esses sejam capazes de ter a percepção dos elementos essenciais e as representações adequadas à solução do problema.

- **Fase 3:** Solução – apresentação e organização de esquemas/modelos que visem à solução do problema

Caracteriza-se como a fase de organização, sistematização e estruturação das respostas encontradas pelos alunos. Cabe ao professor incentivar o confronto de ideias por meio de interações entre os alunos, com o intuito de gerar processos de comparação, discussão e defesa de suas soluções perante o grupo de trabalho.

- **Fase 4:** Prova-formalização do modelo matemático a ser ensinado

Após a construção das soluções pelos alunos, cabe ao professor apresentar a solução para a situação em pauta, estabelecendo as devidas conexões do saber em estudo e sua validação como conhecimento a ser aprendido.

O conjunto de orientações e recomendações apresentadas pela Sequência Fedathi é de suma importância para a atividade prática do professor de Matemática, devido trazer um conjunto de elementos essenciais à prática do professor e que esse deve considerar nos momentos de ensino, especificamente, o da Geometria Analítica.

AULA DE GEOMETRIA ANALÍTICA BASEADA NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A seguir, apresentamos o desenvolvimento e a análise da sequência didática aplicada ao estudo de Geometria Analítica.

- **Primeiro momento**

Balizados nas fases da Sequência Fedathi, iniciamos nosso trabalho pela *tomada de posição* em que apresentamos oito situações-problemas, que foram divididos em quatro momentos distintos e foram trabalhadas duas situações em cada momento, voltadas ao estudo de distância entre pontos.

O primeiro momento se caracterizou pela atividade diagnóstica, tendo como objetivo observar o nível de entendimento dos alunos relativo a situações-problema que tratam da representação de pontos no plano cartesiano, bem como a caracterização da união de segmentos a partir desses pontos para a obtenção de figuras geométricas características.

Como sugere Souza (2010) *apud* Andrade (2011), antes da apresentação de um problema deve ser realizado um diagnóstico relativo a alguns pré-requisitos que o grupo de alunos deve possuir, a fim de serem capazes de resolver ou, pelo menos, iniciar a resolução das situações propostas.

Nessa fase, após a apresentação do(s) problema(s), solicitamos aos alunos que trabalhassem em trios, e seguissem as regras previstas no seguinte contrato didático firmado inicialmente.

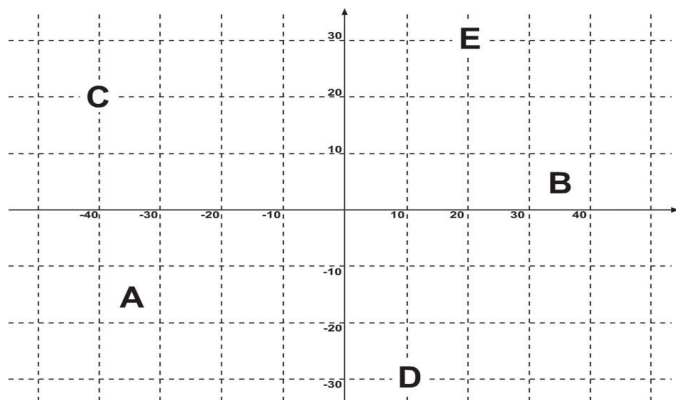
- trabalhar individualmente ou em grupo de acordo com o que for estabelecido;
- buscar participar das atividades propostas de maneira integrada;
- respeitar as opiniões dos outros colegas nos diversos momentos;
- perguntar quando surgirem dúvidas;
- expressar suas resoluções para os colegas quando for requisitado, ainda que sejam divergentes.

Os alunos tiveram um tempo de 20 a 30 minutos para o processo de identificação e organização dos dados oriundos dos enunciados e, como sugestão, pedimos que estes fizessem desenhos como elemento auxiliador à identificação das variáveis e que estruturassem a organização das informações coletadas, a fim de realizarem a resolução do(s) problema(s).

Com a finalidade de ilustrarmos o primeiro momento, apresentamos a atividade diagnóstica aplicada na fase inicial da experimentação e descrevemos algumas das dificuldades e facilidades observadas, para isso, denotaremos os alunos pesquisados por A1, A2 e assim por diante.

A atividade 1 era constituída de dois itens e tinha caráter diagnóstico, e objetivava verificar a capacidade dos alunos em localizar e representar pontos no plano cartesiano, conforme ilustra a figura 03.

Figura 03- Localização e representação de pontos no plano cartesiano.



Fonte: BRASIL – Atividade de Apoio ao Aluno (2008).

Destacamos como elemento essencial dessa atividade as discussões posteriores, ou seja, as facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos na resolução do item (a), conforme retratado nas falas dos alunos a seguir:

“[...] em determinar o valor dos pontos a e b, pois eles estavam fora das linhas pontilhadas, mas consegui resolver com rapidez, pois já estudei sobre o assunto...” (A5);

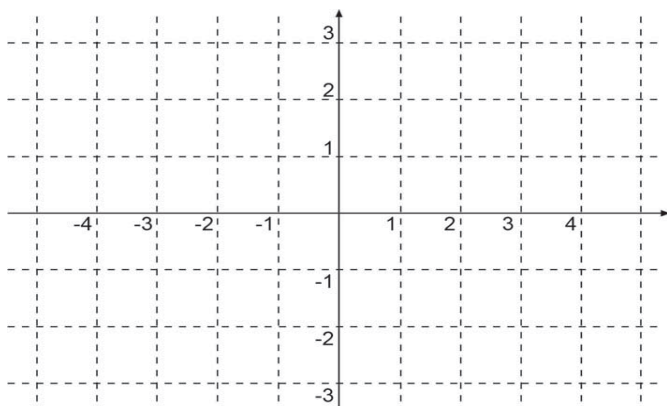
“[...] a única dificuldade nos pontos que não estão em cima da linha das coordenadas” (A6);

“[...] as dificuldades foram poucas, a maior dificuldade foi localizar os pontos a e b, pois eles não estavam tão explícitos quanto aos outros” (A12).

O item (b) da atividade 1 é caracterizado pela marcação de pontos no plano cartesiano usando a identificação e localização que foram trabalhados no item (a). Para esse item era pedido que o aluno, em uma folha de papel quadriculado, traçasse o plano cartesiano e, em seguida, localizasse os pontos que aparecem na tabela da figura 04.

Figura 04 - Tabela de coordenadas e plano cartesiano.

x	2	-3	-4	1	0	3	0	-2	0
y	2	1	-3	-2	0	0	-1	0	3



Fonte: BRASIL – Atividade de Apoio ao Aluno (2008).

Em contraste com as argumentações relativas ao item (a), a resolução do item (b) não foi tida como difícil, conforme retratam as seguintes falas:

“ [...] marcar os pontos, pois foi trabalhado em sala de aula”. (A1);

“ foi muito fácil, porque eu já tinha visto essa questão muitas vezes em sala de aula”. (A2);

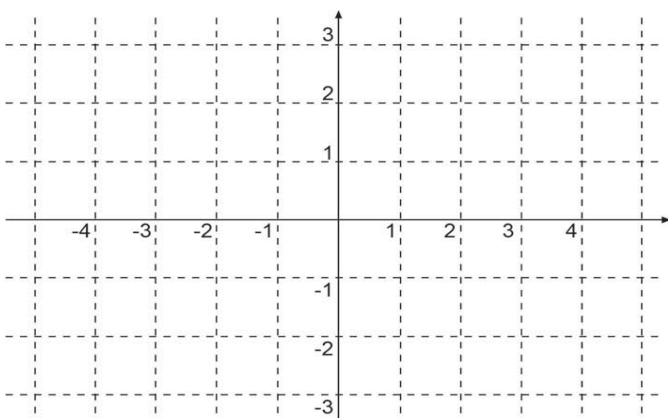
“ [...] não tive por que eu aprendi a resolver este tipo de atividade e também já vi em sala”. (A7)

Em relação às observações do primeiro momento, destacamos a seguir os resultados da atividade 2, cujo objetivo era a ampliação dos conhecimentos já trabalhados, pois exigia que o aluno tivesse noção da localização e representação de pontos no plano cartesiano, além de construção de segmentos e de identificação de figuras geométricas.

A atividade 2 era a seguinte: com base nos pontos A (3, 2), B(-2,1) e C (-3, -3), responda aos itens a seguir. Use o plano cartesiano dado da figura 05.

- Represente os pontos no plano cartesiano.
- Represente os segmentos AB, AC e BC.
- Qual figura geométrica gerou-se na construção dos segmentos?

Figura 05 - Plano cartesiano



Fonte: BRASIL – Atividade de Apoio ao Aluno (2008).

A seguir, apresentaremos algumas das dificuldades observadas nas falas dos alunos na resolução da atividade 2: “[...] eu não lembrava direito como encontrar os seguimentos” (A4); “pois a figura não era tão clara de identificar” (A8); “[...] eu não sei o nome que se dá a figura mostrada” (A10).

Desse modo, podemos concluir que alguns alunos não conseguiram representar a situação proposta por apresentarem soluções inconsistentes. Mesmo os alunos que não apresentaram dificuldades nessa atividade não conseguiram uma solução consistente, como não apresentar a nomenclatura da figura corretamente, além de outras inconsistências conceituais.

Essa etapa nos permitiu uma observação mais adequada em termos das facilidades e dificuldades dos alunos relativas à representação de pontos no plano cartesiano e perceber se eles tinham esses conceitos bem fundamentados, pois deveriam ser capazes de representar, identificar e classificar uma figura plana obtida pela “união” de segmentos de reta a partir dos pontos representados no plano.

Nesse primeiro momento foram feitas observações e considerações que, possivelmente, em um planejamento de aula tradicional não encontraríamos, pois realizamos para cada questão proposta um acompanhamento individualizado e uma observação direta dos alunos. Somente assim tivemos condições de identificar as deficiências apresentadas pelos alunos de maneira mais específica.

A partir dessas noções, procuramos ampliar os conhecimentos dos alunos respeitando suas evoluções e restrições em cada etapa, além de trabalharmos o encadeamento lógico e evolutivo do conteúdo a ser apreendido.

- **Segundo momento**

Apresentamos no segundo momento uma situação cujo objetivo é a construção de um triângulo retângulo e, a partir dessa construção, obtermos elementos suficientes para a formalização da fórmula da distância entre dois pontos no plano, tendo como pré-requisito a representação de pontos no plano e a construção de segmentos para obtenção da figura geométrica característica, especificamente, um triângulo retângulo.

Nessa etapa, *fase da maturação*, realizamos as devidas intervenções, na medida em que surgiam as dificuldades, esclarecemos aos alunos sobre suas dúvidas e questões mais iminentes, relativas à compreensão e solução das situações propostas. Segundo Andrade (2011, p. 35), “[...] o professor deve aproveitar este momento para observar as estratégias utilizadas pelos alunos como o objetivo de discuti-las posteriormente”.

- **Terceiro momento**

O terceiro momento da pesquisa pode ser caracterizado como um segundo momento de aplicação da fórmula da distância entre dois pontos do plano. Neste caso, exploramos os elementos que caracterizam as propriedades de um triângulo isósceles e de um triângulo retângulo. Para isso, apresentamos situações em que os alunos deveriam utilizar o conjunto de conhecimentos já trabalhados, anteriormente, a fim de solucionar adequadamente os problemas propostos.

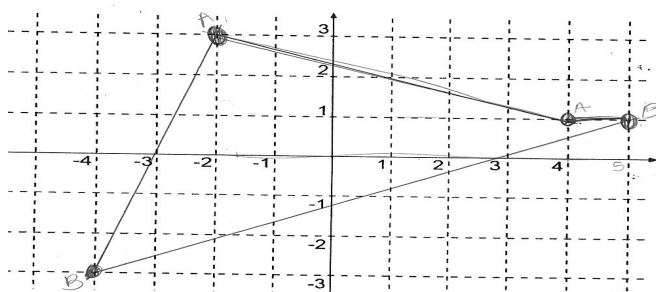
No processo de apresentação das soluções pelos alunos, *fase de solução*, observamos o aparecimento de erros por parte deles, realizamos as devidas intervenções, ressaltamos que o aparecimento do erro deve ser um momento de aprendizagem e esclarecimento.

Após o processo de resolução das situações, convocamos os alunos, especificamente um representante de cada grupo, a expor as soluções encontradas por eles e discuti-las com os presentes. Em consonância com Andrade.

A discussão é momento de interação entre professores e alunos, e embora seja o docente responsável pela mediação, sugere-se que os alunos sejam estimulados a assumirem um papel ativo, revendo seus resultados na medida em que opina sobre os resultados expostos pelos colegas (ANDRADE, 2011, pp. 35-36).

Os alunos apresentavam dificuldades relacionadas à distância entre dois pontos, a orientação horizontal e vertical, o segmento de reta e a utilização do plano quadriculado como referência à solução da situação proposta. Mesmo os que criavam uma representação cometiam erros conceituais, como mostra a figura 06 seguinte.

Figura 06 - Construção de um quadrilátero pelos alunos do grupo 2



Fonte: Pesquisa direta.

Para essa atividade retomamos o conteúdo já trabalhado como um elemento balizador para a solução da questão proposta. Julgamos esse fato importante para a atividade docente porque normalmente o professor não tem o hábito de revisar pontos importantes, que já foram trabalhados em aulas anteriores, pois tem a ideia que o aluno já traz consigo tais conhecimentos.

Verificamos, durante a nossa pesquisa, outra forma diferente de se trabalhar o conteúdo, que se fundamenta na formação de pequenos grupos de trabalho, permitindo aos alunos a interação com os demais componentes do grupo e com o pesquisador, que, a sua maneira, buscou facilitar o ensino do conteúdo, tirando as dúvidas que surgiam, adequando a atividade proposta a uma maneira simples de apresentação e promovendo discussões de forma construtiva.

Lembramos ainda que os grupos formados se mostraram comprometidos, interagindo e dando continuidade às orientações do pesquisador. Esse fato nos permitiu que as dificuldades que surgiram pudessem ser identificadas com a maior brevidade possível.

Essa identificação imediata proporcionou o devido aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos desenvolvendo potencialidades na relação aluno-aluno e aluno-pesquisador.

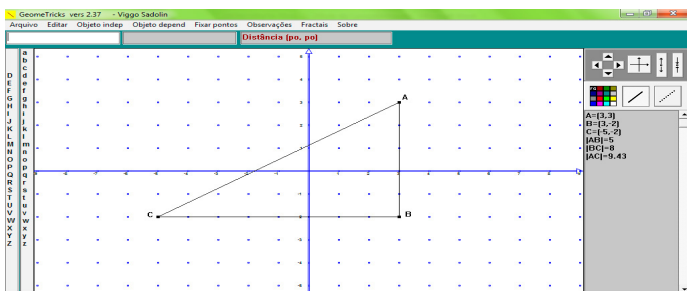
A diversificação na forma de apresentação do conteúdo e a utilização de outros recursos pedagógicos como elemento de orientação e apresentação de situações foi outro fato importante, pois permitiu a diversificação de estratégias e solução de problema característico.

Para isso buscamos valorizar não somente as estratégias algébricas, mas também abrir caminhos para as representações no plano em situações que permitem a solução fundamentada nas construções geométricas.

- **Quarto momento**

Essa etapa é caracterizada pela formalização do conceito de distância entre dois pontos, utilizando-se o *software* Geometricks. A figura 04 ilustra essa situação.

Figura 07 - Utilização do software Geometricks na apresentação da solução da atividade 1.



Fonte: Pesquisa direta.

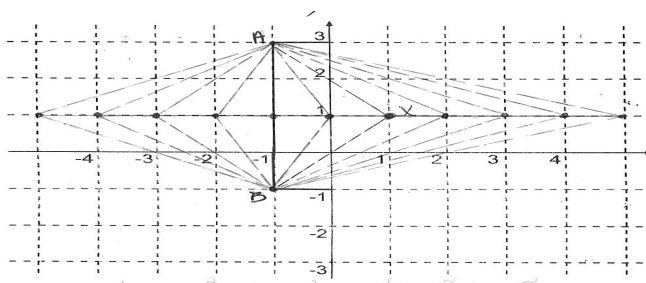
A utilização do recurso tecnológico matemático, o *Software Geometricks*, foi de fundamental importância para a melhoria da representação das situações-problemas, permitindo a utilização de alguns recursos facilitadores para a apresentação de alguns elementos geométricos, como também o cálculo de distâncias entre pontos no plano e o cálculo de áreas, bem como instrumento de confirmação dos resultados obtidos pelos alunos.

Reforçamos que tais estratégias de resolução trazem consigo uma inter-relação entre diversos tópicos matemá-

ticos, favorecendo a revisão e a ampliação dos elementos necessários à compreensão do tópico principal.

Durante esse momento, alguns alunos apresentaram dificuldades relativas ao conceito de equidistância entre dois pontos. Tivemos que intervir no sentido de orientá-los no cálculo da distância entre pontos, conforme ilustra a figura 08.

Figura 08 - Construção do conjunto de pontos equidistantes de a e b, pelos alunos do grupo 3.



Fonte: Pesquisa direta.

O trabalho de formalização Matemática favoreceu a discussão e argumentação por parte dos alunos das questões relativas à prova e demonstração de relações matemáticas importantes para a aplicação dos conceitos trabalhados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo apresentamos o ideário de que o professor de Matemática deve incorporar à sua prática outros aspectos metodológicos diferentes dos tradicionais e a reso-

lução de problemas agregada a uma metodologia de ensino adequada, em destaque à *Sequência Fedathi*. Tais procedimentos são elementos importantes à superação de algumas dificuldades e a incorporação de uma prática diferenciada do modelo tido como tradicional de ensino da Matemática.

O estudo em questão nos permitiu o conhecimento de situações e elementos novos à nossa prática, e dessas contribuições destacamos que ao iniciarmos nossa aula expondo um conjunto de normas a serem seguidas, constituiu-se o momento de organização, de modo a perceber e organizar uma atividade de estudo. Esse momento foi importante por permitir a criação não só de um ambiente de interação adequado à prática, mais de uma dinâmica de trabalho diferenciada.

Outro ponto de destaque relativo a essa dinâmica a partir da utilização da Sequência Fedathi, caracterizou-se nos momentos de interação pedagógica com os alunos. Desse modo, através da incorporação de um diagnóstico prévio dos momentos iniciais do estudo, podemos orientar o aluno a partir do que este trouxe consigo, sendo um elemento importante de percepção de necessidades e de norteamo de ações futuras.

A interação dos alunos através da formação de pequenos grupos foi outro elemento importante, não só de integração e acompanhamento, como também didático. A interação entre os jovens pode proporcionar elementos facilitadores da aprendizagem, visto que alunos de melhor desempenho ao interagirem com outros com dificuldades de aprendizagem utilizam uma linguagem mais próxima da realidade dos colegas, servindo, assim, como um suporte importante de apoio pedagógico ao professor.

A utilização do *software* matemático *Geometricks* foi importante, não somente no aspecto da melhoria da visualização das situações, mas também como elemento que favoreceu a resolução das situações matemáticas. Devido à utilização de tal recurso, foram permitidas ações de cálculo e construção de figuras geométricas dinâmicas, favorecendo a compreensão das situações e as argumentações realizadas em suas resoluções.

Outro ponto que deve ser ressaltado em nosso estudo é a possibilidade dada, durante as etapas da *Sequência Fedathi*, do acompanhamento mais próximo das dificuldades e evoluções dos alunos, relativas ao desenvolvimento do conteúdo proposto.

Essa identificação só foi possível pela possibilidade de uma organização do conteúdo a ser ministrado de maneira que tivéssemos uma evolução natural das situações, permitindo um olhar mais específico e um melhor acompanhamento da evolução dos alunos relacionado à compreensão do conteúdo em questão. Tal fato nem sempre é possível em outra metodologia de estudo.

A *Sequência Fedathi* aplicada em nosso estudo permitiu, em cada uma de suas fases, um conjunto de observações e o levantamento de situações importantes em nosso caminho pedagógico, além de nos mostrar uma nova perspectiva em termos de uma reformulação do nosso trabalho em sala. Essa reestruturação permitiu a incorporação de outros elementos essenciais a uma situação de aprendizagem mais efetiva.

A mudança de postura do professor em sala de aula não ocorre de maneira imediata, é necessário um conhecimento mais adequado, não só de conteúdo específico, mas

de metodologias que venham a ajudar o fazer pedagógico. Nesse caso, a *Sequência Fedathi* representou um caminho adequado à prática docente, possibilitando uma organização de situações de ensino de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco, R. V.; BORGES NETO, Hermínio. **Ensino da Geometria Analítica**: discussão nos pressupostos da Sequência Fedathi no contexto da formação do professor de Matemática. Fortaleza, 2012.

_____; _____. BARRETO, Marcília Chagas. Uma aplicação da Sequência Fedathi no ensino de Progressões Geométricas e a formação do professor no IFCE. **Revista Conexões, Ciência e Tecnologia**. Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://revistaconexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/issue/archive>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

ANDRADE, Viviane Silva de. **A Sequência Fedathi e o ambiente virtual de ensino Telemeios na determinação da equação de uma reta**. 2011, 186p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BORGES NETO, Hermínio; SANTANNA, José Rogério. Fundamentos Epistemológicos da Sequência Fedathi no Ensino de Matemática. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania. 15º., 2001, São Luiz. **Anais**. São Luiz: [s.n.], p. 594.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Mec, 1999.

_____. **PCN⁺**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Mec, 2002.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: Mec, 2008.

_____. **Atividade de Apoio a Aprendizagem 6:** Matemática nas migrações e em fenômenos cotidianos. Brasília: Mec, 2008.

DIAS, Ana Lúcia B. Resolução de problemas. In: Brasil, **Caderno de teoria e prática 1:** Matemática na alimentação e nos impostos. Brasília: Mec, 2008. pp.45-54.

DIEHL, A.A e TATIM, D.C. Metodologia, métodos e técnicas de pesquisa. In: **Pesquisa em ciências sociais aplicadas** – métodos e técnicas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. pp.47-88.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas, In: BICUDO, M.A. V (org.). **Pesquisa em educação Matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo: Unesp, 1999. pp.199-218.

POLYA, G. Sobre resolução de problemas de Matemática na high school.

KRULIK, S.; REYES, R. E. (Org.). **A resolução de problemas na Matemática escolar.** São Paulo: Atual, 1997. pp.1-3.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Resolução de problemas na Formação de Professores e Pesquisadores. In: **Seminário em Resolução de Problemas.** V. 1. Rio Claro – SP, 2008.

SANTANNA, José Rogério; BORGES NETO, Hermínio. A Sequência Fedathi: Uma Proposta de Mediação Pedagógica no Ensino de Matemática. In: **ENEM - Educação Matemática:** Um Compromisso Social. V. 8. Recife - PE, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS: UM ESTUDO DE CASO

EUCLIDES NOGUEIRA NETO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. IVONEIDE PINHEIRO DE LIMA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE

RESUMO

Nos principais exames de avaliação de aprendizagem como SAEB, SPAECE, dentre outros, as médias obtidas pelos alunos em Matemática são muito baixas. Tem-se percebido nitidamente que a aprendizagem dos alunos brasileiros em Matemática tem sido insatisfatória, principalmente quanto à capacidade de interpretação de textos matemáticos. Frente a essa realidade, esse artigo tem por objetivo geral identificar as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica sob a utilização da contextualização. A metodologia utilizada foi um estudo de caso com 10 professores de Matemática, cujos dados foram colhidos por meio de 01 questionário, entrevistas e observações. Os resultados mostram que os professores que ensinam em anos iniciais enfrentam menos dificuldades em contextualizar a Matemática, em despertar o interesse dos seus alunos pela aula, se comparamos com as opiniões dos professores que lecionam em séries finais, principalmente no Ensino Médio.

Palavras-chave: Matemática; Contextualização; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Durante toda minha carreira docente sempre me inquietei com perguntas feitas por alunos de diversos níveis sobre qual a importância e a aplicabilidade básica de alguns conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula. Da mesma maneira, muitas vezes já me questionei com as mesmas perguntas e inquietações dos alunos sobre esse assunto, principalmente durante meu período como aluno da Educação Básica e no curso de graduação, mesmo sendo de Matemática. Essas indagações impulsionaram o trabalho que se segue.

Com o advento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do acesso crescente às novas tecnologias de informações na maior parte do país por parte de nossos alunos, passou a surgir uma curiosidade maior sobre aquilo que tem sido ensinado nas salas de aula, emergiu no cenário escolar uma ênfase na importância, no significado, no sentido e na aplicabilidade dos conteúdos ensinados que têm desafiado a comunidade escolar e, em especial, os professores de Matemática a ir além da metodologia tradicional, impulsionando o rompimento com os paradigmas que cercam o atual processo de ensino e de aprendizagem, não apenas em Matemática, mas nas diversas áreas do conhecimento.

A partir de leituras da chamada Educação Matemática, o termo até então desconhecido por mim antes de iniciar a Especialização em Ensino de Matemática, em 2010, minhas inquietações intensificaram-se, despertando-me o desejo de conhecer mais sobre os desafios do diálogo entre os conteúdos matemáticos ensinados e o cotidiano, o vivido.

Nas ideias da Educação Matemática e de seus principais defensores como, por exemplo, D'Ambrosio (1996), percebi

que era possível fazer de forma diferenciada o ensino de conteúdos de Matemática no meu exercício docente, vindo, assim, a grande chance de responder às indagações de meus alunos, até certo ponto, sobre qual a importância de certos assuntos no contexto de vida de cada um deles.

A contextualização dos conteúdos matemáticos passou então, a fazer parte de um grande sonho pessoal e profissional, porque acredito que é nesse ramo que o ensino de Matemática deve seguir, entretanto, também compreendo que são grandes as minhas dificuldades e de outros professores em implantá-lo em sala de aula. A esse respeito, Fernandes (2011) destaca:

De acordo com Druck (2006), ex-presidente da Sociedade Brasileira de Matemática “a qualidade do ensino da Matemática atingiu, talvez, seu mais baixo nível na história educacional do país”. Pode-se perceber que a educação atual passa por um momento de reflexão acerca das possibilidades de um ensino mais significativo, na tentativa de superar velhos processos de ensino que não atendem às expectativas dos professores e dos alunos no processo ensino/aprendizagem.

Faz-se necessário mencionar aqui que toda essa preocupação em praticar uma metodologia alternativa (contextualização) ao ensino de Matemática, totalmente diferente da que eu tive como aluno, deve-se também ao fato de que diariamente, no contexto escolar, sou “cobrado” pela implan-

tação de diferentes recursos metodológicos em decorrência das avaliações nacionais: IDEB,¹ SAEB², Prova Brasil e o Novo Enem, aplicados pelo INEP/MEC, que utilizam bastantes questões contextualizadas, que, por sua vez, exigem leitura e interpretação do enunciado. Não pretendo discutir aqui o fato de a contextualização do ensino ser a solução para os problemas de aprendizagem em Matemática, porém, serve, sim, como um importante motivador para esse aprendiz.

O Brasil não tem alcançado bons resultados nos índices de aprendizagem dos nossos alunos, fato esse comprovado em 2009, quando da realização do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Brasil figurou no cenário mundial em 53º lugar num grupo de sessenta e um países avaliados, no que se refere à Matemática. Em 2012, um novo resultado foi divulgado e a posição do Brasil melhorou um pouco: dos 65 países avaliados, o Brasil ficou na 58ª posição, com 391 pontos alcançados em Matemática. Tem-se percebido nitidamente que a aprendizagem dos alunos brasileiros em Matemática tem sido insatisfatória, principalmente quanto à capacidade de interpretação de textos matemáticos.

A partir dessas concepções, percebe-se que não há satisfações desejadas nas diferentes esferas da Educação Matemática no ensino brasileiro, devido o paradoxo entre resultados tão baixos, evidenciando que algo está errado, que atitudes palpáveis e urgentes precisam ser tomadas para que o ensino de Matemática possa sair desse vale que já se perpetua por décadas.

1 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

2 SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Não se pode negar que muita coisa já tem sido proposta nessa área, porém, o contexto da sala de aula continua o mesmo, cabendo aos professores, conjuntamente à comunidade escolar, dar o passo inicial para um despertar urgente no sentido de dar aos conteúdos matemáticos um sentido real para o seu aprendizado.

Quando nos voltamos para as competências que se exige do aluno que se propõe a fazer o Novo Enem, percebe-se claramente que giram em torno da leitura e interpretação de textos matemáticos aliados à linguagem materna.

Diante dessa urgente necessidade, e tomado por um sentimento de mudança que tem sido despertado, tanto pela prática diária em sala de aula quanto por estudos de autores que defendem novas estratégias para o ensino de conteúdos matemáticos, destacando-se os estudos de D'Ambrósio (1996), o trabalho aqui proposto tem o intuito de identificar as causas reais das dificuldades de contextualização do ensino da Matemática sob a visão do educador, tendo como questão norteadora: quais as dificuldades de implantação de um ensino contextualizado na concepção dos professores de matemática?

Diante do exposto, esse estudo de caso tem por objetivo geral analisar as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas de professores de Matemática na aplicação de um ensino contextualizado. Além disso, o objetivo não se limita em entender causas ou apontar erros, pelo contrário, constitui-se como objetivo maior, trazer uma percepção e reflexão sobre essa problemática, com o intuito de contribuir para o enriquecimento do ensino de Matemática e buscar, juntamente com esse grupo de professores, novas alternati-

vas metodológicas para o ensino de Matemática, embora eu esteja consciente de que esse processo não ocorrerá num passe de mágica, mas com muita luta e persistência.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Fortaleza/CE, direcionada a um grupo de 10 professores de Matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de duas escolas particulares do município de Fortaleza/CE. A coleta de dados foi realizada por meio de 01 questionário com 08 questões para conhecer o perfil do grupo em estudo e entrevistas diretas para conhecer as dificuldades em relação à contextualização do ensino de Matemática.

IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA MATEMÁTICA

Em Matemática, pensar em contextualização é refletir sobre um método de ensino extremamente útil e abrangente, mas sempre atentos à forma de como essa contextualização está sendo empregada, evitando-se, assim, os exageros e as superficialidades no processo de ensino. Mas o que significa contextualização?

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a contextualização está relacionada à aprendizagem que tenha sentido para os alunos. Segundo o documento, há uma distância entre os conteúdos e a experiência dos alunos que precisa ser superada. Em outras palavras, “a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas” (BRASIL, 2000, p. 36).

Esta tem sido, sem dúvidas, uma problemática a ser enfrentada pela comunidade escolar brasileira, especialmente

dos professores de Matemática, a fim de que, de fato, os conteúdos que são ministrados aos estudantes da Educação Básica despertem o interesse pelo aprendizado, algo imprescindível para que a internalização do conhecimento ocorra. Segundo Duarte (1997),

para tornar a aprendizagem matemática significativa, faz-se necessária a contextualização do ensino. Considerando os “saberes” dos alunos, numa perspectiva sócio-histórica-cultural, o/a professor/a deve possibilitar ao educando ações que culminem na internalização do novo conhecimento.

Contextualizar, nesse sentido, é colocar o aluno diante de um problema que pode ou não ser do seu dia a dia, mas que esse problema exista e, na procura por solucionar o mesmo, o aluno sinta a necessidade de ter ferramentas matemáticas para resolvê-lo. Acredita-se que, dessa forma, o aluno se sentirá motivado ao aprendizado e, principalmente, verá como a Matemática é uma importante ferramenta na busca por soluções dos problemas do seu cotidiano. No entanto, não é de hoje que ouvimos falar em contextualização de conteúdos matemáticos e de sua urgente aplicação na prática. Também não é nova a preocupação que docentes, de forma geral, vêm buscando em fazer da matemática uma disciplina com mais interações com a realidade.

Concomitante a essas preocupações constantes, o sistema educacional brasileiro vem a cada dia desafiando a escola e, como consequência, os professores dos diferentes níveis de ensino a ingressarem num “novo fazer matemáti-

co”, fazer esse que se caracteriza acima de tudo em associar, sempre que possível, os conteúdos matemáticos às situações reais vivenciadas pelos alunos, mas não esquecendo de transformá-la em conhecimento científico.

Por outro lado, é consenso geral por parte dos professores de nosso convívio de que colocar em prática esse “novo fazer matemático” não é tão simples. O despreparo docente, possivelmente, seja um dos mais fortes fatores para que o ensino contextualizado aconteça. Para Druck (2004, p. 01),

as dificuldades encontradas pelos estudantes na aprendizagem da Matemática passam pela capacitação inadequada dos professores. A maioria dos professores de Matemática vem sendo formada sem conhecer o conteúdo do que deve lecionar. Essa conclusão é decorrência dos resultados obtidos no Provão por Licenciandos em Matemática. Nessa avaliação, a Matemática tem sido a última colocada em todos os anos entre as áreas avaliadas. As médias dos licenciandos na parte discursiva do Provão foram: 0,43 (1998), 0,94 (1999), 0,65 (2000) e 1,12 (2001), sendo que a maior parte dessa prova consta de tópicos do ensino médio.

É muito comum ouvir comentários negativos e até mesmo depreciativos por parte dos professores que atuam na sala de aula com o ensino de Matemática que, em geral, não sabem trabalhar a Matemática de forma contextualiza-

da. Outro fator que agrava bastante esse quadro caótico é o fato de não existirem, ou, se existirem, são poucas, literaturas didáticas que sirvam de suporte para um ensino matemático contextualizado.

Percebe-se, então, que as novas “teorias” metodológicas na maioria das vezes não têm atingido seu objetivo central, por não estar sendo ensinado àqueles que irão colocar em prática esse novo “fazer matemático”, voltando, então, ao ciclo viciante de aulas recheadas de anotações, exemplos e exercícios sem o vislumbre do porquê dos tais conteúdos estarem sendo ensinados.

Torna-se, portanto, uma necessidade urgente de que alguma ação seja pensada e colocada em prática, quando nos referimos ao ensino de Matemática em nosso país, com a intenção de que o aprendizado seja consistente e que haja prazer entre alunos e professores em aprendê-la.

PAPEL DA ESCOLA FRENTE À CONTEXTUALIZAÇÃO MATEMÁTICA

Não é de hoje que encontramos a preocupação com a qualidade do ensino e aprendizagem em Matemática. A partir da década de 1980 as discussões quanto à disciplina de Matemática tomaram espaço no cenário educacional, pois até então, o que estava no comando do ensino era uma grande ênfase no mero decorar de fórmulas e conceitos, sem a preocupação em mostrar a aplicabilidade dessas fórmulas e conceitos na própria Matemática, bem como no contexto diário dos alunos. Esse “esquecimento”, ou talvez até mesmo por não haver o conhecimento de uma outra metodologia, acabou por enraizar cada vez mais a ideia de que a Matemá-

tica era muito difícil e, com isso, aumentando o desinteresse por parte dos estudantes de Matemática da época. Para Paz Junior (2012),

as dificuldades de aprendizagem bem como as deficiências no ensino da matemática constituem, já há algum tempo, preocupação para os estudiosos cujas investigações são dedicadas às questões inerentes à aplicação de metodologias no ensino da matemática, assim como ao refinamento da compreensão desta ciência tão discriminada pela exatidão de seus métodos.

A preocupação com a Matemática também se dava quanto aos livros didáticos que eram produzidos à época. Os materiais enfatizavam, demasiadamente, a memorização de regras e algoritmos, deixando de lado muitas vezes o que o aluno de fato precisava aprender. Mas, por outro lado, defendia-se a tese de que com o exagero de fórmulas e regras eram formados cidadãos fortes e disciplinados.

No entanto, durante os anos 70, surgiu no Brasil uma corrente educacional chamada de Matemática Moderna, movimento esse que objetivava, entre outras coisas, modernizar o ensino de Matemática, dando a ela um caráter de aplicabilidade. A Matemática Moderna nasceu como um movimento educacional inscrito numa política de modernização econômica e foi posta na linha de frente por se considerar que, juntamente com a área de Ciências Naturais, ela se constituía via de acesso privilegiada para o pensamento científico e tecnológico. De acordo com Miorim (1998, p. 35),

a organização da Matemática Moderna baseava-se na teoria dos conjuntos, nas estruturas Matemáticas e na lógica Matemática. Esses três elementos foram responsáveis pela 'unificação' dos campos matemáticos, um dos maiores objetivos do movimento. [...]. Os alunos não precisavam 'saber fazer', mas sim, 'saber justificar' por que faziam.

Porém, como toda inovação que aparece na área educacional, agora aparecia o problema de que o aprendizado do aluno ficava comprometido, devido à falta de compreensão e interação. Repetindo os processos do então Ensino Tradicional (forma como ficou conhecida a escola antiga), agora o aluno apenas manipulava entes matemáticos. Passou-se, então, a uma busca incessante de pesquisadores e educadores matemáticos quanto à forma mais ideal de fazer um ensino de Matemática que atendesse à qualidade do ensino e que propiciasse ao aluno interagir com os conceitos.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) incentivam o ensino de Matemática como sendo condição necessária à formação do cidadão. É dada uma ênfase no fato de que conhecer a Matemática faz com que o aluno se desenvolva mais e tenha a capacidade de interagir no mundo em que ele está inserido. Além disso, ressaltam a importância do aluno construir seus próprios conhecimentos, orientados, é claro, por conceitos já existentes, cultivando, assim, a autoestima, o respeito pelo trabalho do colega e a perseverança na busca de solução.

Devido a essa falta de foco no ensino de Matemática, que ora se baseava num ensino tradicional ligado a muitas

fórmulas e regras sem uma ligação mínima com o contexto de vida do aluno, e por outro lado queria que o próprio aluno construísse seus conhecimentos sem o rigor que a Matemática impõe, desenvolveu-se uma grande aversão por parte dos alunos quanto à Matemática.

Percebe-se, observando a realidade das escolas, principalmente da escola pública, como é grande o desinteresse por parte dos estudantes quanto ao aprendizado dos conteúdos matemáticos, e isso tem se refletido numa grande evasão escolar, principalmente no contexto de ensino público. O desconhecimento dos professores da contextualização matemática, aliada a um desinteresse enorme por parte dos alunos, faz com que o cenário da Educação Matemática sofra consequências enormes na atualidade.

Sendo assim, a pergunta mais comum entre os alunos: “Por que preciso estudar Matemática?”. A partir desse questionamento, leva-se a crer que essa disciplina não tem sido ensinada da forma correta, não sendo apresentada ao aluno a importância do conteúdo ao seu desenvolvimento cognitivo. Salvo algumas exceções, por exemplo, a matemática financeira e as operações básicas, como os números naturais, não é mostrado ao aluno a interação dos conteúdos com o cotidiano. O ensino, em geral, reduz-se a listas de exercícios, problemas descontextualizados, entre outros, aumentando o nível de desinteresse por parte do aluno em querer conhecer mais sobre a Matemática. Para Paz Junior (2012),

há um choque de ideias e de comportamentos, pois a escola faz com que o aluno se distancie do seu mundo por algum tempo, como se os alunos tivessem dupla perso-

nalidade instrutiva. Eles têm que aprender a Matemática que, de certa forma, não lhes servirá (ao menos momentaneamente), para deixar de lado aquela velha Matemática que ele usa e abusa em seu cotidiano e da qual poderia tirar mais e melhores proveitos.

Nesse contexto, o conteúdo ainda é tratado de maneira isolada e sem ligação com os outros conteúdos e outras disciplinas, como também fora da realidade vivida pelos alunos e pela comunidade escolar. A mecanização do ensino e o foco exagerado na construção do algoritmo torna o ensino de Matemática desinteressante para os alunos, que muitas vezes aprendem apenas para resolverem as provas. Micotti (1999, p. 154) diz que:

A aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas, em Matemática, chama a atenção.

É fundamental que haja uma maior preocupação com o ensino-aprendizagem de Matemática, pois o mesmo tem uma função especial na vida do cidadão que se forma na escola, cidadão este que deve ser capaz de interagir com o mundo em que vive, sendo capaz de interferir em decisões

de forma crítica. Acredita-se que o conhecimento matemático pode ser de grande ajuda nesse objetivo tão nobre que a escola procura desempenhar. Nesse sentido, de procura por identidade no ensino, de valorização do ensino de Matemática e de torná-lo um ensino atrativo e desafiador é que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a contextualização.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...] O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo (BRASIL, 2000, p. 91).

Porém, é fundamental destacar que o ensino contextualizado, apesar de não representar a solução para os problemas da qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros, constitui-se certamente num pontapé para algumas mudanças nessa qualidade, pois somente quando o aluno entender o significado do que se está aprendendo, ele poderá ter um interesse maior pelo aprendizado de Matemática e até mesmo dos conteúdos em geral. Sobre essa questão, Ricardo (2003, p. 11) reforça:

A contextualização visa a dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno (...) auxilia na problematização dos saberes a ensinar fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem.

Sendo assim, a contextualização dos conteúdos matemáticos desempenha uma função fundamental, pois, por um lado, coloca o aluno frente aos conteúdos matemáticos, por outro, motiva-os a estudarem para que seja possível a eles verem a aplicabilidade dos conteúdos.

Segundo o PCN de Matemática (1998), a contextualização tem como característica fundamental o fato de que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, ou seja, quando se trabalha o conhecimento de modo contextualizado, a escola está retirando o aluno da sua condição de expectador passivo. Nesse contexto, matemático e professor de Matemática possuem papéis diversificados, conforme ressalta Brousseau (1996, p. 48):

O matemático não comunica seus resultados tal como os obteve, mas os reorganiza, lhes dá a forma mais geral possível; realiza uma “didática prática” que consiste em dar ao saber uma forma comunicável, descontextualizada, despersonalizada, fora de um contexto temporal.

Quanto ao professor, o autor segue afirmando que este:

(...) realiza primeiro o trabalho inverso ao do cientista, uma recontextualização do saber: procura situações que dêem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados. Porém, se a fase de personalização funcionou bem, quando o aluno respondeu às situações propostas não sabia que o que “produziu” é um co-

nhecimento que poderá utilizar em outras ocasiões. Para transformar suas respostas e seus conhecimentos em saber deverá, com a ajuda do professor, re-despersonalizar e redescontextualizar o saber que produziu para poder reconhecer no que fez, algo que tenha caráter universal, um conhecimento cultural realizável.

O ensino e a aprendizagem contextualizada, destacadas nos PCN e nas matrizes de referência do ENEM, visa que o aluno aprenda a desenvolver competências para solucionar problemas no seu dia a dia, tornando-se capaz de transferir essa capacidade para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo do trabalho, como um ser em ação. Para Miguel (2005, p. 2),

O conhecimento matemático não se consolida como um rol de ideias prontas a serem memorizadas; muito além disso, um processo significativo de ensino de Matemática deve conduzir os alunos à exploração de uma grande variedade de ideias e de estabelecimento de relações entre fatos e conceitos de modo a incorporar os contextos do mundo real, as experiências e o modo natural de envolvimento para o desenvolvimento das noções matemáticas com vistas à aquisição de diferentes formas de percepção da realidade.

Não se deve restringir o processo de contextualização matemática apenas a um ensino superficial, restrito apenas ao cotidiano do aluno. Tendo esse cuidado, acredita-se que o aprendizado estimula a criatividade, a curiosidade por parte do aluno, bem como torna o ensino algo que tem sentido de ser ensinado e aprendido. De acordo com Tufano (2001, p. 40), “contextualizar é o ato de colocar no contexto, ou seja, colocar alguém a par de alguma coisa; uma ação premeditada para situar um indivíduo em lugar no tempo e no espaço desejado”.

Desse modo, quando se fala em contextualização visa-se chegar a um ponto onde o ensino possa ser colocado em contraste com a realidade do aluno. É papel da contextualização fazer com que o conteúdo seja parte da vida do estudante e que haja uma perfeita interação entre o ensinado e suas formalidades e o vivido pelas experiências de cada um. Essa ideia tem sido amplamente defendida por diversos autores e pesquisadores que têm visto, na contextualização, uma forma de tornar a Matemática mais atrativa e seu ensino mais eficiente. Corroborando com esse pensamento, Fonseca (1995, p. 53) destaca:

As linhas de frente da Educação Matemática têm hoje um cuidado crescente com o aspecto sociocultural da abordagem Matemática. Defendem a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser transmitido, buscar suas origens, acompanhar sua evolução, explicitar sua finalidade ou seu papel na interpretação e na transformação da realidade do aluno. É claro que não se quer negar a importância

da compreensão, nem tampouco desprezar a aquisição de técnicas, mas busca-se ampliar a repercussão que o aprendizado daquele conhecimento possa ter na vida social, nas opções, na produção e nos projetos de quem aprende.

A autora destaca que, com um ensino contextualizado, o aluno tem mais possibilidades de compreender os motivos pelos quais estuda um determinado conteúdo. Ideia semelhante a essa é a de D'Ambrósio (1997, p. 51):

Contextualizar a Matemática é essencial para todos". Afinal, como deixar de relacionar os Elementos de Euclides com o panorama cultural da Grécia Antiga? Ou a adoção da numeração indo-arábico na Europa como florescimento do mercantilismo nos séculos XIV e XV? E não se pode entender Newton descontextualizado. (...) Alguns dirão que a contextualização não é importante, que o importante é reconhecer a Matemática como a manifestação mais nobre do pensamento e da inteligência humana... e assim justificam sua importância nos currículos.

De acordo com as palavras de D'Ambrosio (1997), percebe-se um tom de crítica sobre a restrição da Matemática ensinada apenas pelo seu caráter nobre de pensamento. É fundamental mencionar que muitos alunos não serão futuros matemáticos ou físicos, e que muitas vezes as escolas pretendem fazer dos mesmos especialistas na área. É impor-

tante destacar o que diz o PCN (1998, p. 25): “o conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transferido para se tornar possível de ser ensinado, aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos”.

Na busca por transformar os “saberes nobres” em conhecimentos acessíveis aos alunos é que se recorre à contextualização matemática, processo esse que vai permitir que algo idealizado, elaborado e comprovado por um cientista (matemático ou não) chegue ao conhecimento simples do aluno. É o que chamamos por contextualização do saber.

Pela falta de conhecimento e de formação sobre o processo de contextualização em Matemática, muitos professores têm desenvolvido um sentimento negativo nos alunos em relação à Matemática. O sentimento de aversão é bem nítido quando o aluno chega ao Ensino Médio, quando os conteúdos vão se tornando mais complexos, ocorre uma intensificação dessa aversão e uma consequente queda de rendimentos nessa disciplina escolar.

Um problema recorrente que merece atenção consiste na falta de tempo da maioria dos professores, em especial, professores de Matemática, que têm enfrentado longas jornadas de trabalho, ficando muito mais difícil para ele planejar e executar um trabalho que venha a fortalecer um ensino contextualizado e, muitas vezes, quando esse trabalho é feito, não atinge os frutos desejados devido à falta de preparação dos profissionais envolvidos no processo.

Nesse sentido, é importante levar em consideração as críticas que são feitas ao ensino, a fim de entender em que situação a contextualização assume um papel importante dentro do cenário escolar.

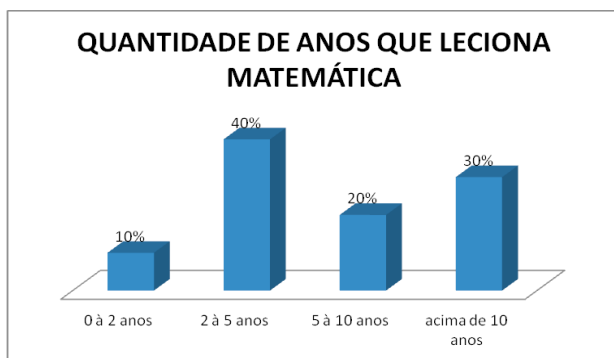
CONTEXTUALIZAÇÃO EM MATEMÁTICA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

A pesquisa foi realizada nos meses de Novembro e Dezembro de 2012 e constou com oito perguntas buscando identificar quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam no ensino contextualizado de Matemática.

A princípio todos os professores abordados foram solícitos em responderem o questionário, muito embora fosse bem visível, por parte de alguns, o desinteresse pelo assunto em estudo, manifestado na ausência das justificativas solicitadas em algumas perguntas do questionário. Mesmo assim, foi possível chegar aos dados esperados, que foram coletados e organizados e serão analisados a partir de agora.

A primeira pergunta feita aos professores entrevistados foi sobre a quantidade de tempo que estes trabalhavam em sala de aula. A figura 1 mostra a análise das respostas obtidas.

Figura 1 – Anos que leciona Matemática.



Fonte: Pesquisa direta.

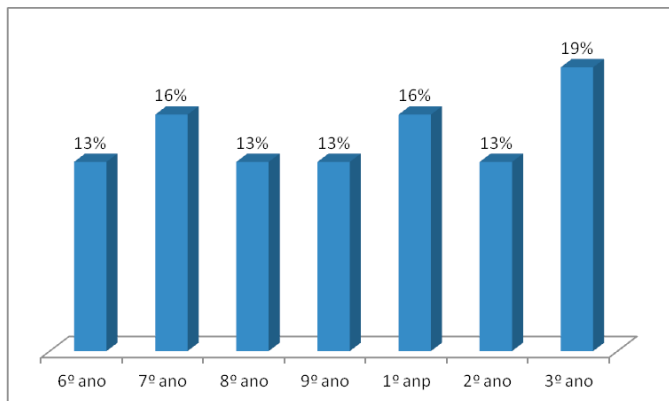
Ao que se percebe, a maioria dos professores pesquisados já possui uma boa experiência em sala de aula, embora estudos mostrem que a quantidade de tempo em sala vai tirando o entusiasmo que se deve ter em participar do processo de ensino e aprendizagem dos educandos quando nos referimos à Matemática. A esse respeito, Jesus (2004, p. 199) afirma que:

[...] há necessidade de um novo sentido para escola, fundamentado num quadro teórico adequado para análise de suas funções e dos seus objetivos, para um aperfeiçoamento da comunicação e para um sentido pessoal e interpessoal da mesma, permitindo o desenvolvimento humano através das relações interpessoais agradáveis para os agentes mais diretamente envolvidos na educação escolar, os professores e os alunos.

Faz-se necessário destacar que, se os professores da escola privada estão se sentindo desmotivados pelos fatores citados acima, dentre outros motivos não revelados, imagine como estão se sentindo os docentes da rede pública de ensino que enfrentam os mais diversos problemas e de diferentes ordens para poder ministrar suas aulas. Esse é um questionamento que merece toda nossa atenção enquanto participantes da comunidade escolar.

A segunda pergunta era “qual(is) o(s) ano(s) que os mesmos atuavam em 2012”. As respostas obtidas estão explicitadas no gráfico 2.

Figura 2 - Anos que atuavam em 2012.

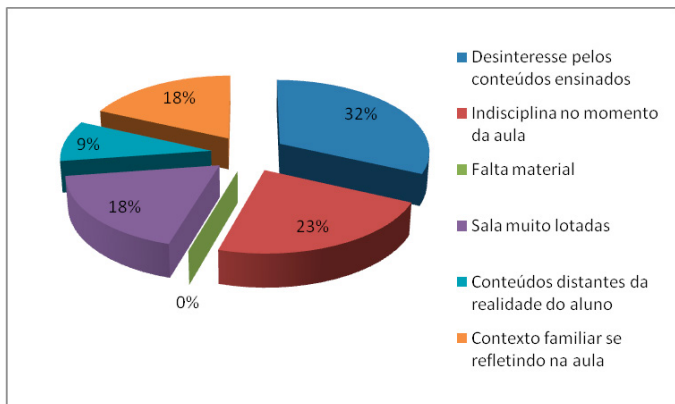


Fonte: Pesquisa direta.

Essa pergunta teve como objetivo perceber em quais segmentos de ensino estavam inseridos os professores entrevistados para esse estudo. Os dados revelam um quadro bem diversificado de professores atuando nos mais diversos anos, o que nos dará um respaldo ainda maior quando chegarmos nas questões mais específicas do tema em estudo, nesse caso, contextualização em Matemática.

Em seguida, foi perguntado ao grupo de professores quais os principais problemas enfrentados pelos mesmos na execução das aulas de Matemática. A figura 3 apresenta as análises dos principais problemas enfrentados.

Figura 3 - Principais problemas.



Fonte: Pesquisa direta.

Pelas informações prestadas pelos professores, apenas a falta de material (didático) não tem sido um problema para o ensino de Matemática, para a execução da aula em si, o restante dos motivos elencados pela pesquisa se apresentam como fatores preponderantes quando se quer obter uma boa qualidade do ensino de Matemática.

Nota-se claramente que o distanciamento dos conteúdos ensinados aos alunos aliados à falta de contextualização destes têm sido extremamente negativo para o andamento do ensino nas escolas representadas. Esse fato já havia sido bastante discutido nesse mesmo texto quando nos referimos à contextualização dos conteúdos matemáticos e os dados só confirmam que enquanto os professores de Matemática não atentarem para essa realidade, a qualidade do ensino será cada dia menor e o interesse dos educandos pelos mesmos só tende a cair em face da situação precária que já vivemos hoje.

Além disso, o distanciamento dos pais do contexto escolar, a não intervenção dos mesmos no momento em que se faz necessário a presença da “família”, e um ambiente familiar conturbado, contribuindo para o desprezo total pela aprendizagem, têm se apresentado também como outros fatores negativos de interferências enormes na qualidade do ensino.

Nossas escolas têm gastado muito tempo ensinando matemática, Ciências Sociais e outros conteúdos aos seus alunos e pouco tempo tem dedicado em mostrar a eles como compartilhar sentimentos e pensamentos com os outros. O resultado aí está, a partir da própria escola: um grande grupo de pessoas alienadas, solitárias, ansiosas, nervosas, agressivas, irritadas, que não sabem como se comunicar efetivamente e que não sabem por que são infelizes (MINICUCCI, 2001, p. 54).

Essas dificuldades não são recentes, pois para Vitti (1999, p. 19),

o fracasso do ensino de matemática e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracassos do que por sucessos.

Não há como atribuir que os problemas enfrentados pelos professores para ministrarem suas aulas são de ordem apenas de sala de aula ou até mesmo da responsabilidade individual de cada professor, mas compete a toda a comunidade escolar se empenhar para resolver um problema que só se alarga com o passar do tempo.

Na sequência da pesquisa, foi-se perguntado ao grupo o que entendiam e qual a visão que cada um tinha sobre a contextualização em Matemática. As respostas foram as mais variadas possíveis e organizadas, na íntegra, da seguinte forma:

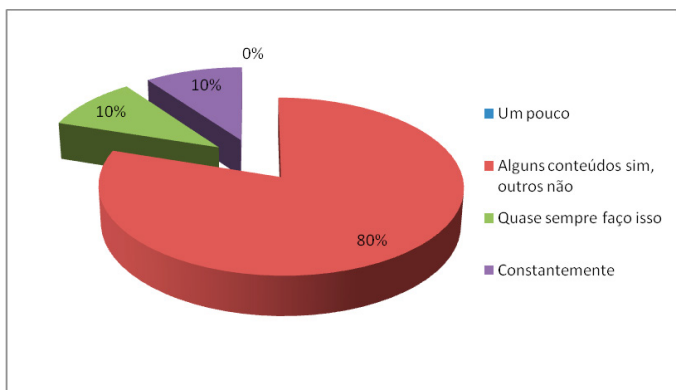
- Inter-relação universal.
- É produzir o máximo de informações, onde o aluno poderá ter um suporte maior para chegar a um resultado conclusivo e correto.
- Entendo que seja a aplicação do que é estudado em sala no dia a dia dos alunos.
- Utilizar a matemática em situações do dia a dia.
- Relacionar o conteúdo com o cotidiano.
- Inserir em determinados conteúdos a sua aplicabilidade no cotidiano.
- Tentar aproximar ao máximo os conteúdos matemáticos com o que se usa no dia a dia.
- Relacionar os conteúdos abordados com a realidade, dando “sentido” à disciplina.

Pode-se observar, a partir das respostas, que o conhecimento teórico sobre o tema é bastante amplo e, embora sejam respostas diferentes, todas convergem para o sentido real do que é realmente a contextualização em Matemática. Com isso, pode-se destacar que a ausência do ensino contextualizado em sala não é pela falta de conhecimento do

tema por parte dos professores, mas sim pelo desconhecimento de como aplicá-la na prática.

Na sequência, perguntou-se aos professores sobre qual a frequência com a qual utilizavam o processo de contextualização em Matemática. A figura 4 mostra os resultados obtidos.

Figura 4 – Intensidade do uso da contextualização em Matemática.



Fonte: Pesquisa direta.

Os dados revelam que não é fácil fazer um ensino totalmente ligado com a realidade do aluno, aliás, é impossível que isso aconteça, visto que, na maioria dos conteúdos integrantes do currículo brasileiro são conceitos abstratos e que, muitas vezes, é ensinado pelo fato de ser necessário o conhecimento desses conceitos para se avançar na própria Matemática e, principalmente, serem necessários em disciplinas que se correlacionam com a mesma, as chamadas Ciências da Natureza. Sobre essa questão, Vasconcelos e Rego (2010, p. 4) defendem:

Embora as situações do dia a dia tenham grande importância no sentido de favorecer a construção de significados para muitos conteúdos a serem estudados, faz-se necessário considerar a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas da própria Matemática, caso contrário, muitos conteúdos seriam descartados por não terem aplicabilidade concreta e imediata. Além disso, muitas razões explicam uma formação básica para todas as pessoas e o aspecto utilitário é apenas uma delas.

A contextualização do ensino deve ser feita com cautela, evitando-se os exageros, contextos fora da realidade, ou seja, forjados. Dessa forma, a opinião dos professores pesquisados só reforça a ideia de que nem todo conceito na Matemática pode ser colocado como parte do cotidiano do aluno, e isso precisa ficar bem claro na mente do aluno, para que se evitem as famosas perguntas por parte dos mesmos: “Para que estamos estudando isso?”, ou “Onde vou precisar disso em minha vida?”. Essas perguntas só serão feitas quando não ficar claro para o aluno os vários focos que se têm quando se estuda Matemática, e não o de apenas resolver problemas do seu cotidiano.

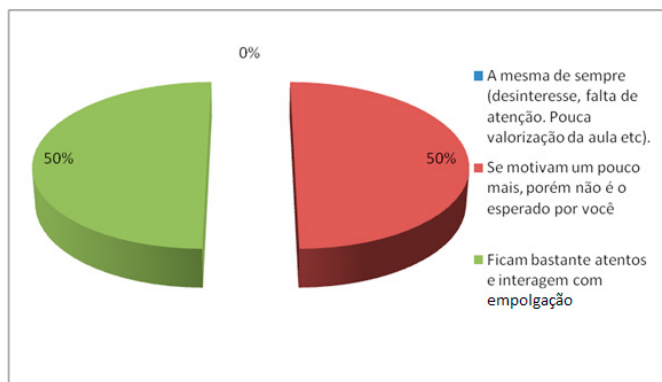
Perguntou-se ainda, aos professores, quais eram os conteúdos em que eles tinham mais facilidade de relacioná-los com o dia a dia dos seus alunos, e como os mesmos faziam com que essa relação conteúdo-aula-cotidiano fosse uma realidade na sala de aula. As respostas obtidas, levando-se em consideração os níveis em que os professores entrevistados lecionam, foram:

- Na vida há muita matemática. Usando criatividade, você demonstra.
- Porcentagem. Procuo elaborar questões onde os pais dos alunos fazem com frequência, tais como: compra e venda de produtos.
- Problemas com números naturais. Utilizo situações do dia a dia e cotidiano, tais como: quantidade de objetos e dinheiro utilizados para realizar transações e descobertas.
- Regra de três simples. Começo o conteúdo dando exemplos de situações vivenciadas pelos alunos, como: quantidade de lanches feitos na cantina e o valor a ser pago etc.
- Porcentagem. Faço simulações de compras com descontos e de vendas com lucros.
- Probabilidade e estatística.
- Geometria espacial. Relacionando medidas de corpos diferentes.
- Função. Analisando situações problemas através de gráficos.
- MMC.
- MDC.
- Frações.
- Geometria plana.
- Matemática financeira. Cito exemplos feitos de compras com descontos e de aplicações em poupança.
- Áreas de figuras planas. Mostro a necessidade de saber como calcular áreas para a compra de determinados produtos, como, por exemplo, quantidade de lajotas etc.

O que podemos perceber é que a Geometria é um dos ramos da Matemática de maior aplicabilidade cotidiana, segundo a pesquisa, seguida da Matemática Financeira, dentre outros. Sobre o ensino de Geometria, Silva (2007, p. 20) resalta que “o estudo da geometria melhora a interpretação do mundo que nos envolve, facilita o entendimento das ideias e contribui para ampliar a visão do contexto matemático”.

Em seguida, perguntou-se como era a reação dos alunos quando aconteciam essas aulas em que o conteúdo era relacionado com a vida cotidiana. As opiniões foram divergentes, pois alguns avaliam que seus alunos poderiam reagir com mais interesse, visto que era uma aula diferente, mais prática, mais envolvente, porém, a outra metade dos professores avalia de forma extremamente positiva a participação dos educandos nas aulas. A figura 5 mostra as análises das respostas dadas.

Figura 5 – Reação dos alunos frente à contextualização Matemática.



Fonte: Pesquisa direta.

É importante ressaltar que a variância de opiniões se dá, principalmente, pelos diversos níveis de alunos para os quais os professores entrevistados lecionam. Observando as respostas obtidas, os professores que ensinam em anos menores enfrentam menos dificuldades em contextualizar a Matemática, em despertar o interesse dos seus alunos pela aula, se comparamos com as opiniões dos professores que lecionam em anos maiores, principalmente no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de hoje que se percebe a necessidade de uma profunda mudança de paradigmas dentro da educação, e do ensino propriamente dito. Na Matemática não é diferente. O ensino de Matemática nas escolas brasileiras vem perdendo o seu sentido, os resultados mostram esse fato, devido à falta de um ensino que mostre a significância que a mesma pode ter na vida dos educandos, fato esse que tem afastado o aluno do objeto de estudo e tem causado uma aversão tão grande a ponto de esta, cito: a Matemática tornar-se uma disciplina rejeitada pela maioria dos estudantes.

O despreparo de muitos dos professores tem sido também uma causa muito forte quando se fala de ensino de Matemática, e isso tem se apresentado pela ausência de uma aula que vá muito além do que a mera memorização de fórmulas e conceitos, bem como da presença ainda de grandes listas de exercícios com a finalidade de ocupar o tempo dos alunos. Para muitos, o ensino que valoriza o porquê do que se está ensinando não tem feito parte da realidade da sala de aula.

No entanto, muito material tem sido publicado sobre como devemos proceder metodologicamente para que o ensino de Matemática, bem como o seu aprendizado, alcance resultados melhores. Não podemos mais viver e ensinar em pleno século XXI como se ainda estivéssemos em épocas anteriores à nossa. O momento exige que façamos algo de concreto em nossa sala de aula, a fim de que possamos recuperar o prestígio que possui em si a Matemática no cotidiano de cada um de nós.

Fundamentado na esperança de ver dias melhores no que se refere à aprendizagem em Matemática é que propus o estudo em questão, não apenas para apontar problemas que fazem parte da maioria das escolas brasileiras, mas principalmente discutir, à luz de especialistas no assunto, possíveis soluções para um ensino que valorize o significado do seu estudo para o aluno. Não podemos mais esconder o ensino que diga ao aluno onde a Matemática pode e vai ser ferramenta de solução de problemas do seu cotidiano.

Acredito que esse processo não vai ocorrer repentinamente, mas com muito esforço por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores de Matemática, pois os resultados e o índice de satisfação em aprender pode melhorar muito mais. Essa é a nossa luta.

Nesse sentido, espero que o presente texto possa servir de motivador para que a realidade atual seja mudada pelo esforço e trabalho de cada um de nós, professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. e SAIZ, I. (Org.) **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria a prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. 121p.

DUARTE, Estefânia Fátima. Contextualização em Educação Matemática. **Revista Eletrônica do ISEC**, nº 2. Artigo 1997. Disponível em: <<http://www2.funedi.edu.br/revista/revista-eletronica2/artigo1-1.htm>>. Acesso em: 05 set. 2011.

DRUCK, Suely. **O drama do ensino da Matemática**. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtm>. Acesso em: 06 abr.12.

FERNANDES, Susana da Silva. **A contextualização no ensino de matemática** – um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2011.

FONSECA, M. C. F. R. **Por que ensinar Matemática**. vol.1, nº 6, mar/abril 1995. Belo Horizonte, MG: Presença Pedagógica, 1995.

GROENWALD, Cláudia L. Oliveira e FILIPPSEN, Rosane Maria Jardim. O meio ambiente e a sala de aula. **Educação Matemática em Revista**. (SBME), n.13, 2003.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLYSIS**, v. 7, n. 2, jun./dez. 2004. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2926117&orden=0. Acesso em: 03/01/2013.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MIGUEL, José Carlos. **O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas**. Editora UNESP, 2005.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de Grupo. Manual de técnicas**. São Paulo: Atlas, 2001.

MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

PAZ, Júnior. **As dificuldades no ensino de matemática**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/as-dificuldades-no-ensino-de-matematica/5488/>>. Acesso em: 03 out. 2012.

RICARDO, E.C. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.

SILVA, Reginaldo. **A Análise de um processo de Estudo de Semelhança**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). NPADC, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

TUFANO, Wagner. Contextualização. In: FAZENDA, Ivani C. A.(Org.) **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, Maria Betânia Fernandes de; RÊGO, Rogéria Gaudêncio do. **A contextualização como recurso para o ensino e a aprendizagem da matemática**. VI Encontro Paraibano de Educação Matemática, 2010.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria**. 2. Ed. Piracicaba. São Paulo: Editora UNIMEP, 1999.

The background is a light yellow color with a pattern of faint, circular icons representing various subjects like science (atom, microscope), math (ruler, compass), art (scissors, palette), and music (musical notes, staff).

**ÁREA DO CONHECIMENTO:
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**

MEDIAÇÃO DIDÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LUANA MONTEIRO RODRIGUES
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROFA. DRA. SUELENE SILVA OLIVEIRA NASCIMENTO (ORIENTADORA)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

RESUMO

Objetivou-se, com este trabalho, evidenciar e discutir a mediação didática dos gêneros discursivos, bem como sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa a partir de publicações científicas após o lançamento da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva, com base documental, de natureza qualitativa, baseada nos pressupostos da revisão integrativa de literatura, realizada no portal de periódicos SciELO, utilizando os descritores gêneros discursivos (e seu sinônimo gênero textual), ensino e PCN, considerando o período de 1997 a 2013. A amostra constituiu-se de 9 artigos, categorizados em: Gênero discursivo e Mediação do processo ensino-aprendizagem e Ensinar com os gêneros. Observou-se que a mediação didática dos gêneros discursivos para o processo de ensino-aprendizagem torna-se eficaz. Constatou-se, também, a importância de ensinar com os gêneros e não somente sobre eles, uma vez que o processo de ensinar figura-se como prática atrelada ao contexto social, o que requer abordagem contextualizada.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos; Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de uma revisão integrativa da literatura com intuito de evidenciar e discutir a mediação didática dos gêneros discursivos, bem como sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de publicações científicas, após lançamento da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A revisão integrativa da literatura buscou publicações científicas indexadas na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) após 1997, ano em que foi publicada a versão final dos PCN, instrumento de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e a atuação de professoras e professores.

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, com base documental, de natureza qualitativa, baseada nos pressupostos da revisão integrativa de literatura. A pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) (PÁDUA, 1997).

A escolha pelo método e tema deveu-se ao fato de o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, basear-se, por muito tempo, no ensino da gramática do português. Acreditava-se que, uma vez que se dominasse a classificação gramatical, os alunos estariam aptos a se inserirem em práticas letradas. Ensinar a língua limitava-se, quase que totalmente, à perspectiva gramatical, sendo que as poucas atividades de produção verbal não eram contextualizadas, o que tornava essas atividades algo penoso aos estudantes e aos professores, não contribuindo, desta forma, para uma aprendizagem plena (ANANIAS, 2013).

Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 18), “a excessiva valorização da gramática normativa” é uma das críticas mais frequentes ao modelo tradicional de ensino. O principal problema desse modo de perceber o ensino de língua materna é o conceito (implícito à prática) de língua (e de linguagem) enquanto algo estático, simples objeto de estudo descontextualizado, sendo essa outra crítica realizada pelos PCN aos métodos tradicionais (ANANIAS, 2013).

Assim, considerando que os PCN aduziram para as práticas em sala de aula uma nova visão para o ensino de língua materna, colocando aos professores que “as práticas de ensino devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas” (BRASIL, 1998, p. 18), compreende-se que tal documento trouxe à tona a noção bakhtiniana de valorização das práticas comunicativas, uma vez que o sujeito deve se deter da capacidade de se fazer entender e entender o outro.

Portanto, mediante a necessidade de proporcionar reflexão sobre os modos de se ensinar Língua Portuguesa na escola, considerando não somente a língua enquanto sistema, como também a linguagem em situações de comunicação verbal, e com vistas a produzir um saber fundamentado para docentes de Língua Portuguesa, reduzindo obstáculos da utilização do conhecimento científico e tornando mais acessíveis os resultados de pesquisas, este estudo apresenta a seguinte questão norteadora: “Como a mediação didática dos gêneros discursivos vem sendo descrita ao longo das últimas décadas nas publicações científicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa?”.

Diante disso, propôs-se desenvolver um estudo que investigasse na literatura a mediação didática dos gêneros

discursivos em sala de aula e, com isso, encontrar os reais desafios e benefícios desta mediação, de modo a promover um ensino que contribua com a promoção do dinamismo social dos estudantes.

Logo, esse trabalho objetivou evidenciar e discutir sobre a mediação didática dos gêneros discursivos, bem como sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de publicações científicas indexadas na base de dados Scielo, após lançamento da versão final dos PCN. Além disso, especificamente, intencionamos buscar e avaliar as evidências disponíveis na literatura sobre a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa e sintetizar o conhecimento produzido por docentes/pesquisadores de Língua Portuguesa no que se refere à mediação didática dos gêneros discursivos em sala de aula.

AS PERSPECTIVAS TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEA

O ensino de Língua Portuguesa, até as décadas de 1970 e 1980, era pautado no binômio certo e errado, cuja gramática normativa encontrava fundamentos para editar normas. Ensinar Língua Portuguesa era ensinar exercícios de língua, isto é, exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificações etc., para que o aluno se tornasse apto a produzir e compreender textos por meio de frases.

Desse modo, o ensino tradicional de língua materna sinalizava a ausência de fundamentos científicos; os modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade; as preocupações analíticas, normativas e corretivas; o ensino da gramática normativa, com o fim principal da realização da análise sintática; o excessivo uso de extensa

terminologia gramatical sem que o aluno tivesse introjetado os mecanismos de sistematização dos fatos gramaticais; a acentuada preocupação com o certo e o errado; a excessiva correção de redação; o predomínio de uso de textos literários escritos e da leitura e escrita, em detrimento do trabalho com a linguagem oral do aluno (SILVA; PILATI; DIAS, 2010).

Logo, no ensino tradicional de Língua Portuguesa, os alunos ainda eram incapazes de usar a língua para resolver problemas de comunicação, interagir socialmente e expressar o pensamento em qualquer situação prática, em diferentes graus de formalidade, visto que não havia uma concepção de linguagem a ser seguida, e sim orientações metodológicas para o ensino de gramática, as quais se podem elencar, conforme Silva, Pilati e Dias (2010):

a) Escola Tradicional: ensinava-se a teoria gramatical para que os alunos usassem a língua com eficácia. É uma concepção normativa que parte do pressuposto de que o aluno transferia seu saber para comportamentos e a teoria era, pois, facilmente transformada em prática. Os alunos realizavam operações morfossintáticas, mas não aplicavam tais aprendizados em suas produções textuais;

b) Escola Nova: a segunda orientação valorizava a proposta de que se aprendia a fazer fazendo, ou seja, buscava-se o uso linguístico para se chegar à gramática. A teoria gramatical continuou sendo prestigiada, apenas tomou-se exemplos como ponto de partida para ensinar a gramática. Além disso, tais exemplos baseavam-se mais em textos literários (língua padrão) que em produções linguísticas dos próprios alunos; e Metodologia inovadora: valorizava estritamente o uso, a produção linguística em detrimento da prescrição da língua. A realidade somente a tornava ineficaz porque valo-

rizava estruturas preestabelecidas e não as dificuldades e as necessidades dos estudantes.

Contudo, mediante as inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para a análise de frases/textos, surgiu a Linguística Textual (LT), primeiramente na Europa, mais especificamente na Alemanha, na década de 1960 (MAGNABOSCO, 2010).

Assim, vale ressaltar que o desenvolvimento da LT não foi homogêneo, de certo modo. Podem-se elencar três fases com preocupações teóricas diversas entre si: a análise transfrástica, a gramática de texto e a teoria do texto que, progressivamente, foram se afastando da influência estruturalista e adotando, em seus estudos, uma preocupação com as etapas de produção, recepção e interpretação dos textos, reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico (MUSSALIM; BENTES, 2006).

Consoante Koch (2001), a LT perpassou de uma disciplina primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textual) para a tendência pragmático-discursiva, em que se transformou em uma disciplina com potencial inclinação sociocognitivista. Por conseguinte, com essa passagem, um novo conceito de texto, de contexto e de análise se instituiu.

Em virtude da constatação de que as concepções e as metodologias do estruturalismo se tornaram insuficientes na análise e explicação de fenômenos que ultrapassavam os limites da frase simples e complexa, surgiram os primeiros estudos interessados em observar as relações ocorrentes entre enunciados e sequências de enunciados, partindo-se da frase para o texto. As análises transfrásticas buscaram, pois, estudar os mecanismos interfrásticos que compõem o siste-

ma gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto (MAGNABOSCO, 2010).

Todavia, paulatinamente, percebeu-se que os elementos coesivos não eram essenciais para a compreensão do sentido global do texto, uma vez que, muitas vezes, eles não se encontravam presentes no texto e, mesmo com essa ausência, “o ouvinte/leitor [conseguia] construir o significado global [de qualquer] sequência, porque [era capaz] de estabelecer as relações lógico-argumentativas entre as partes do enunciado” (GALEMBECK, 2013, p. 70).

Desse modo, inferiu-se, assim, a necessidade de “se considerar, na construção do sentido global do enunciado, o conhecimento intuitivo do falante acerca das relações a serem estabelecidas entre sentenças” (BENTES, 2006, p. 249), o que resultou na construção de outra linha de pesquisa: as gramáticas textuais, influenciadas pelo gerativismo.

A segunda fase da Linguística Textual – a elaboração de gramáticas de texto – foi fortemente influenciada pela teoria gerativista. Acreditou “ser possível mostrar que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao próprio sistema abstrato da língua” (BENTES, 2006, p. 249). Assim, as primeiras gramáticas textuais representaram “um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato (...) [diferenciando-o] do discurso (unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída)” (KENEDY, 2009, p. 134).

Introduzia-se, desta forma, o texto como objeto central da Linguística (MARCUSCHI, 1999), e pregava-se a descrição “das categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (KOCH, 2006, p. 5).

Porém, as gramáticas do texto não foram suficientes para o estabelecimento das regras que poderiam descrever todos os textos possíveis em uma língua natural. Ademais, ao propor uma separação entre texto (unidade estrutural, gerada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado) e discurso (unidade em uso), desconsideravam o texto em uso, ou seja, em situações reais de interação – fator imprescindível para sua compreensão (MAGNABOSCO, 2010).

Logo, sentiu-se a “necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2006, p. 13). Ocorreu, assim, um deslocamento da questão: em vez de

dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, buscaram investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso (BENTES, 2006, p. 251).

No terceiro momento dos estudos sobre o texto, considera-se o texto no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos (BENTES, 2006). O foco, então, passa a ser a criação, o funcionamento, os processos de produção e recepção textuais.

Assim, a Linguística Textual constitui-se o ramo da ciência linguística que tem dado respaldo necessário à reflexão

sobre concepção sociointeracional de linguagem, o que evidencia as importantes contribuições que seu estudo pode trazer ao aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa na escola (KOCH, 1999).

OS POSTULADOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os PCN, em termos do ensino de Língua Portuguesa (LP), são um documento oficial do Governo Federal direcionado a orientar a prática dos professores de Língua Portuguesa. Apresentam os pressupostos teóricos que embasam as diretrizes curriculares, os conteúdos a serem ensinados e sugerem como devem ser colocados em prática.

Criados em 1996, as diretrizes são voltadas, sobretudo, para a estruturação e a reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil – obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições privadas. Ou seja, o objetivo principal dos PCN é padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Os PCN são divididos em disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e entre Ensino Fundamental e Médio, e abrangem tanto práticas de organização de conteúdo quanto formas de abordagem das matérias com os alunos. Além disso, auxiliam na aplicação prática das lições ensinadas e na melhor conduta a ser adotada pelos educadores em situações diversas (REDAÇÃO EDUCAR, 2013).

Tal documento preconiza que o ensino de LP deve ter como objeto central o texto,

(...) tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento linguístico, que se há de compreender e expandir como instrumento de adequação do texto à sua finalidade e destinação (BRASIL/PCN, 1998, p. 67).

Desse modo, tendo o texto com unidade básica do ensino de LP, tem-se o suporte da Linguística Textual que, consoante Koch (2001), considera o texto como lugar de constituição e interação de sujeitos sociais, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Assim, constata-se a mudança de foco no ensino de LP, representada pelo deslocamento da atenção prioritária à gramática normativa para o texto como base.

Ao considerar o texto como centro, conseqüentemente, ponderam-se leitura e produção de sentido, cujo ouvinte/leitor precisa mobilizar os componentes do conhecimento e das estratégias cognitivas que tem ao seu alcance, para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Essa participação torna o ouvinte/leitor ativo na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto, a partir de pistas e sinalizações que o texto oferece (KOCH, 2001).

Desta forma, os PCN adotam a concepção sociointeracional de língua, sujeito e texto, cuja compreensão textual perpassa pela simples captação de uma representação mental ou decodificação da mensagem. Portanto, os PCN apresentam os subsídios da LT, a qual cabe o estudo dos recursos linguísticos e as condições discursivas para a construção da textualidade.

As conjecturas dos PCN evidenciam a necessidade do recurso ao contexto na produção de linguagem, tanto para leitura quanto para escrita, visto que este é constitutivo do sentido, já que a variação nas condições de produção afeta a construção de sentidos que emergem a partir da interação entre interlocutores (ORLANI, 1996). Pois, ler um texto em busca de informações para responder questões pontuais não possibilita a mesma produção de sentidos que um contexto de leitura em que o leitor busca relações e implicações subjacentes às informações deste mesmo texto (FERREIRA; DIAS, 2005).

Em face da produção de sentidos, têm-se os gêneros textuais, uma vez que todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável, que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas. Essa categorização pode ser realizada a partir do conteúdo, do modo de organização ou do tipo de circulação do texto em uma sociedade (KOCH, 2001; MAINGUENEAU, 2001).

Portanto, os conhecimentos sobre gêneros estão relacionados às representações sobre o contexto social em que se processa a linguagem. Logo, conhecer um gênero é compreender suas condições de uso, sua adequação ao contexto. No transcorrer da vida, os diferentes gêneros vão se introduzindo nas experiências de cada indivíduo, de modo que uma pessoa que não tenha noção de teorias linguísticas, mas seja capaz de identificar e reproduzir características de certos gêneros que fazem parte de sua vida cotidiana (LOPES-ROSSI, 2002).

Destarte, os PCN apresentam sobre gêneros: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas (...). Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL/PCN, 1998, p. 87).

Diante do apresentado, percebe-se a estreita relação entre a Linguística Textual e os postulados dos PCN, uma vez que ambos compartilham da perspectiva sociodiscursiva, já que todo texto é considerado um exemplar de gênero, necessariamente composto de um ou vários tipos de discurso, que se planifica, eventualmente, em uma ou várias sequências convencionais. Decorrendo disto o fato de os gêneros não poderem ser diretamente definidos e classificados em função das características linguísticas neles observáveis (BRONCKART, 2003).

Os PCN, assim, restauram a noção de gênero bakhtiniana, cujas variadas esferas de atividade humana permitem a existência de tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003). De todo modo, orientam um trabalho com textos que não vise apenas a estrutura organizacional, mas que contemple também os gêneros, relacionando o texto com a sociedade, a fim de compreender sua função social, o momento-histórico de produção, os aspectos ideológicos de interlocução, sua circulação e os meios utilizados para a composição do enunciado, enfim, os aspectos envolvidos na enunciação (CALVO; BORGHI, 2009).

A concepção de gêneros do discurso, postulada por Bakhtin (2003) contrapõem-se aos conceitos de organização textual em que o discurso escrito ou falado é considerado

apenas de forma abstrata, ou seja, não é caracterizado por sua função social.

Em conformidade com Lopes-Rossi (2002), essa nova abordagem do texto para o desenvolvimento da competência comunicativa que diz respeito à identificação e produção de gêneros tem norteado estudos e possibilitado a preparação de sequências didáticas como meio de viabilizar o que está proposto pelo sociointeracionismo, pela teoria enunciativa e pela linguística de base discursiva. Acerca deste assunto, discute-se no tópico seguinte.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização do presente estudo constitui-se como exploratório-descritiva, em base documental, de natureza qualitativa, baseada nos pressupostos da revisão integrativa de literatura.

O método adotado foi a revisão integrativa da literatura. Esse método inclui análise e síntese de pesquisas de maneira sistematizada, contribui para o aprofundamento do tema investigado, auxilia na tomada de decisão e, consequentemente, na melhoria da prática docente, com base em resultados de pesquisas pré-existentes (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Para a elaboração desta revisão integrativa foram percorridas todas as fases recomendadas: primeira fase – elaboração da pergunta norteadora; segunda fase – busca ou amostragem na literatura; terceira fase – coleta de dados; quarta fase – análise crítica dos estudos incluídos; quinta fase – discussão e interpretação dos resultados; e sexta fase

– apresentação da revisão integrativa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A pergunta norteadora para a elaboração da revisão integrativa foi: “Como a mediação didática dos gêneros discursivos vem sendo descrita ao longo das últimas décadas nas publicações científicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa?”.

Para a busca dos artigos, utilizou-se a internet para acessar a base de dado *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Foram selecionados artigos publicados na língua portuguesa do Brasil, após publicação da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com os resumos e textos completos disponíveis. As palavras-chave *gêneros textuais* e sinônimos, *gêneros discursivos*, *ensino*, *língua portuguesa* e *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A busca foi realizada no período de junho de 2013. Utilizando-se as palavras-chave supracitadas, foram encontradas 82 publicações na base de dados SciELO, a partir do descritor gênero textual e seu sinônimo gênero discursivo (44 publicações referentes a gênero textual e 38 referentes a gênero discursivo) e seu cruzamento com os demais descritores citados. Foram excluídos os artigos que não atendiam aos critérios de inclusão. Após seleção dos artigos incluídos, foi realizada leitura criteriosa do resumo de cada artigo, durante a qual foram excluídos os artigos que não respondiam à pergunta norteadora. Assim, a amostra foi composta por 9 artigos (2 – gênero textual; 7 – gênero discursivo).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra desta revisão integrativa totalizou nove artigos. Quanto à publicação, os artigos foram localizados em periódicos nacionais. Em relação à revista científica, três estudos foram publicados na revista *Linguagem em (Dis)curso*; dois na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*; dois na *Revista Bakhtiniana*; um na *Revista Alfa*; e em na *Revista Brasileira de Educação*. Esses periódicos são classificados pelo WebQualis, na área de Letras/Linguística, como A1, exceto a *Revista Brasileira de Educação*, que tem classificação B3 nesta área.

Verificou-se também não publicação indexada na base de dados Scielo em período posterior à publicação da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, entre os anos finais da década de 1990. Tal fato explica-se considerando que a base SciELO possui 15 anos de operação (PROGRAMA SCIELO, 2014).

Em relação ao delineamento de pesquisa, constataram-se pesquisas descritivas, analítico-descritivas, etnográficas, documentais e uma retrospectiva. Cabe explicar que dois dos estudos descritivo-exploratórios qualitativos foram assim definidos, visto não apresentarem descrição metodológica. Deste modo, sobressaiu-se o delineamento qualitativo.

O Quadro 1 apresenta a descrição da mediação didática dos gêneros discursivos nas publicações científicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Descrição dos artigos incluídos na revisão.

CÓDIGOS DOS ARTIGOS	DESCRIÇÕES
A1	Descreveram-se atividades orientadas pela noção de gênero do discurso para a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes. Tais atividades foram norteadas pelos gêneros notícias e rótulos. Foi solicitada a produção do gênero notícia a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Antes foram desenvolvidas diversas atividades de interpretação de diferentes textos de rótulos, dando ênfase à funcionalidade das informações contidas no gênero (SILVA, 2006).
A2	Analisou-se o processo de apropriação dos gêneros de divulgação científica nas salas de aula (verbetes, artigos de divulgação científica, relatos históricos – nos livros didáticos – e seminários neles baseados), a partir de seminários realizados por alunos do Ensino Fundamental II (ROJO, 2008).
A3	Descreveram-se gêneros discursivos focalizados nas práticas de leitura e produção textual de folder e cartaz, os quais funcionaram como material informativo sobre a temática trabalhada no bimestre (SILVA, 2009).
A4	Apresentou-se a sequência didática do conto humorístico infantil e a questão de estruturação linguística enfocada na presença de blocos de orações em textos anteriores da turma (GUIMARÃES, 2010).
A5	Analisou-se um texto do gênero Relato Histórico, tanto discutindo a orientação teórica que dá sustentação à análise linguística, quanto apresentando exemplos de possíveis encaminhamentos práticos para a sala de aula (COSTA-HÜBES, 2010).
A6	Investigaram-se como os gêneros multimodais são abordados nas escolas (BARROS; COSTA, 2012).
A7	Destacou-se a aula de português como gênero discursivo, em que considera que as especificidades da aula de língua materna requer a articulação de zonas de produção discursiva engendradas na interação didática. Adiciona que para a aula se constituir como tal, importa que haja o engajamento dos participantes na interação didática que constitui o gênero aula (RIZZATTI, 2012).
A8	Investigou-se o processo de formação continuada do professor de ensino médio, da rede pública, que adota o gênero discursivo conto como objeto de estudo em seu projeto de trabalho docente (KRAEMER; PERFEITO, 2012).
A9	Verificou-se, a partir da análise de excertos de textos produzidos pelos próprios alunos, em aulas de produção de texto do gênero resenha, se houve apropriação de uma das seções importantes deste gênero, a crítica (RODRIGUES, 2013).

Fonte: Elaboração das autoras.

Para melhor compreensão da mediação didática dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, reuniram-se os resultados dos artigos incluídos na presente revisão integrativa em duas categorias temáticas: *Gênero discursivo e mediação do processo ensino-aprendizagem* (5 artigos) e *Ensinar com os gêneros* (4 artigos).

i) Gênero discursivo e mediação do processo ensino-aprendizagem

Os estudos 1, 3, 4, 6 e 7 evidenciaram que o trabalho em sala de aula com gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular torna-se eficaz para o processo de ensino-aprendizagem.

A apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço social (MARTIN, 1997).

Considerando a abordagem pedagógica para o letramento do aluno, os gêneros discursivos são concebidos como instrumentos semióticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), pois podem ser utilizados como elementos de mediação entre o sujeito e a situação de comunicação. Adequando as produções textuais faladas e escritas a esses instrumentos semióticos, configuradores das situações de comunicação, o aprendiz pode tomar parte nas efetivas práticas de letramento (SILVA, 2006).

O processo de ensino-aprendizagem mediado pedagogicamente pelos gêneros discursivos é válido, uma vez que

se estudam situações de produção dos enunciados em sua dimensão sóciohistórica, associadas ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguísticas e enunciativas mobilizadas, privilegiando, sobretudo, à vontade enunciativa do produtor do discurso, que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s) (CECILIO, 2009). Deste modo, tal mediação em contexto específico, reforça uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise linguística, de forma contextualizada.

Corroborando, Guimarães (2010) ressalta que a mediação didática dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa contribui para a valorização do papel social da escola, além de encaminhar a múltiplos letramentos.

Nessa perspectiva, Barros e Costa (2012) acreditam que a presença das imagens, em suas múltiplas dimensões, no cotidiano do sujeito, solicita da escola uma postura reflexiva acerca das diferentes linguagens e um ensino-aprendizagem que se volte a multiletramentos, incluindo o letramento visual, seus modos de representação e suas interações.

Do mesmo modo, a articulação entre as propostas de interdisciplinaridade e de letramento, desenvolvidas na ciência da educação e nos estudos aplicados da linguagem, respectivamente, podem contribuir de forma bastante significativa para o fortalecimento do aluno. Portanto, os projetos pedagógicos interdisciplinares são caracterizados como espaços linguístico-discursivos que contribuem para tal fortalecimento (SILVA, 2009).

Completando, o estudo 7 focalizou a aula de português como gênero, uma vez que esta, quando tem a leitura e a

escrita como tema, tomando-as em usos sociais da língua o mais naturalizados possível em gêneros discursivos, implica a existência de um processo interacional. Assim, para haver a aula como gênero do discurso, deve-se ter interação didática (MATÊNCIO, 2001) e, para haver interação, tem que haver participantes engajados.

Portanto, em se tratando dos gêneros discursivos como intermediário para eficácia do processo de ensino-aprendizagem, acrescenta-se que:

ii) Ensinar com os gêneros

Nesta categoria estão incluídos os artigos que avaliaram a importância de ensinar com os gêneros e não somente sobre eles. No artigo 2, propõe-se que os textos que divulgam a Ciência sejam levados à sala de aula com o objetivo de fomentar debates e discussões em torno dos assuntos abordados nestes textos. Além disso, as discussões devem caminhar no sentido de envolver os estudantes em torno de debates que envolvam os processos de produção da Ciência e da Tecnologia, bem como discussões que desenvolvam uma visão crítica nos estudantes a respeito da Ciência e da própria Mídia.

Desse modo, a mediação didática dos gêneros da divulgação científica para o ensino de Língua Portuguesa possibilitaria recepção crítica dos discursos da ciência, assim como domínio e apropriação de suas propriedades formais, composicionais e temáticas. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, contribuiria para a valorização do discurso dialógico – no sentido bakhtiniano – ou seja, que, para além do gênero, estariam em questão as condições de recepção

e de produção dos textos ou discursos de sala de aula. De certa maneira, estariam em questão principalmente os estilos (autoritário ou internamente persuasivo) dos enunciados no gênero, do texto didático, do professor e dos alunos (CUNHA; GIORDAN, 2009).

Dessa forma, tem-se, no estudo 5, a apresentação de exemplos de possíveis encaminhamentos práticos para a sala de aula, com ênfase em uma amostra de análise linguística baseada em um relato histórico, cujo propósito residiu em contribuir com a orientação de possíveis olhares para o texto, compreendendo-o quanto à sua situação de produção e ao seu conteúdo temático, quanto ao gênero que o materializa e quanto às marcas linguísticas que o constituem.

De modo independente, porém complementar, o estudo 8 propõe um projeto de trabalho docente a partir do recorte da materialização dos discursos em *O noivo*. Kraemer e Perfeito (2012) destacam que na constituição do conto, que é um fenômeno social, os elementos considerados são: a situação de produção, o horizonte social e a valoração apreciativa, de acordo com a tematização da narrativa e da intenção de criar efeitos de sentido a partir da resposta ativa do leitor. Por isso, a relevância do trabalho com este gênero.

Do mesmo modo, Rodrigues (2013) apresenta, no artigo 9, a análise de excertos de textos produzidos por alunos, em aulas de produção de texto do gênero resenha. A proposta exposta intenciona verificar apropriação de uma das seções importantes deste gênero, a crítica. Ademais, coloca o quão importante é trabalhar com filmes em sala de aula, desde que eles sejam objeto de reflexão e análise, uma vez

que os alunos crescem frente à TV, vendo filmes mais que lendo livros, então, dar a eles um instrumento de avaliação e crítica frente a esses produtos culturais seria dar-lhes uma chave, não apenas de interpretação, mas de escolha de quais produtos consumir. O cinema tem sido foco de investigação nos últimos tempos e novas publicações têm chegado às prateleiras, ajudando o espectador a entender melhor a linguagem do cinema, como a produção e o mercado consumidor. Produtos culturais exigentes de mais experiência do leitor, como literatura e cinema fora do circuito comercial, precisam ser explorados na escola (RODRIGUES, 2013).

Esta investigação possibilitou informações a respeito da mediação didática dos gêneros discursivos no referente ao eixo de articulação e progressão curricular para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, estudam-se situações de produção dos enunciados, colocando a escola na condição de determinada e não determinante em suas relações com o meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nosso estudo, analisamos 9 artigos, publicados em periódicos nacionais e, em sua maioria, de caráter qualitativo, tendo como um de seus propósitos desenvolver um estudo que investigasse na literatura a mediação didática dos gêneros discursivos em sala de aula, e com isso encontrar os reais desafios e benefícios desta mediação, de modo a promover um ensino que contribua com a promoção do dinamismo social de estudantes.

Assim, reitera-se a importância de trabalhos desta natureza, visto que muitas questões na área da Linguística Textual não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas. Ademais, salienta-se a pouca tradição de realização de trabalhos nessa área com as metodologias quantitativas no Brasil e o possível papel da quantificação na pesquisa educacional.

Esse aspecto reforça a necessidade de autores/pesquisadores de teses e dissertações divulgarem seus achados de pesquisa na modalidade de artigos. Portanto, urge que professores/pesquisadores desenvolvam e divulguem pesquisas e reflitam e compreendam acerca da importância da aplicabilidade dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.

Constatou-se a importância de ensinar com os gêneros e não somente sobre eles, uma vez que o processo de ensinar figura-se como prática atrelada ao contexto social, o que requer abordagem contextualizada, ou mesmo, cultural.

Pedagogicamente, nossa experiência revelou o quanto é frutífero o trabalho da produção textual, levando em consideração os gêneros textuais, através dos quais os alunos interagem com seus colegas e com o professor, permitindo o crescimento deles no momento em que elaboram seus textos.

Considera-se este um trabalho de relevância para a prática escolar no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que evidências científicas podem auxiliar professores/pesquisadores a aperfeiçoarem suas práticas. Desse modo, sinaliza-se que o ensino de língua materna deve ater-se às diretrizes curriculares para atualização das práti-

cas pedagógicas ao desenvolvimento de futuras pesquisas relacionadas à mediação didática dos gêneros discursivos no ensino de língua materna.

Ademais, pesquisas como essa são indispensáveis para a consolidação do ensino de língua, tal como ela funciona de verdade, em toda dinamicidade social, pois pode contribuir para que docentes de Língua Portuguesa possam utilizar a pesquisa em sua prática de ensino, saindo do empirismo, deixando de ser apenas um executor de tarefas, muitas vezes baseadas no senso comum e em tradicionalismos, e passar a ser prescrito de intervenções de ensino, baseadas no pensamento científico, crítico e reflexivo.

Oportunamente, apresenta-se como limitação do estudo o fato de a revisão abranger somente uma base de dados. Logo, sugere-se que pesquisas mais abrangentes e com maior número de bases possam abordar o assunto aqui exposto, que, apesar de não se configurar como novo, ainda se considera longe do esgotamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANANIAS, P. V. M. **Gêneros discursivos e mediação** - uma questão de ensino/aprendizagem. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00004.htm>> Acesso em: 05 jan. 2013.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, C. G. P.; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 7, n. 2, pp. 38-56, 2012.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; _____. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 245-287.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

CALVO, L. C. S.; BORGHI, C. I. B. Gêneros discursivos e sequências didáticas na formação docente inicial de língua estrangeira. In: **SIGET - SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, 5, 2009, Caxias do Sul. Anais... Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. pp. 1-20.

CECILIO, S. R. **O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos**: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica. 2009. 285f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COSTA-HÜBES, T. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. **Ling. (dis)curso**. v. 10, n. 1, pp. 181-205, 2010.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações na sala de aula. In: **VII ENPEC**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Florianópolis, 8 nov. 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/89.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicol Reflex Crit.**, v. 18, n. 3, pp. 323-329, 2005.

GALEMBECK, P. T. A Linguística Textual e Seus mais recentes avanços. In: **CADERNOS DO IX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**, IX: 05, p. 68-76 (UERJ-RJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, pp. 421-438, 2010.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 127-140.

KRAEMER, M. A. D.; PERFEITO, A. M. Discursos desvelados: estudo de movimentos dialógicos no conto contemporâneo. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 7, n. 1, pp. 125-141, 2012.

KOCH, I. V. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. Contribuições da Linguística Textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: análise de textos. **Revista do GELNE** [on-line], ano 1, n. 1, 1999. Disponível em: <www.gelne.org.br/.../art_ff8b90e1c4f96ec4a214ced4b0abfcb3_182.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. Linguística Textual: Quo Vadis? **Revista Delta**, Edição Especial. São Paulo, 2001.

_____. **Introdução à Linguística Textual**: Trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G.(Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

MAGNABOSCO, G. G. Contribuições da linguística textual para a análise da coerência em hipertextos. **Texto Line – Linguagem e Tecnologia**, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/.../582>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação** (C. P. Souza-e-Silva & D. Rocha, Trads.). São Paulo: Cortez; 2001 (Original publicado em 1998).

MARCUSCHI, L. A. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido. **Revista do Gelne**, ano 1, n. 1, 1999.

MARTIN, J. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Orgs.). **Genre and Institutions: social processes in the workplace and school**. London/Washington: Cassel, 1997. pp. 3-39.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação das evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, pp. 758-764, 2008.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução. In: _____. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 15-20.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes; 1996.

PÁDUA, E. M. M. O processo de pesquisa. In: _____. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1997. pp. 29-89. (Coleção Práxis)

PROGRAMA SciELO. **SciELO em Perspectiva**. Disponível em: <<http://www.scielo15.org/programa/#1>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

REDAÇÃO EDUCAR. Por dentro do PCN. **O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais?** Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias_295305.shtml>. Acesso em: 15 out. 2013.

RIZZATTI, M. E. C. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

RODRIGUES, F. L. F. A construção da crítica em resenhas produzidas por alunos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 2, p. 273-297, 2013.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Ling. (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, pp. 975-994, 2010.

SILVA, W. R. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, pp. 470-486, 2006.

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009.

UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE TRADUÇÃO DO ARTIGO *INTERSENSORIAL TRANSLATION: VISUAL ARTS MADE UP BY WORDS*

LEONARDO GOMES LOPES
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
ORIENTADORA: RENATA DE OLIVEIRA MASCARENHAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

RESUMO

Esta pesquisa descritiva e de natureza qualitativa tem como objetivo descrever e analisar, com base nos pressupostos teórico-práticos de Alves, Magalhães e Pagano (2013), as estratégias utilizadas pelo presente pesquisador para traduzir, do inglês para o português (variante brasileira), o artigo científico *Intersensorial translation: visual arts made up by words*, de De Coster e Mühleis (2007), tomando como escopo os termos específicos da área de audiodescrição (AD) de obras de arte. Acredita-se que o presente trabalho possa servir como referência terminológica para a referida área, uma vez que alguns termos nesse campo teórico-prático ainda estão em fase de consolidação.

Palavras-chave: Processo Tradutório; Artigo Científico; Tradução Audiovisual Acessível; Audiodescrição de Obras de Arte.

INTRODUÇÃO

No contexto acadêmico brasileiro, a escassez de traduções de publicações científicas inviabiliza, muitas vezes,

o amplo acesso e a difusão do conhecimento. Isso se deve ao fato de que a língua inglesa é hegemônica no campo da divulgação científica e a mesma não é familiar a muitos acadêmicos no Brasil. No país, por exemplo, para o ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), exige-se um nível básico de leitura em pelo menos um idioma estrangeiro (não necessariamente inglês), no entanto não há a mesma exigência para o ingresso em muitos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* (especialização). Nesse sentido, observa-se, na prática, uma grande barreira linguística por parte de muitos universitários, principalmente em início de formação, o que impossibilita o acesso destes à literatura significativa em diferentes áreas do conhecimento. Acredita-se, neste trabalho, que o aumento de traduções de artigos científicos para o português, na variante brasileira, pode ser um caminho eficiente para amenizar essa lacuna na difusão, entre estudantes e pesquisadores brasileiros, de relatos de pesquisas relevantes produzidas no mundo.

Nessa perspectiva, o presente estudo dedica-se à tradução de um artigo na área da audiodescrição de obras de arte, campo de pesquisa recente e em grande expansão, mas ainda carente de publicações e traduções em língua portuguesa. A audiodescrição (AD), dentro da classificação de Jakobson (1995), é considerada uma modalidade de tradução intersemiótica, pois os textos de partida e de chegada se encontram em meios semióticos diferentes: o visual (uma pintura, por exemplo) e o verbal (a descrição oral da pintura). Segundo Aderaldo (2014),

[...] a audiodescrição é uma prática sociocultural bastante recente e sua finalidade de tornar as imagens acessíveis às pessoas com deficiência visual se insere em um momento em que a sociedade tem consciência da necessidade de incluir essas pessoas, como forma de empoderá-las na área do trabalho, do lazer, da educação e da cultura. A tradução verbal da imagem é apenas um dos meios para a inclusão, mas extremamente importante para permitir que as PcDVs³ participem efetivamente da vida em uma sociedade dominada pelas imagens e pela interface destas com outros modos semióticos (ADERALDO, 2014, p. 181).

No Brasil, dentre os poucos estudos na área, destacam-se as pesquisas de Oliveira Junior (2011) e Aderaldo (2014), que trabalham na perspectiva de elaboração de roteiros de ADs de obras de arte bidimensionais, além de sugerirem parâmetros descritivos para a elaboração de futuros roteiros a serem aplicados por audiodescritores em espaços museológicos, numa tentativa de preencher a lacuna com relação à (in)existência desses parâmetros. Distanciando-se um pouco dessa perspectiva, Praxedes Filho e Magalhães (2013) investigaram a neutralidade em audiodescrições de pinturas.

Com exceção desta última, as pesquisas supracitadas foram fundamentadas pelo artigo *Intersensorial translation: visual arts made up by words*, de De Coster e Mühleis (2007), que compõe o *corpus* do presente trabalho – o que indica

3 Pessoas com deficiência visual.

sua relevância para futuros pesquisadores interessados na temática. Segundo Oliveira Júnior (2011, p. 15), os respectivos autores são pioneiros ao apresentarem “uma pesquisa relacionada à AD em espaços museológicos, ao proporem roteiros para obras de arte bidimensionais e tridimensionais”. A relevância do referido artigo é tão expressiva que serviu de base teórica para os pesquisadores envolvidos no Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD 008/2007), “Elaboração de um modelo de audiodescrição para cegos a partir de subsídios dos estudos de multimodalidade, semiótica social e estudos da tradução”, celebrado entre os grupos de pesquisa LETRA/FALE/UFMG e LATAV/CH/UECE. Além disso, o artigo em questão é frequentemente utilizado como referência em cursos de formação de audiodescritores, de modo que sua tradução pode beneficiar diretamente seu público-alvo.

Diante do exposto, esse trabalho se justifica por possibilitar que estudantes e pesquisadores, sem o domínio da língua inglesa, que estejam envolvidos ou que venham a se envolver em projetos na área de AD de obras de arte, tenham acesso à relevante publicação De Coster e Mühleis (2007). Além disso, acredita-se que o presente trabalho possa servir como referência terminológica para a referida área, uma vez que alguns termos nesse campo teórico-prático ainda estão em fase de consolidação.

O objetivo deste estudo é, portanto, descrever e analisar o processo de tradução dos termos específicos da área de AD de obras de arte retirados do artigo de De Coster e Mühleis (2007), com base nos pressupostos teóricos de Alves, Magalhães e Pagano (2013). A abordagem de tradução proposta pelos respectivos autores se demonstrou eficiente para o intuito deste estudo, uma vez que busca levar o tradutor em

formação a desenvolver estratégias que o auxiliem a monitorar suas ações e a examinar cuidadosamente suas decisões de tradução ao longo do processo tradutório. Assim, essa perspectiva teórico-prática de análise foi o aporte ideal ao exercício de tradução que foi desenvolvido na presente pesquisa.

A seguir, serão apresentados alguns pontos fundamentais da proposta de Alves, Magalhães e Pagano (2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma Proposta de Modelo do Processo Tradutório

Alves, Magalhães e Pagano (2013) acreditam que uma tradução adequada é fruto da conscientização e monitoramento do processo tradutório, e que o modelo proposto por eles pode ajudar o tradutor a aumentar seu nível de reflexão sobre os processos mentais envolvidos no ato de traduzir e, conseqüentemente, aumentar sua competência tradutória.

Alves divide o processo tradutório em sete etapas, a saber: 1) Automatização; 2) Bloqueio Processual; 3) Apoio Interno; 4) Apoio Externo; 5) Combinação de Apoio Interno e Externo; 6) Priorização e Omissão de Informações; e 7) Aperfeiçoamento do Texto de Chegada. Outro aspecto importante na proposta dos autores supracitados é a reformulação do conceito de unidade de tradução (UT), que discutiremos a seguir.

Unidade de Tradução

Unidade de Tradução (UT) é o nome dado às partes nas quais um texto é dividido durante a sua tradução. A definição de UT de Alves está pautada em características intrín-

secas do texto a ser traduzido e na bagagem individual de conhecimentos de cada tradutor. Segundo o autor,

UNIDADE DE TRADUÇÃO é um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas do tradutor. [...] pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor. Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da UNIDADE DE TRADUÇÃO e é através dele que ela se torna momentaneamente perceptível (ALVES, 2013, p. 38).

Assim, o tradutor precisa, além do conhecimento do par linguístico envolvido na tradução, ser capaz de identificar marcadores lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos presentes no texto, pois este pode se apresentar de forma mais flexível, o que permitiria uma maior amplitude às UTs, ou ser mais rígido, o que as restringiria. Daí a importância da intervenção consciente do tradutor sobre o foco de sua atenção durante o processo tradutório.

Neste artigo, será adotada a definição de UT feita por Alves, por acreditarmos, com base em exercícios de tradução feitos pelo pesquisador deste trabalho, que a dimensão de uma UT vai depender tanto das características do texto a ser traduzido, quanto dos conhecimentos do tradutor. A seguir, serão abordadas as etapas do processo tradutório do modelo sugerido por Alves (2013).

Automatização

Alves chama de automatismos as traduções “[...] feitas automaticamente com o apoio exclusivo da memória de curto prazo [...]” (ALVES, 2013, p. 62). Ao traduzir para o português, por exemplo, a palavra *house* como *casa*, o tradutor processou sua tradução de forma automática, acessando a memória de curto prazo. O acesso e o processamento desse tipo de memória, segundo Alves, acontece de forma muito rápida e inconsciente. É aí, segundo o autor, que reside o perigo. Por não refletir conscientemente acerca da tradução realizada, o tradutor corre o risco de produzir um texto inaceitável dentro do sistema da língua de chegada. É o que ocorreria se o exemplo dado acima estivesse inserido na frase *They play some great house in that bar*. Ao não perceber que a palavra *house*, dentro do contexto, refere-se a um estilo musical, o tradutor deixou escapar nuances no texto de partida que comprometeram seu texto de chegada.

Bloqueio Processual

O Bloqueio Processual se dá quando, no decorrer de uma tradução, o tradutor não consegue processar uma UT no Bloco Automático, ou seja, não encontra um correspon-

dente automático para ela, e, por não ter a competência linguística ou tradutória necessária, não consegue processar a UT no Bloco Reflexivo. Como consequência, o tradutor é levado a eliminar a UT do processo tradutório.

O modelo proposto por Alves, porém, descarta a possibilidade de um bloqueio processual e, com o intuito de ajudar o tradutor a processar sua tradução adequadamente, expande o processo tradutório em cinco outras etapas: apoio interno, apoio externo, combinação de apoio interno e externo, priorização e omissão de informação e aperfeiçoamento do texto de chegada. A seguir, abordaremos as estratégias de apoio interno.

Apoio Interno

Quando o tradutor recorre a seus conhecimentos prévios e efetua uma tradução sem a ajuda de, por exemplo, dicionários ou qualquer outra fonte externa, dizemos que ele utilizou o apoio interno. Há, segundo Alves (2013), dois tipos de apoio interno: 1) os que envolvem a recuperação de informação previamente armazenada na memória; e 2) os que envolvem o uso de mecanismos inferenciais para se chegar a uma decisão de tradução. No primeiro caso, faz-se uso da memória de longo prazo, “[...] aquela que permite ao indivíduo estabelecer uma forma estável de codificação de informações que possibilita sua recuperação consciente por meio de redes associativas” (ALVES, 2013, p. 62). Assim, a recuperação de informações previamente armazenadas se dá de maneira mais eficaz ao operarmos com mapas conceituais mentais, pois estes mapas nos dariam diferentes possibilidades de acesso a essas redes associativas. Contudo, Alves alerta que, sozinha, a memória não é capaz de dar conta

da recuperação de informações específicas que são importantes para uma tradução, como no caso da relação que se estabelece entre adjetivos e substantivos. Para tanto, é preciso lançar mão de outro mecanismo cognitivo: a inferência.

Alves explica, com base em teóricos que abordam o assunto, que há dois tipos de inferências: as inferências locais e as globais. As inferências locais estão restritas ao nível da sentença e as informações vinculadas a ela podem ser recuperadas através do raciocínio dedutivo.

Por outro lado, há enunciados cuja compreensão não será possível através de operações lógicas. Sua compreensão vai depender muito mais de nossa bagagem de conhecimentos e crenças. Alves ainda explica:

Nestes casos, os processos inferenciais são mais complexos, situando-se além dos limites impostos pelo raciocínio dedutivo. Apresentam soluções que dependem muito mais das relações de coerência textual que das relações coesivas (ALVES, 2013, p. 66).

Cientes do tipo de apoio interno que podemos utilizar para traduzir, a próxima subseção tratará das estratégias de busca de subsídios externos.

Apoio Externo

O apoio externo está relacionado às estratégias de onde e como se deve procurar por soluções para problemas de tradução que não puderam ser resolvidos por meio de

recuperação de memória ou processos inferenciais. Dentre as fontes de apoio externo das quais o tradutor pode lançar mão a fim de solucionar problemas gerados durante o processo tradutório estão: dicionários, sites na internet, enciclopédias, glossários, literatura técnica especializada, textos paralelos (textos do mesmo gênero do texto de partida na língua e na cultura do texto de chegada), bem como fontes de consulta mais diretas, tais como falantes nativos, tradutores mais experientes, especialistas técnicos, por exemplo.

Pagano (2013) argumenta que a busca de informações em fontes externas sempre fará parte do exercício tradutório, mesmo que o tradutor procure sempre se atualizar, tanto na área da tradução, como nas diversas áreas do conhecimento necessárias para a realização de traduções adequadas, pois isso “[...] não garante, de todo, a aquisição das informações necessárias para se resolver um determinado problema de tradução identificado em um texto em particular” (PAGANO, 2013, p. 40).

Combinação de Apoio Interno e Externo

A decisão de utilizar um ou outro tipo de apoio não segue uma hierarquia específica. É possível, ao traduzir uma UT, buscar apoio externo antes de tentar processá-la através do apoio interno ou vice-versa. Nessa perspectiva, Alves (2013) afirma que é importante que o tradutor aprenda a navegar entre esses tipos de operação e que a experiência com a tradução o habilitará a reconhecer quando uma dessas fontes de apoio se esgota para que possa recorrer a outro tipo de processo cognitivo.

Priorização e Omissão de Informações

Nessa etapa, o tradutor utiliza seus conhecimentos das características macro e microtextuais, estabelecendo uma inter-relação entre os textos de partida e de chegada, a fim de tomar uma decisão de tradução que culminará com a priorização de algumas informações em detrimento de outras.

A estratégia de análise macrotextual envolve o reconhecimento do gênero textual a que um texto a ser traduzido pertence, bem como dos padrões retóricos que ele utiliza. Um aspecto importante nessa análise macrolinguística é o fato de que cada gênero utiliza estruturas gramaticais e léxicas específicas. Assim, para efetuar escolhas adequadas dos itens gramaticais e lexicais numa tradução, o tradutor não pode prescindir da habilidade de distinguir as estruturas genéricas e os padrões retóricos dos textos a serem traduzidos.

Outra estratégia de análise macrotextual relevante para o tradutor é a que envolve as relações intratextuais: a coesão lexical, a referência e o uso de marcadores, bem como o uso de omissões. Assim, é muito importante que o tradutor esteja ciente das relações textuais e contextuais para a produção de seus textos.

A estratégia de análise microtextual, refere-se à análise do texto no nível lexical e sintático a fim de, gradativamente, construir um significado global. Para abordagem no nível lexical, será adotado o modelo de análise das unidades lexicais proposto por Baker (1992), citado em Magalhães (2013). Neste modelo, as palavras e enunciados apresentam quatro tipos de significados, a saber: proposicional, expressivo,

pressuposto e evocado. O significado proposicional refere-se à descrição que é dada às coisas, do mundo real ou imaginário, pelos falantes de uma comunidade. Por exemplo, *prato* é um objeto onde a comida é servida. O significado expressivo de uma palavra mostra o sentimento ou atitude do falante. O significado pressuposto é determinado pelas restrições linguísticas na coocorrência de palavras, como nos grupos nominais, também chamados de colocações. O significado evocado diz respeito às variações linguísticas dialetais ou de registro. É importante estarmos cientes das diferenças entre esses significados ao traduzirmos para evitarmos problemas de inadequação na língua de chegada.

No que se refere às estruturas gramaticais, a simples experiência de aprender uma língua estrangeira nos faz perceber que os usuários de cada idioma usam, com certa frequência, formas gramaticais distintas para expressar as mesmas experiências comunicativas. Por exemplo, no inglês, para falarmos de uma ação que se iniciou no passado, mas continua verdadeira no presente, usamos o *present perfect* (presente perfeito). Para expressarmos a mesma ideia em português, usamos o *presente do indicativo*, e não o *pretérito perfeito composto do indicativo*, que seria, *a priori*, o tempo verbal correspondente ao *present perfect*. Assim, o tradutor precisa conhecer bem a gramática do par linguístico com o qual está trabalhando, para evitar problemas de tradução gerados por recortes gramaticais diferentes.

Aperfeiçoamento do Texto de Chegada

O aperfeiçoamento do Texto de Chegada (TC) é a última etapa do modelo do processo tradutório sugerido por Alves,

Magalhães e Pagano (2013), porém, não significa, necessariamente, que o processo chega ao fim nesta etapa. Após fazer as análises textuais necessárias, por meio das estratégias apresentadas até aqui, e tomar uma decisão de tradução na direção de priorizar ou omitir informações, o tradutor pode, se assim desejar, aperfeiçoar a UT, caso ainda não esteja satisfeito, ou, caso contrário, transferi-la para o Texto de Chegada Provisório (TCP).

Após esta breve apresentação da proposta teórico-prática de análise do processo tradutório, segundo Alves, Magalhães e Pagano (2013), descreve-se, a seguir, a metodologia adotada na presente pesquisa.

METODOLOGIA

Constituição do Corpus

O *corpus* deste estudo compreende o artigo *Intersensorial translation: visual arts made up by words*, de De Coster e Mühleis (2007), e a sua tradução em português na variante brasileira de nossa autoria⁴.

O artigo em questão faz parte do livro *Media for All: subtitling for the deaf, audio description, and sign language*, organizado por Díaz-Cintas, Orero e Remael (2007), que compila alguns relatos de experiência e de pesquisa apresentados numa conferência internacional realizada na Universidade Autônoma de Barcelona pelo grupo de pesquisa *TransMedia*, em 2005, bem como alguns estudos subsequentes. Assim, o

4 O artigo original e sua tradução podem ser visualizados na íntegra nos anexos do Trabalho de Término de Curso disponível em: <<http://www.uece.br/posla/index.php/especializacao/tcc/191-turma-ii>>.

texto de De Coster e Mühleis aqui selecionado faz parte de um trabalho mais amplo, fruto da colaboração entre estudiosos e profissionais de diferentes universidades e empresas europeias comprometidos em promover e implementar a acessibilidade, não apenas na Europa, mas no mundo todo, de modo que consiste numa produção relevante para a área dos estudos de tradução audiovisual (TAV) acessível.

O trabalho dos referidos autores se encontra na segunda parte do livro, onde o foco é o público com deficiência visual. Ao apresentarem a colaboração de De Coster e Mühleis, os organizadores da coletânea apontam que o artigo “[...] oferece algumas reflexões sobre a descrição verbal de obras de arte, mais especificamente sua produção e estudo” (DÍAZ-CINTAS; ORERO; REMAEL, 2007, p. 18)⁵. Para isso, De Coster e Mühleis, tomando como ilustração a análise de duas audiodescrições de dois quadros bem distintos, um de Magritte e outro de Wouters, bem como dois exemplos de AD’s de esculturas, uma de Rodin e outra de Dodeigne, introduzem conceitos e apontam características genéricas de obras de arte capazes de influenciar o trabalho do audiodescritor.

Com relação à tradução do referido artigo para o português, ela foi produzida pelo presente pesquisador como passo inicial da realização do trabalho de conclusão de curso (TCC), no período de novembro de 2013, durante o Curso de Especialização em Formação de Tradutores, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Na ocasião, tomou-se como referência a abordagem de tradução apresentada por Alves, Magalhães e Pagano (2013), centrada, fundamentalmente, no uso consciente de estratégias e no monitoramento de ações

5 [...] offer some thoughts on the verbal description of works of art, more specifically their production and study. (Todas as traduções são de nossa autoria.)

capazes de possibilitar uma análise cuidadosa das decisões tomadas visando a resolução de problemas ao longo do processo tradutório.

Procedimentos de Análise

Concluída a tradução, todas as anotações produzidas ao longo do ato tradutório foram organizadas. Tais anotações continham comentários em relação aos problemas enfrentados durante o processo e referências aos recursos adotados para solucioná-los. Diante da inviabilidade de se comentar o processo, as estratégias e as ações utilizadas em todas as unidades de tradução (UTs) que se mostraram problemáticas ao longo do ato tradutório, para a descrição e análise do trabalho ora apresentado, optou-se pela seleção apenas dos termos específicos da área de audiodescrição (AD) de obras de arte. Esse critério se justifica primeiro por ser a temática do artigo que constitui o *corpus* do presente estudo, e segundo por se considerar que o presente trabalho pode servir como referência terminológica para a referida área ainda em desenvolvimento.

Após a seleção dos termos em questão, a natureza sintático-lexical destes foi descrita e, em seguida, relacionada às suas respectivas anotações no que concerne à estratégia adotada para traduzi-los. Para isso, adotou-se o modelo proposto por Alves, Magalhães e Pagano (2013), de modo que são considerados, nesta análise, o processo tradutório e os passos seguidos no bloco automático (BA) e no bloco reflexivo (BR) e as estratégias para solucionar os problemas de processamento das UTs, que são os elementos macrotextuais (gêneros textuais, padrões retóricos e a contextualização) e

microtextuais (análise das unidades lexicais e das estruturas gramaticais), bem como a busca de subsídios externos (fontes textuais e recursos computacionais) e internos (memória e mecanismos inferenciais) ao tradutor, fundamentais, segundo os autores, para a realização eficaz e adequada da tarefa tradutória. Assim, na análise do *corpus*, além de comentários acerca da estrutura das UT's, são explicitados os "caminhos" percorridos desde a sua seleção (das UT's) no texto de partida (TP) até o redimensionamento das mesmas para o texto de chegada (TC).

ANÁLISE DESCRITIVA DO PROCESSO E DAS ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO

É importante mencionar, antes de se partir para a descrição das estratégias tradutórias, como se deu a delimitação das unidades de tradução (UT's). No *corpus* em questão, todas as UT's correspondem aos termos da área de AD de obras de arte retiradas do artigo supracitado e a delimitação das mesmas se deu no nível dos grupos nominais (constituintes de frases que têm por núcleo um substantivo normalmente acompanhado por um ou mais determinantes e/ou modificadores). A maioria das UT's segue o padrão estrutural modificador + núcleo; duas UT's são formadas por dois modificadores + núcleo; outra é composta de núcleo + um modificador preposicionado e uma outra UT foi delimitada no nível da palavra.

Bloco Automático (BA)

Inicialmente, é pertinente comentar que a UT que será abordada no primeiro exemplo (*verbal description*) é um dos

termos que De Coster e Mühleis utilizam para caracterizar a temática do artigo: audiodescrição de obras de arte.

Exemplo 1:

With this article we would like to offer a contribution to the development of and reflection on the **verbal description** of works of art. **Verbal description** or audio description is a means of translating the visual impression of an object into words (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 189)⁶.

Apesar de conhecer essa modalidade de tradução audiovisual e saber que hoje ela é amplamente denominada de audiodescrição, optou-se por traduzir o termo como os autores o nomearam. Por acreditar que, na época em que o artigo foi escrito, o termo *audio description* ainda não era consagrado tanto na esfera profissional quanto na acadêmica, optou-se por uma tradução mais literal do termo para os leitores tomarem conhecimento da instabilidade terminológica da área durante seu desenvolvimento e consolidação. Então, para o exemplo 1 foi proposta a seguinte tradução:

Tradução do exemplo 1:

Com esse artigo gostaríamos de oferecer uma contribuição para o desenvolvimento e reflexão da **Descrição verbal** de obras de arte. **Descrição verbal** ou audiodescrição é um meio de traduzir a impressão visual de um objeto em palavras.

⁶ Todos os grifos apresentados nos exemplos são nossos.

As características linguísticas das UT's – grupos nominais formados por um modificador (adjetivo) + um núcleo (substantivo) e termos cognatos – facilitaram seu processamento no BA. Duas dessas UT's⁷, no entanto, contêm itens que não são cognatos: *blind visitors* e *visual impairments*.

Exemplo 2:

However, even if – legally – the situation of people with disabilities is improving relatively slowly in Belgium, in museum practice there is already a long history of services for **blind visitors**.

In everyday life, **visual impairments** and visual symbols meet on a daily basis.

Neste caso, pode-se dizer que, por mais que *blind* e *impairments* não sejam palavras cognatas, tais termos estariam disponíveis na memória de curto prazo (MCP) do presente pesquisador/ tradutor, o que possibilitou a recuperação automática dos mesmos. Nesse sentido, foram propostas as seguintes traduções:

Tradução do exemplo 2:

Porém, mesmo que – legalmente falando – a situação de deficientes esteja melhorando vagarosamente na Bélgica, já há, em museus, uma longa história de serviços aos **visi-**

⁷ As outras UTs processadas no BA foram: *visual symbols* (símbolos visuais), *visual sensation* (sensação visual), *tactile exploration* (exploração tátil) e *tactile sensations* (sensações táteis).

tantes cegos.

Na vida cotidiana, **deficiências visuais** e símbolos visuais se encontram diariamente.

No exemplo 3, a seguir, verifica-se uma UT cuja estrutura é composta por um substantivo (*visitors*) e um modificador preposicionado (*with impairments*), fugindo do padrão estrutural da maioria das UT's processadas no bloco automático (BA). **Exemplo 3:** "All the same, and in spite of these legal advances as well as the changing attitudes towards **visitors with impairments** in museums generally, blind visitors in art museums remain a special case" (DE COSTER e MUHLEIS, 2007, p. 190).

Neste exemplo, assim como no exemplo anterior, ocorreu a recuperação de informação de forma automática, facilitada pelos componentes constituintes da UT, no caso, a palavra *visitors*, que é um cognato; a palavra *with*, que é de uso corrente na língua inglesa e a palavra *impairments*, que se mostrou também acessível a partir da MCP por sua rápida recuperação. Isso somado à estrutura bastante simples da UT formada por um substantivo + um adjunto preposicionado, o que possibilitou uma tradução palavra por palavra aceitável na língua de chegada (LC), conforme pode ser observado no exemplo a seguir: **Tradução do exemplo 3:** "Ainda assim, mesmo com todos esses avanços legais e mudanças de atitude em relação aos **visitantes com deficiências** em museus em geral, visitantes cegos em museus de arte permanecem um caso à parte".

Como foi observado, o que foi determinante para que as UT's desta seção pudessem ser processadas no bloco automático (BA) foi, principalmente, o fato delas serem es-

truturalmente bem simples e, em sua maioria, constituídas de termos cognatos, e mesmo os termos que não se enquadraram nesta categoria estavam acessíveis a partir da MCP do tradutor. A seguir, abordaremos as UT's processadas no bloco reflexivo (BR).

Bloco Reflexivo (BR)

Alves (2013) defende a ideia de que a maior parte do processo tradutório ocorre no Bloco Reflexivo (BR). As decisões de tradução tomadas aqui podem ser precedidas por várias etapas onde há a combinação de diferentes estratégias tradutórias. A seguir, serão abordadas as estratégias empregadas nas etapas de Apoio Interno e Apoio Externo.

Estratégias de Busca de Subsídios Internos

O conhecimento adquirido sobre o campo da audio-descrição, bem como a utilização de estratégias inferenciais, permitiu traduzir as UT's, apresentadas a seguir, sem qualquer tipo de apoio externo.

O exemplo, a seguir, traz um grupo convencional ou uma colocação com função atributiva formada por um advérbio (*visually*) e um adjetivo (*impaired*) que, se traduzidos palavra por palavra, produziram um texto pouco aceitável na língua de chegada (LC), uma vez que grupos convencionais, também chamados por alguns estudiosos de combinações ou colocações, formam um único sintagma.

Exemplo 4: "These publications make *visually impaired visitors* one of the new challenges for the educational role of such institutions" (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 190).

A estratégia utilizada para a tradução dessa UT, portanto, foi a de explicitação do grupo convencional com um adjunto preposicionado, conforme exemplo a seguir:

Tradução do exemplo 4: “Graças a estas publicações, *visitantes com deficiência visual* se tornaram um dos mais novos desafios à função educacional dessas instituições”.

Para a tradução da próxima unidade de tradução (UT) – *handling sessions* – lançou-se mão de recursos inferenciais que discutiremos mais adiante. Observa-se que a UT em questão é composta por um particípio *-ing* usado como adjetivo atributivo seguido de um substantivo:

Exemplo 5: “Increasingly more museums in Belgium organize *handling sessions* for visitors with visual handicaps during which selections of art collections can be touched” (DE COSTER e MUHLEIS, 2007, p. 190).

A tradução da UT palavra por palavra acarretaria em um texto pouco aceitável na língua de chegada (LC), uma vez que não há, em português, um termo correspondente para a palavra *handling*. Sabia-se, no entanto, que se tratava de uma sessão (tempo de duração de um espetáculo ou evento), mas *handling* não fazia parte do repertório do tradutor. Seu significado, porém, pôde ser inferido por meio da coesão estabelecida com o complemento da oração “[...] durante as quais seleções de coleções de arte podem ser tocadas [...]”⁸.

Possíveis estratégias de tradução teriam sido a explicitação do particípio em uma oração relativa como em *sessões onde as pessoas podem tocar as obras*, ou com um adjunto,

8 “[...] during which selections of art collections can be touched [...]” (DE COSTER e MUHLEIS, 2007, p. 190).

como em *sessões de manuseio*. A segunda opção pareceu menos aceitável que a primeira. Contudo, a primeira opção deixaria o texto redundante, uma vez que uma oração adjetiva é utilizada mais a seguir. Assim, a estratégia escolhida para a tradução da UT foi a omissão de *handling*, conforme ilustra o exemplo abaixo:

Tradução do exemplo 5: “Cada vez mais museus na Bélgica organizam **sessões** para visitantes com deficiência visual durante as quais seleções de coleções de arte podem ser tocadas”.

Estratégias de Busca de Subsídios Externos

Nesta subseção, serão descritos e analisados os problemas encontrados durante o processo tradutório que não puderam ser resolvidos com apoio interno, sendo, então, subsidiados por recursos externos, tais como consulta a dicionários, a textos paralelos, à internet, dentre outros.

Consulta a Textos Paralelos

Segundo Pagano (2013), o principal objetivo da consulta a textos paralelos é comparar o léxico e a sintaxe própria de determinado gênero de texto, em cada uma das línguas, e promover a tradução adequada de termos específicos daquele gênero.

As UTs processadas por meio da estratégia discutida nesta subseção foram: *clear signs*, *ambivalent signs* e *visual intesity*. Essas UT's se encaixariam perfeitamente no grupo das UT's processadas no bloco automático (BA), por serem constituídas por termos cognatos e por apresentarem uma

estrutura simples. Como nos exemplos das UT's processadas no BA, visto anteriormente, tem-se nas referidas três UT's um sintagma nominal formado por um determinante (adjetivo) e um núcleo (substantivo), mas, por fazerem parte de uma área de estudo específica, suas traduções foram subsidiadas pelo apoio externo, mais especificamente a consulta a textos paralelos. Como foi utilizada a mesma estratégia para a tradução dos três termos em questão, apenas um foi selecionado para análise e discussão: *visual intensity*.

Exemplo 6:

Verbal description or audio description is a means of translating the visual impression of an object into words. In this paper, we emphasize the complexity of this type of translation. We do this by describing the importance of concepts such as ***visual intensity*** and the narrative of the work of art (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 189).

Considerando-se, então, que o termo em questão faz parte de uma área específica, apesar de ainda bem incipiente, como a AD de obras de arte, optou-se pelo apoio externo, por meio da consulta à literatura especializada, para a verificação do termo preciso. Nesse caso, foi possível fazer tal verificação nos trabalhos de Oliveira Junior (2011), como se observa no excerto "Ao tratarem de objetos de arte bidimensionais, os autores afirmam que o foco recai na ênfase da *intensidade visual*⁹ e da narrativa da obra, [...] (OLIVEIRA

9 Grifo nosso.

JÚNIOR, 2011, p. 21)”; bem como em Costa (2012), de acordo com o fragmento:

Além de tais sinais, toda obra também contém uma *intensidade visual*¹⁰ (IV) que é definida por todos os aspectos sensoriais dos objetos e também aspectos narrativos que são todos aqueles que podem ser traduzidos por palavras (COSTA, 2012, p. 16).

Após verificação do termo adequado, correspondente à UT em questão, a mesma foi transferida para o texto de chegada provisório (TCP) com a seguinte tradução:

Tradução do exemplo 6:

Descrição verbal ou audiodescrição é um meio de traduzir a impressão visual de um objeto em palavras. Neste trabalho, enfatizamos a complexidade deste tipo de tradução. Fazemos isso descrevendo a importância de conceitos tais como a *intensidade visual* e a narrativa da obra de arte.

O próximo exemplo mostra, mais uma vez, que na época em que esse artigo foi escrito ainda não havia uma terminologia “oficial” para a AD de obras de arte. Os autores utilizam o termo *describer* – que poderia ser utilizado para se referir a qualquer pessoa descrevendo algo que não neces-

10 Grifo nosso.

sariamente uma obra de arte para pessoas com deficiência visual – para se referir à pessoa que conduz uma audiodescrição. **Exemplo 7:** “First, the *describer* must give information about these dimensions. He or she offers their hand to the visitor to allow him/her to get a sense of the height of the painting” (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 193).

A pesquisa a textos paralelos possibilitou verificar que o termo utilizado, em inglês, para se referir à “pessoa que descreve as imagens, tanto para o teatro, cinema, TV, ou outros espetáculos a fim de dar acessibilidade às pessoas com deficiência visual” (Medeiros, 2012, p. 21) é *audiodescriber* e sua tradução seria *audiodescritor*, conforme visto no trabalho de Medeiros (2012), bem como na pesquisa de Praxedes Filho e Magalhães (2013), como pode ser observado no fragmento: “Isso significa dizer que o audiodescritor¹¹ precisa ter cuidado de não permitir que suas opiniões pessoais sobre o produto entrem no texto” (PRAXEDES FILHO e MAGALHÃES, 2013, p. 73). Desse modo, a tradução proposta foi a seguinte:

Tradução do exemplo 7: “Primeiro o *audiodescritor* deve dar informações sobre essas dimensões. Ele ou ela oferece sua mão ao visitante permitindo a ele ou ela ter uma ideia da altura do quadro”.

Consulta a Dicionários, Internet e Análise Microtextual

A próxima UT – *Intersensorial translation* – aborda um termo que, assim como *verbal description* – traduzido como *descrição verbal* – contemplado na subseção 4.1, foi uma das escolhas dos autores para nomear o fenômeno da AD de obras de arte e compõe o título do artigo.

11 Grifo nosso.

Exemplo 8: “*Intersensorial translation*: visual arts made up by words” (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 189).

A unidade de tradução (UT), do exemplo acima, foi o primeiro problema enfrentado no processo tradutório. Diante da falta de segurança para traduzir a UT *Intersensorial translation* como *tradução intersensorial* que a princípio teria sido processada no bloco automático (BA), recorreu-se ao apoio externo, no caso, a dicionários monolíngues, a dicionários *on-line*, a tradutores automáticos, bem como a textos paralelos.

Diante da pesquisa realizada, constatou-se que a palavra *intersensorial* ainda não foi dicionarizada, uma vez que a mesma não foi localizada em nem um dos recursos consultados. A palavra *sensorial*, por sua vez, de todos os dicionários pesquisados, foi definida apenas no dicionário *online The Free Dictionary* como termo “relativo às sensações ou impressões sensoriais”¹². Pesquisou-se, ainda, o termo cognato (*sensorial*) em dicionários de língua portuguesa; no caso, o *Dicionário Online de Português* o definiu como “Relativo ao sensorio, às sensações: vibração sensorial. Sensível, palpável: fenômenos sensoriais”¹³. Concluiu-se, assim, que o termo *intersensorial* deve ser um neologismo formado a partir do acréscimo do prefixo *inter*, de modo que foi traduzido da seguinte forma:

Tradução do exemplo 8: “*Tradução intersensorial*: arte visual feita por palavras”.

12 Tradução nossa. Original: “Of or relating to sensations or sensory impressions” (THE FREE DICTIONARY, 2013). Disponível em: <http://www.thefreedictionary.com/sensorial/>. Acesso em: nov. 2013.

13 Disponível em: <http://www.dicio.com.br/sensorial/>. Acesso em: nov. 2013.

O próximo exemplo traz uma UT aparentemente simples e que, como várias outras UTs discutidas até aqui, poderia ter sido processada no bloco automático (BA), porém, consciente dos “perigos” que os automatismos representam, optou-se por refletir um pouco acerca da tradução feita. As considerações aqui apresentadas são tanto de cunho estrutural como envolvem questões de uso.

Exemplo 9: “It is a general law that states that every organization or institution should make ‘reasonable adjustments’ for ***disabled people***” (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 189).

Pensou-se, inicialmente, em traduzir a UT como *pessoas deficientes* pelo fato de manter o padrão estrutural substantivo + adjetivo como no texto de partida (TP), mesmo sabendo que na língua do TP, no caso o inglês, os grupos nominais compostos por um núcleo (substantivo) e um determinante (adjetivo) possuem um arranjo mais ou menos fixo que segue a ordem adjetivo + substantivo. Sabe-se, no entanto que, em português, há a possibilidade das duas ocorrências, porém, com variação de significado. Contudo, refletindo melhor sobre a decisão de tradução feita no início, imaginou-se que o termo – *pessoas deficientes* – não fosse “politicamente correto”. Assim, resolveu-se fazer uma pesquisa na internet para investigar seu uso atual.

Sasaki (2005) traça um histórico acerca do uso dos termos utilizados para se dirigir às pessoas com alguma deficiência. O termo *pessoas deficientes*, segundo levantamento do referido autor, era utilizado entre os anos de 1981 e meados de 1987.

De acordo com Sasaki (2005), em meados de 1988 foi proposta a substituição do termo *peessoas deficientes* por *peessoas portadoras de deficiência*, sob a alegação por parte de líderes de organizações de apoio a pessoas com deficiência de que o termo anterior sinalizava que a pessoa inteira era deficiente. Assim, “O ‘portar uma deficiência’ passou a ser um valor agregado à pessoa. Nesse sentido, a deficiência passou a ser um detalhe da pessoa” (SASSAKI, 2005, p. 3). Entre vários outros termos utilizados – entre os quais, *peessoas com necessidades especiais*, *peessoas portadoras de necessidades especiais*, *peessoas especiais* etc. – a expressão *pessoa com deficiência* foi introduzida em meados de 1990 e está em voga até hoje.

Diante do exposto, optou-se pela tradução a seguir, pois seu significado expressivo atesta a atitude de respeito do presente tradutor a um grupo já tão marginalizado pela sociedade.

Tradução do exemplo 9: “É uma lei geral que estipula que toda organização ou instituição deve fazer alguns ajustes para ***peessoas com deficiência***”.

O próximo exemplo traz o outro termo que os autores utilizaram para nomear a temática do texto: *audio description*. Sua estrutura também é constituída de um grupo nominal formado por um modificador (adjetivo) + núcleo (substantivo).

Exemplo 10: “Verbal description or ***audio description*** is a means of translating the visual impression of an object into words” (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 189).

Num primeiro contanto com o termo em questão, optou-se pela tradução *áudio descrição* – separado e sem hífen. Porém, ao se recorrer à memória, constatou-se que o termo

usado por todos os pesquisadores analisados até então é, na verdade, grafado *audiodescrição* – junto e sem acento. Pensou-se que essa questão merecia uma investigação, que foi conduzida por meio da internet. A pesquisa do *Google* direcionou o presente tradutor a um *blog*, por coincidência, sobre audiodescrição. Por meio da referida busca, foi possível constatar a falta de consenso quanto à grafia do termo, que pode variar entre *audiodescrição*, *áudio-descrição* e *áudio descrição*. Uma postagem feita no *blog* em questão, em 2010, dizia que várias postagens traziam a grafia *audiodescrição*, outras tantas traziam a grafia *áudio-descrição* e, com menor frequência, também era possível encontrar o termo grafado *áudio descrição*. O autor da postagem segue dizendo que o *blog* optaria por *audiodescrição* por ser o termo empregado pelos autores dos artigos publicados neste. Além disso, o autor do *blog* mostra uma pesquisa com base no novo acordo ortográfico que, apesar de não ser uma regra modificada explicitamente, consideraria *audiodescrição*, a grafia correta. No entanto, o termo não é dicionarizado, o que explica o fato do computador marcar o termo como se estivesse incorreto.

Diante do exposto, na tradução que constitui o *corpus* deste estudo, decidiu-se utilizar a termo *audiodescrição*, grafia com a qual o presente tradutor/pesquisador teve o primeiro contato em artigos sobre o tema. Assim, a tradução para o exemplo 10 foi a seguinte:

Tradução do exemplo 10: “Descrição verbal ou ***áudio-descrição*** é um meio de traduzir a impressão visual de um objeto em palavras”.

O próximo exemplo traz a unidade de tradução (UT) *severe visual handicap*, um grupo nominal composto de dois modificadores (*severe* e *visual*) e um núcleo (*handicap*).

Exemplo 11: “In fact, blind people and people who have a ***severe visual handicap*** are already visiting art museums, and have done so for some time” (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 190).

A coesão estabelecida pelo conectivo *and* permitiu o uso da inferência para a tradução da UT como *grave deficiência visual*. Porém, percebeu-se que outra UT (*visual impairments*) também foi traduzida como *deficiências visuais*. Nesse sentido, decidiu-se investigar se o uso de termos diferentes (*impairments* e *handicap*) assinalavam para significados proposicionais ou expressivos distintos, afetando, desse modo, a tradução. Assim, por meio do subsídio externo do dicionário online *Oxford Learner's Dictionaries*, foram analisadas as seguintes definições para *impairment* e *handicap* respectivamente:

impairment

[incontável, contável] (técnico)

o estado de ter um problema físico ou mental em que parte do seu corpo ou cérebro não funciona corretamente.¹⁴

handicap

[contável, incontável] (caindo em desuso, às vezes pode soar ofensivo) um problema físico ou mental permanente que torna difícil ou impossível usar uma parte específica do corpo ou da mente.¹⁵

14 **Impairment** [uncountable, countable] (technical) the state of having a physical or mental condition which means that part of your body or brain does not work correctly [...] Disponível em: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/impairment>. Acesso em: nov. 2009.

15 **handicap** [countable, uncountable] (becoming old-fashioned, sometimes offensive) a permanent physical or mental condition that makes it difficult or

Como se pode observar, o significado proposicional dos termos atestam que eles podem ser usados como sinônimos, tendo em vista que ambas as definições falam de problemas mentais ou físicos que impedem o funcionamento normal de parte do corpo ou da mente. Porém, o verbete *handicap* traz um dado interessante, que é o fato de o termo está ficando ultrapassado e que pode, às vezes, soar ofensivo. Essa mesma informação pôde ser encontrada no *Cambridge Dictionary of American English for Speakers of Portuguese*: “**hadicapped** *adj* [...] **deficient** [...]: Esta palavra é considerada ofensiva por algumas pessoas que preferem os termos “portadores de deficiência” ou “pessoas com deficiência”¹⁶. Neste trecho, tem-se o adjetivo *handicapped*, derivado de *handicap*, que aparece no verbete anterior com a seguinte definição: “uma condição física ou mental que torna atividades simples mais difíceis do que elas são para outras pessoas”¹⁷.

Considerou-se a possibilidade de se traduzir *handicap* como *incapacidade*, mas, após pesquisas em dicionários *online* de língua portuguesa que não supriram as devidas necessidades pela maneira simplista com que traziam a definição do termo, foi encontrada uma postagem no *blog* de Guilherme Bara, em que o autor oferece a seguinte explicação da diferença entre *deficiência* e *incapacidade*:

impossible Disponível em: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/handicap>. Acesso em: nov. 2009.

16 **hadicapped** *adj* [...] **deficiente** [...]: This word is considered offensive by some people, who prefer the words challenged or impaired (Cambridge Dictionary of American English for Speakers of Portuguese, 2005, p. 383).

17 a physical or mental condition that makes ordinary activities more difficult than they are for other people (Cambridge Dictionary of American English for Speakers of Portuguese, 2005, p. 382).

A deficiência é algo inerente ao corpo, à condição física ou intelectual da pessoa, por exemplo, a cegueira e a síndrome de Down. [...]

Já a incapacidade é o resultado da relação entre a deficiência e as eventuais barreiras do meio.

Uma pessoa cega, isto é, que tem uma deficiência, pode ou não ser capaz de mexer em um computador, dependendo da existência de algumas barreiras. Se o computador possuir um programa de leitura de tela, as barreiras desaparecem. A deficiência continuará lá, mas a incapacidade de mexer no computador não (BARA, 2012)¹⁸.

Essas informações permitiram que a opção *incapacidade* fosse descartada, pois a coesão estabelecida no trecho *people who have a severe visual handicap* leva a crer que a deficiência visual é inerente às pessoas, e não se trata de *obstáculos* ou *barreiras* que dificultam a capacidade delas (as pessoas) de fazerem coisas que pessoas videntes fazem. Nesse sentido, decidiu-se pela tradução inicialmente feita para o fragmento em questão:

Tradução do exemplo 11: “De fato, pessoas cegas ou com ***grave deficiência visual*** já estão visitando museus de arte, e já fazem isso há algum tempo”.

Consulta a Profissionais da Área

Outro recurso externo a que o tradutor pode recorrer, quando outras fontes de consulta não suprirem sua neces-

18 Disponível em: <blogdoguilhermebara.com.br>.

cidade e impossibilitarem a solução de um problema de tradução qualquer, é a consulta a profissionais da área. Vimos que este é um recurso extremamente eficaz na busca de uma tradução adequada, visto que não há ninguém melhor do que um especialista para dizer se um termo específico é de uso corrente na sua área. Todavia, tais profissionais, na maioria das vezes, não estarão disponíveis para consulta.

O termo *sighted visitors* foi o único traduzido por meio da estratégia em questão. Até então, a palavra *sighted* era desconhecida pelo presente tradutor/pesquisador, no entanto, o termo *sight* fazia parte de seu repertório. Este, por meio do acesso à memória de curto prazo (MCP), foi traduzido como *visão*. O repertório do tradutor quanto à estrutura da língua inglesa também permitiu saber que a desinência *-ed*, comumente usada na conjugação dos verbos regulares no passado, estava sendo usada na formação de um adjetivo, pois *sighted* modifica o substantivo *visitors*, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 12:

What kind of bird could it be? Experience has shown that most of the ***sighted visitors*** think of an eagle or a falcon, or a comparable bird - they simply combine the information they have been given: mountain and bird, what kind of bird lives in the mountains? (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007, p. 194).

A princípio, a UT foi traduzida como *visitantes que enxergam*; no caso, a estratégia foi a de explicitação da estrutura adjetivo + substantivo em uma oração relativa. Contudo, em conversa com uma especialista na área acerca das traduções feitas, foi mencionado que o termo *vidente* é bastante comum no meio da audiodescrição. Sendo assim, avaliou-se que o termo *videntes* seria perfeitamente aceitável e manteria a estrutura substantivo + determinante do texto de partida (TP), de modo que a tradução proposta foi a seguinte:

Tradução do exemplo 12:

A experiência nos mostra que a maioria dos ***visitantes videntes*** imaginam uma águia ou falcão, ou um pássaro similar – eles simplesmente combinam as informações que são dadas: montanha e pássaro, que tipo de pássaro vive nas montanhas?

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi observado, oito das dezessete UTs selecionadas para análise foram processadas no bloco automático (BA) e nove no bloco reflexivo (BR), sendo duas por meio do apoio interno, através de processos inferenciais e análise microtextual, e sete por meio do apoio externo. Das UTs traduzidas com ajuda do apoio externo, duas foram traduzidas por meio da consulta a textos paralelos na área de AD de obras de arte, quatro por meio da consulta a dicionários, textos paralelos, bem como a análise microtextual. Uma UT, por sua vez, foi traduzida com a ajuda de um profissional da área. Percebe-se que os automatismos representaram

um percentual relativamente alto das UTs extraídas do *corpus* dessa pesquisa – cerca de 47%. Segundo Alves (2013, p. 115), normalmente os automatismos “[...] representam [...] uma pequena parcela percentual da totalidade de UTs em um texto a ser traduzido”. Pôde-se concluir que o alto número de UTs processadas no BA se deveu a dois fatores: 1) o número restrito de termos selecionados para análise (17); e 2) a maioria das UTs selecionadas para análise são formadas por estruturas simples, em sua maioria compostas por um determinante (adjetivo) + núcleo (substantivo), e por termos cognatos ou bem recorrentes na língua de partida (LP), facilitando, assim, a recuperação de memória de curto prazo (MCP) do tradutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo tradutório de termos específicos da área da audiodescrição de obras de arte presentes no artigo *Intersensorial translation: visual arts made up by words*, de De Coster e Mühleis (2007). Para isso, buscou-se aporte no modelo proposto por Alves, Magalhães e Pagano (2013), uma vez que este forneceu ao presente pesquisador/tradutor ferramentas para uma maior reflexão sobre os processos mentais envolvidos no ato de traduzir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADERALDO, Marisa Ferreira. **Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição de pinturas artísticas:** interface da tradução audiovisual acessível e a semiótica social-multimodalidade. 2012. 201f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ALVES, Fábio. *Unidades de tradução: o que são e como operá-las*. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 29-38.

_____. Estratégias de busca de subsídios internos: memória e mecanismos inferenciais. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 57-70.

_____. Um modelo didático do processo tradutório: a integração de estratégias de tradução. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.113-128.

BAKER, Mona. **In other words: a coursebook on translation**. London & New York: Routledge, 1992.

BARA, Guilherme. **A diferença entre deficiência e incapacidade**. Disponível em: <http://www.blogdoguilhermebara.com.br/a-diferenca-entre-deficiencia-e-incapacidade/>. Acesso em: nov. 2013.

CAMBRIDGE DICTIONARY OF AMERICAN ENGLISH FOR SPEAKERS OF PORTUGUESE. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/us>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

COSTA, Pedro do Vale. **Por um roteiro de audiodescrição de obras de arte: descrevendo as pinturas de Antenor Lago**. Fortaleza, 2012. 57f. TCC (Graduação). Centro de Humanidades, Curso de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

DE COSTER, Karin e MUHLEIS, Volkmar. *Intersesorial translation: visual art made up by words*. In: Díaz-Cintas, J. Orero, P. e Remael, A. **Media for all**. Amsterdam – New York. Rodopi, 2007, pp. 189-200.

DÍAZ-CINTAS, J. ORERO, P. e REMAEL, A. **Media for all**. Amsterdam - New York. Rodopi, 2007.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <http://www.dicio.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2013.

JAKOBSON, Roman. Aspectos lingüísticos da tradução. In: BLIKSTEIN, I. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995, pp. 63-86.

MAGALHÃES, Célia. *Estratégias de análise macrotextual: gênero, texto e contexto*. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 71-86.

OXFORD DICTIONARY THESAURUS AND WORD POWER GUIDE. **Oxford**: Oxford University Press, 2002.

OXFORD LEARNER'S DICTIONARY. Disponível em: <<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

PAGANO, Adriana. Estratégias de busca de subsídios externos: fontes textuais e recursos computacionais. In: ALVES, F; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 39-56.

PRAXEDES FILHO, Pedro e MAGALHÃES, Célia. A neutralidade em audiodescrição de pinturas: resultados preliminares de uma descrição via teoria da avaliatividade. In: ARAÚJO, Vera e ADERALDO, Marisa (Orgs.). **Novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 73-85.

ROMEU, Paulo. **Qual a grafia correta: audiodescrição, audio-descrição, ou audio descrição?** Disponível em: <<http://www.blogda-audiodescricao.com.br/2010/07/qual-grafia-correta-audiodescricao-ou.html>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar pessoas que tem deficiência?** Disponível em: <http://teleduc.proinesp.ufrgs.br/cursos/diretorio/tmp/376/portfolio/item/40/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf>. Acesso em: nov. 2013.

THE FREE DICTIONARY. Disponível em: <<http://www.thefreedictionary.com>>. Acesso em: 23 nov. 2013.