



SIMPÓSIO
DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES
DA LINGUAGEM

II SINTEL - IFSP - 2021

ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Estudos de linguagem em perspectiva
interdisciplinar*



ORGANIZADORAS

CRISTINA LOPOMO DEFENDI
MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES
RENATA BARBOSA VICENTE



EDITORA
IFSP

ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Estudos de Linguagem em Perspectiva
Interdisciplinar*



2022

ORGANIZADORAS:

Cristina Lopomo Defendi
Maria Célia Lima-Hernandes
Renata Barbosa Vicente

**ENSINO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

*Estudos de Linguagem em Perspectiva
Interdisciplinar*



2022

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo, SP – Cep: 01109-010
Telefone +55 (11) 3775-4502
<https://www.ifsp.edu.br>

EDIFSP

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

COORDENAÇÃO:

Rubens Lacerda de Sá

CORPO EDITORIAL:

Profa. Dra. Alice Pereira Santos (IFSP)
Prof. Dr. Charles Borges Casemiro (IFSP)
Profa. Dra. Cristina Lopomo Defendi (IFSP)
Profa. Dra. Ednara Félix Nunes Calado (PROGEL/UFRPE)
Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva (PROGEL/UFRPE)
Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Jr. (IFSP)
Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro (IFSP)
Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Profa. Dra. Maria João Marçalo (Universidade de Évora)
Profa. Dra. Mayra Pinto (IFSP)
Prof. Dr. Natanael Duarte de Azevedo (PROGEL/UFRPE)
Prof. Dr. Paulino Soma Adriano (ISCED-Huíla, Angola)
Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente (PROGEL/UFRPE)

DESIGN E DIAGRAMAÇÃO: ESTIGE EDITORIAL LTDA

REVISÃO: Ruth Agostinho Araújo

CAPA: Bianca Lopomo Defendi

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E59e

Ensino e Formação de Professores. Estudos de Linguagem em Perspectiva Interdisciplinar. / [organizadores] Cristina Lopomo Defendi, Maria Célia Lima-Hernandes, Renata Barbosa Vicente. – São Paulo: EDIFSP, 2022.

254 f.il.; PDF ; 3,9 MB

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5823-067-0

1. Ensino. 2. Formação de Professores. 3. Linguagem. 4. Língua. I. Defendi, Cristina II. Lima-Hernandes, Maria Célia; III. Vicente, Renata Barbosa; IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Natanael Benedito Amaro – Bibliotecário – CRB/8-7477



SUMÁRIO

Apresentação ▶ 9 ◀

▲ CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro.

Capítulo 1 ▶ 11 ◀

A VISÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

▲ BONONI, Carla Martins / CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro.

Capítulo 2 ▶ 25 ◀

QUANDO O SENTIDO NÃO É TÃO SIMPLES QUANTO PARECE: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DA SEMÂNTICA A PARTIR DE TEXTOS AUTÊNTICOS

▲ MELO, José Arthur Soares de / SALVADOR, Eliane Ferreira / MELO, Fernanda Pereira de.

Capítulo 3 ▶ 42 ◀

ENSINO DE PORTUGUÊS EM UMA ABORDAGEM ESTILÍSTICA DA LÍNGUA

▲ SILVA, Max Mateus Moura da/ ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira

Capítulo 4 ▶ 56 ◀

TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE EM ANÁLISE AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN

▲ ADEGAS, Fernanda Victória Cruz / OLIVEIRA, Caroline Pereira de.

Capítulo 5 ▶ 70 ◀

ENTRE CONTRADIÇÕES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE A PARTIR DE LÍNGUAS ORIENTAIS E ESLAVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS

▲ SILVA, Otávio de Oliveira / NAGUMO, Simone Fernandes Felipe.

Capítulo 6 ▶ 84 ◀

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
METODOLOGIAS ATIVAS EM FOCO

▲ SILVA, Juliana da.

Capítulo 7 ▶ 97 ◀

METODOLOGIA DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS PARA SURDOS

▲ ORSELLI, A. Renata.

Capítulo 8 ▶ 111 ◀

REDES DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO “BOOKTRAILER”

▲ MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes.

Capítulo 9 ▶ 134 ◀

BNCC DE LÍNGUA INGLESA X PRÁXIS DECOLONIAL: 10.639
SILENCIAMENTOS

▲ SOUZA, Jaqueline Santos de.

Capítulo 10 ▶ 152 ◀

INTERSECCÕES DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA COM A
INTERCULTURALIDADE: DIVERSIDADE EM FOCO

▲ SOUZA, Salvia de Medeiros / VICENTE, Renata Barbosa.

Capítulo 11 ▶ 166 ◀

DISCUTINDO CRITÉRIOS E CONSTRUTOS NA AVALIAÇÃO DA
PROFICIÊNCIA ORAL DOCENTE

▲ OLIVEIRA, Diego Fernando de.

Capítulo 12 ▶ 180 ◀

O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE

▲ DIAS, Aline Nérís / MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes.

Capítulo 13 ► 194 ◀

LABFOR: FORMAÇÃO DOCENTE, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

▲ SILVA, Ivanda Maria Martins / CALADO, Ednara Félix Nunes Calado.

Capítulo 14 ► 209 ◀

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LITERATURA NA CULTURA DIGITAL: POTENCIALIDADES DAS *FANFICS*

▲ ALMEIDA, Alexsandro Vital de / SILVA, Ivanda Maria Martins.

Capítulo 15 ► 224 ◀

FANFICS: CONEXÕES DIALÓGICAS COM FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO

▲ PEDROZA, Maria Kaline de Lima / SILVA, Ivanda Maria Martins.

Capítulo 16 ► 238 ◀

METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

▲ *PACHECO, Mara Regina.*

APRESENTAÇÃO

A pandemia mundial do coronavírus, evento catastrófico, de dimensões incalculáveis, paradoxalmente, fomentou a aproximação e o diálogo entre instituições e pesquisadores de diferentes regiões do país, diminuindo as barreiras físicas. Nós, das ciências humanas, tão acostumados aos encontros presenciais, devido ao isolamento social, conectamo-nos virtualmente por meio dos recursos tecnológicos e, assim, vislumbramos uma janela de possibilidades. Essa oportunidade permitiu a consagração do “Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem”, o SINTEL, que se instituiu, justamente, nesse contexto pandêmico e nele se consolidou em sua segunda edição *on-line*. A parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/ UFRPE), o grupo de pesquisa GELIFSP do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e a Universidade de São Paulo (USP) foi extremamente exitosa e frutuosa na organização desse evento, tal como podemos observar pela qualidade e quantidade dos trabalhos a serem lidos nesta coletânea.

A mesma tecnologia que nos uniu nesse trágico momento da humanidade perpassa grande parte das pesquisas apresentadas neste volume. Dessa maneira, muitos dos trabalhos difundem

propostas didáticas sobre textos multimodais, gêneros digitais, *fanfics*, gamificação e outros embasados em teorias como a dos Multiletramentos, a do Letramento Crítico, a de Metodologias Ativas e até a teoria enunciativa de Benveniste. Se reputarmos a língua como um dos maiores instrumentos tecnológicos da humanidade, também poderemos considerar as pesquisas, aqui apresentadas – tais como: sobre o sentido linguístico, sobre a estilística, sobre a produção textual e demais envoltas no ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira – como interligadas a essa grande temática.

O caro leitor encontrará, ainda, capítulos específicos sobre a formação docente, abordada de forma interconectada ao dinamismo da cibercultura, à expansão do ciberespaço, à interatividade, à inteligência coletiva e a elementos concatenados ao mesmo universo tecnológico que nos uniu! Nas contradições que viabilizaram o evento, nas contradições existentes no ensino, nas contradições e vicissitudes da vida, o leitor estará diante de subsídios teóricos e práticos em estudos de linguagem interdisciplinares que corroboram para diminuir tais tensões.

Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

São Paulo, 31 de janeiro de 2022

CAPÍTULO 1

A VISÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DO TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

BONONI, Carla Martins
Licencianda Instituto Federal de São Paulo
Câmpus Sertãozinho
mbononi.carla@gmail.com

CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro
Docente do Instituto Federal de São Paulo
Câmpus Sertãozinho
mbg@ifsp.edu.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte dos resultados obtidos em uma iniciação científica que investigou o “projeto de texto” em redações argumentativas de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública e de uma escola particular. Neste recorte da pesquisa, analisamos a visão docente sobre o ensino desse gênero textual a partir de considerações realizadas em um questionário pelos professores sujeitos da pesquisa, no qual eles avaliaram proposições acerca de concepções de escrita e de principais dificuldades que enfrentam no ensino desse texto, as quais, por sua vez, foram construídas tendo-se como base estudos teóricos da área, como os trabalhos de Koch & Elias (2015), Abaurre & Abaurre (2007), Antunes (2003), Bastolla *et al* (2017), Tavares (2018) e outros. Os resultados encontrados indicam que, ainda que os professores

concebam a escrita a partir de uma perspectiva interacionista, a maioria enfrenta dificuldades em promover atividades que utilizem a escrita de forma significativa no que tange ao ensino do texto dissertativo-argumentativo. Ademais, também se verificou que algumas das principais dificuldades do processo de ensino são questões que extrapolam o ensino desse gênero, haja vista que estão ligadas a aspectos sociais e políticos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Dissertação; Ensino; Docentes; ENEM.

ABSTRACT: This paper aims to present the partial results of a scientific initiation that investigated the “text project” in argumentative essays of high school students from a public and a private school. In this research focus, we analyze the teaching vision about the argumentative text teaching process from a questionnaire which teachers evaluated propositions about writing conceptions and main difficulties faced to teach this text. Those propositions were built based on theoretical studies in the area, such as the works of Koch & Elias (2015), Abaurre & Abaurre (2007), Antunes (2003), Bastolla *et all* (2017), Tavares (2018) and others. The found results indicate that even if teachers conceive writing from an interactionist perspective, most of them face difficulties in promoting essay-argumentative text teaching in a significant way. Furthermore, it was also found that some of the main difficulties in the teaching process are issues beyond the teaching of this genre, as they are linked to social and political aspects.

KEYWORDS: writing; dissertation; teaching; teachers; ENEM.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constituído por quatro provas objetivas e por uma redação, é uma das principais formas de acesso ao ensino superior no

Brasil (BRASIL, 2020). De acordo com documentos oficiais, a prova de redação exige do aluno “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” cuja finalidade é avaliar aspectos relacionados “às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade.” (BRASIL, 2020, p.7). Tendo em vista esse objetivo da prova e analisando o desempenho dos estudantes brasileiros na produção textual, entendemos que há uma lacuna entre o que se espera dos candidatos e o resultado dos concluintes do Ensino Médio. Isso porque a grande maioria dos participantes obtém notas consideradas insuficientes pelos critérios de avaliação do exame, a saber: entre 400 e 600 pontos, além do fato de que pouquíssimos estudantes atingem a nota máxima (CORDEIRO, 2018). No ENEM de 2020, por exemplo, dos mais de dois milhões e quinhentos mil inscritos que compareceram a pelo menos um dia de prova, apenas 28 tiraram nota mil (MEC, 2021¹).

Os motivos que originam tal quadro decorrem de razões diversas e complexas, que incluem desde fatores sócio-

¹ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Divulgados os resultados finais do exame**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>. Acesso em: 29 jun. 2021.

estruturais e políticos até questões didático-pedagógicas, os quais, devido à sua abrangência, são focos de múltiplos estudos de diferentes áreas. Nesse sentido, nos limites de uma iniciação científica centrada na área de Língua Portuguesa que investigou a dissertação modelo ENEM a partir da noção de “projeto de texto”, este trabalho foca na análise das condições de ensino e aprendizagem, fundamentada nos estudos da Linguística Textual. Neste recorte da pesquisa, apresentamos uma análise qualitativa acerca da visão docente sobre o ensino do texto dissertativo-argumentativo modelo ENEM, apoiando-nos em resultados de um questionário desenvolvido por nós que contemplou indagações relacionadas aos problemas enfrentados pelos estudantes para escrever uma dissertação modelo ENEM na visão dos professores, aos fatores determinantes para um bom desempenho na escrita, à noção e ao ensino do “projeto de texto”, a concepções de escrita e às principais dificuldades no ensino da produção do texto dissertativo-argumentativo, sendo essas duas últimas nosso foco de discussão.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os assuntos envolvidos à atividade de produção textual escrita, de modo geral, são de naturezas distintas e, por vezes,

complexas, como formação do docente, concepção de escrita por ele adotada, condições de trabalho, conhecimentos prévios dos estudantes – enciclopédicos (de mundo), de repertório sócio-cultural e estruturais, por exemplo –, dentre outros. Partindo desse princípio, baseamo-nos em diversos estudiosos do assunto, tais como: Abaurre & Abaurre (2007), Antunes (2003), Bastolla *et al* (2017), Braga & Moraes (2009), Koch & Elias (2015), Tavares & Cardoso (2018) e outros. Embasados nessa fundamentação, desenvolvemos um questionário sobre múltiplos aspectos da escrita por meio de asserções avaliadas pelos docentes a fim de obtermos uma compreensão abrangente acerca dessa questão.

Tais proposições foram divididas em cinco grandes grupos, sendo eles: a) principais problemas enfrentados pelos estudantes para escrever uma dissertação modelo ENEM; b) fatores determinantes para um bom desempenho na escrita; c) noção e ensino do “projeto de texto”; d) concepções de escrita; e) principais dificuldades no ensino da produção do texto dissertativo-argumentativo. Neste trabalho, ponderamos apenas sobre os resultados concernentes aos dois últimos grupos.

2 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O questionário é constituído de sete seções: a primeira apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²; a segunda, perguntas a respeito da Formação Acadêmica dos docentes e as demais continham as assertivas a serem analisadas. Para cada uma das questões, os professores avaliaram se: concordavam totalmente (CT), concordavam parcialmente (CP), não concordavam nem discordavam (NCD), discordavam parcialmente (DP) ou discordavam totalmente (DT).

O questionário esteve aberto para participação por quatro meses e, ao final desse período, contamos com a colaboração de trinta e três docentes, sendo vinte e quatro professoras e nove professores, entre a faixa etária de 23 a 60 anos, que se formaram, a maioria, em instituições públicas a partir dos anos 2000. Do total de participantes, somente sete possuem apenas licenciatura, enquanto os demais são pós-graduados

² Esse questionário foi desenvolvido e aplicado, via *Google Forms*, em uma das etapas de uma iniciação científica intitulada “Análise do projeto de texto em redações dissertativas de estudantes de escola pública e privada” desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica do IFSP, PIBIFSP, cujo projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética, inscrito no Processo nº: 34097120.3.0000.5473.

(especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado). Com relação ao segmento educacional em que atuam, há profissionais que lecionam no Ensino Fundamental, Ensino Técnico, Ensino Superior e Pós-graduação, porém, a maioria (vinte e cinco) atua no Ensino Médio e dezenove, além do médio, atuam também no Ensino Superior.

No tocante às respostas acerca das asserções relativas às concepções de escrita, apresentamos cinco definições da escrita a serem avaliadas qualitativamente pelos respondentes. A partir das avaliações dos professores sobre essas definições, compreendemos que, de modo geral, a maioria concorda que a escrita *não* é uma atividade individual, para privilegiados, que desconsidera elementos externos ao indivíduo e que está ligada somente ao domínio da gramática e a um vocabulário amplo. Pelo contrário, eles entendem a escrita como uma atividade que envolve a ativação de conhecimentos prévios, a mobilização de estratégias de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural), que pressupõe interação com o leitor e com o texto, em que o produtor deve considerar a situação comunicativa, isto é, o contexto de produção, tal como se preconiza em uma abordagem sociointeracionista ou discursiva da língua.

Esse entendimento da escrita como uma atividade situada e negociada, envolvendo sujeitos com papéis determinados, que não se restringe a operações linguísticas, mas inclui, também, habilidades cognitivas, sociais e interacionais (KOCH & ELIAS, 2015), ressalta a natureza complexa da escrita e ratifica que as dificuldades a ela relacionadas são multifatoriais. Ademais, essa concepção de escrita como lugar de interação, que a define como uma atividade “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (BEAUGRANDE, 1997 *apud* KOCH & ELIAS, 2015, p.34), leva-nos a destacar a importância do conhecimento de mundo prévio do estudante, que necessita de um repertório sociocultural satisfatório para dissertar.

O segundo grupo, por sua vez, contou com doze declarações sobre as principais dificuldades que os professores enfrentam no ensino de produção de texto dissertativo-argumentativo, as quais não serão transcritas na íntegra devido aos limites de espaço. A fim de analisarmos os resultados e concatená-los à concepção de escrita defendida pelos docentes, apontaremos algumas das percepções desiguais apontadas pelos sujeitos da pesquisa, as quais

demonstraram, *a priori*, a variedade de obstáculos que os docentes enfrentam no ensino desse gênero.

Dito isso, o primeiro ponto abordado se refere à falta de técnicas específicas para o ensino, para a correção e avaliação da dissertação, a qual não é entendida como um empecilho no processo de ensino-aprendizagem desse texto para a maioria dos professores, haja vista que mais da metade deles discorda, total ou parcialmente, que esse aspecto seja uma das principais dificuldades no ensino. Entretanto, onze dos docentes – uma quantidade relevante – concordam, parcial ou totalmente, que essa questão seja um obstáculo, transparecendo, assim, que alguns professores encontram dificuldades para trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo devido à indisponibilidade de técnicas específicas para ensiná-lo.

No tocante à falta de condições da carreira docente, 21 assentem que este seja um fator que prejudica o processo de ensino e apenas 11 docentes, talvez os que se dediquem ao ensino superior, não julgam que as condições da carreira docente dificultam o processo de ensino. Faz-se necessário salientar que, no contexto atual da profissão, muitos educadores se veem diante de uma carga horária exaustiva – com 33 horas-aulas, muitas vezes, em mais de uma escola –

que os impossibilita de corrigir grande quantidade de redações. Nesse sentido, entendemos que a desvalorização dos profissionais da educação, especialmente da educação básica, é um fator que afeta negativamente sua atuação na sala de aula, corroborando, dessa forma, os pensamentos de Lüdke & Boing (2004 *apud* JACOMINI & PENNA, 2016, p.179), que afirmam que “a precariedade nas condições de exercício da docência evidencia sua desvalorização política e traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional.”

Outro aspecto relacionado ao anterior e abordado no questionário foi a condição social do professor como um obstáculo para sua atividade em sala de aula, uma vez que ela pode dificultar o acesso a bens culturais e materiais, ao autoestudo e à pesquisa. Esse é, de longe, o ponto avaliado que obteve a maior divergência entre os participantes: para dezessete deles (51,5%), suas condições sociais não interferem em suas práticas em sala de aula; para outros quinze (45,5%), porém, sua condição social é, sim, um fator que dificulta sua atividade profissional.

Quanto ao próximo tópico, houve maior consenso, visto que a grande maioria admitiu, total ou parcialmente, que a falta de interesse ou motivação dos estudantes e/ou

indisciplina constitui uma das principais dificuldades no ensino. Esse dado coaduna-se a vários estudos que apontam ser a indisciplina uma das queixas mais comuns dos docentes, ao ponto de ser considerada um dos “problemas de base” do contexto escolar (VICHESSI, 2011 *apud* RODRIGUES *et al*, 2012, p.27), prejudicando, dessa forma, o processo de aprendizagem.

Concernente à falta de conhecimento prévio dos estudantes sobre tipologia e gêneros textuais necessários para a construção do texto dissertativo-argumentativo, a maior parte consentiu que a falta de conhecimento estrutural é um obstáculo ao ensino, sugerindo ser necessário haver um ensino sistemático da estrutura tipológica e das características estilísticas, temáticas e composicionais de gêneros dissertativos.

Por fim, a grande maioria dos docentes concordou que a falta de tempo para corrigir um volume alto de textos e classes superlotadas inviabilizam um atendimento individualizado e detalhado do professor para com o aluno, constituindo um empecilho ao ensino da produção textual. Outro fator apontado pela maioria como um entrave ao ensino foi a falta de atividades que utilizem a escrita de forma significativa, ou seja, de interação concreta com leitores reais numa situação

efetiva de comunicação. Esse dado merece destaque, pois indica que, a despeito de a maioria dos professores compreenderem a escrita como uma atividade que pressupõe interação (visão interacionista), eles encontram dificuldades para promovê-la no ensino do texto dissertativo-argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas, concluímos que, ainda que os professores, em geral, entendam a escrita como uma atividade de interação entre produtor-texto-leitor e tenham conhecimentos de técnicas específicas para o ensino desse gênero textual, há uma preponderância em limitações que incluem desde a carreira docente, que não permite um olhar individualizado e minucioso para o texto do estudante, como também dificuldades para promover atividades de escrita significativas no tocante ao ensino do texto dissertativo-argumentativo. Esses resultados sinalizam que a atual forma de ensinar o texto não é condizente à concepção de língua sociointeracionista, reafirmando, assim, a necessidade de estudos nessa área. Além disso, as avaliações dos docentes assinalam problemas, como a falta de interesse e/ou motivação dos alunos e a falta de condições na carreira docente, que

revelam um complexo e imbricado conjunto de fatores envoltos na escrita e em seu processo de ensino, os quais abrangem desde políticas públicas, desigualdade social, condições de ensino, concepções teóricas e outros que merecem atenção. Nesse sentido, evidenciamos que muitas dessas questões extrapolam o ensino do texto dissertativo-argumentativo especificamente, abarcando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M. Texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto. In: ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p.290-295.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BASTOLLA, F. F.; BASTOLLA, V. F.; LINCK, I. M. D. Dificuldades da escrita sob o viés da leitura: equívocos no ensino da redação. In: XVIII Seminário Interinstitucional, 2013, Cruz Alta (RS): Unicruz – Centro Gráfico. Anais. Cruz Alta: XVIII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

BRAGA, D. B.; MORAES, M. A. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na

escola. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v.9, n.3, p.603-620, set./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Redação do Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, 2020.

CORDEIRO, M. B. G. Miniconferências como estratégia de ensino para a produção textual. In: **IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP – CONEPT**, v. 4, 2018, Araraquara (SP). Anais. Araraquara: Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP. Relato de experiência.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro-posições**, Campinas, v.27, n.2, p.177-202, maio/ago. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, I. A. A.; MARQUES, L. C.; GOMES, M. M. C. Como a indisciplina em sala de aula interfere no trabalho docente. **Revista Principia**, João Pessoa, n° 21, p.21-29, dez. 2009.

TAVARES, L. N.; CARDOSO, M. C. S. Os desafios na produção do texto dissertativo-argumentativo nas aulas de língua portuguesa dos alunos do 3º ano do ensino médio. In: **Repositório Institucional UEA**, Universidade do Estado do Amazonas, nov./2018.

CAPÍTULO 2

QUANDO O SENTIDO NÃO É TÃO SIMPLES QUANTO PARECE: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DA SEMÂNTICA A PARTIR DE TEXTOS AUTÊNTICOS

MELO, José Arthur Soares de
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE
arthurmelo387@gmail.com

SALVADOR, Eliane Ferreira
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE
elianecanto@gmail.com

MELO, Fernanda Pereira de
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE
fmello387@gmail.com

RESUMO: Por muito tempo, variados fenômenos semânticos foram tratados exclusivamente como desvios da língua, como a ambiguidade, por exemplo, vista como um vício de linguagem (TERRA, 1995;

CEGALLA, 2018). Assim, partindo da questão: como e por que trabalhar o ensino de semântica a partir de textos do cotidiano, este trabalho propõe uma reflexão quanto à abordagem no ensino de Semântica da Língua Portuguesa. Sustentamo-nos em Oliveira (2012), Garcia (2011), Cançado (2013), Marques (2011) e Possenti (2009) em um estudo em que buscamos ressaltar a importância do trabalho que procura considerar a abrangência dos significados no ensino de Língua Portuguesa. Desenvolvemos uma pesquisa do tipo Explicativa (GIL, 2008) numa abordagem Qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; GIL, 2002). Para tal, constituímos um corpus composto por cinco textos autênticos retirados de um Banco de Textos de nossa autoria. Objetivamos mostrar algumas alternativas e estratégias viáveis para o trabalho com a Semântica que não se restrinja apenas à conceituação e exemplificação hipotética, como frequentemente ocorre nas aulas de Português, de acordo com nossas vivências, mas que proponha uma reflexão sobre a importância e a recorrência desses conceitos no cotidiano. Nossos resultados destacam o quanto se ganha quando o ensino de Semântica incorpora outras áreas ao trabalhar seus conceitos a partir de textos do dia a dia, podendo levar as discussões para além das aulas de Língua Portuguesa, assim como defendem os documentos de ensino vigentes no país no que tange à interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; Língua Portuguesa; Ensino; Textos Autênticos; Sala de Aula.

ABSTRACT: For a long time, various semantic phenomena were treated exclusively as language deviations, such as ambiguity, for example, seen as a language addiction (TERRA, 1995; CEGALLA, 2018). Thus, starting from the question: how and why to work the teaching of semantics from everyday texts? this work proposes a reflection on the approach in teaching Portuguese Language Semantics. We rely on Oliveira (2012), Garcia (2011), Cançado (2013), Marques (2011) and Possenti (2009) in a study where we seek to emphasize the importance of the work that seeks to consider the scope of meanings in language teaching Portuguese. We developed an Explanatory type research (GIL, 2008) in a Qualitative approach (BAUER; GASKELL, 2002; GIL, 2002). To this end, we have

constituted a corpus composed of five authentic texts taken from a Bank of Texts of our authorship. We aim to show some viable alternatives and strategies for working with Semantics that are not restricted to conceptualization and hypothetical examples, as often occurs in Portuguese classes, according to our experiences, but that propose a reflection on the importance and recurrence of these concepts in everyday life. Our results highlight how much is gained when the teaching of Semantics incorporates other areas when working on its concepts from everyday texts, and can take the discussions beyond the Portuguese language classes, as well as defending the teaching documents in force in the country with regard to interdisciplinarity.

KEYWORDS: Semantics; Portuguese Language; Teaching; Authentic Texts; Classroom.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é recorte de um Banco de Textos desenvolvido no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa IV, ministrada pela professora Morgana Soares, que parte de uma inquietação no que se refere ao tratamento dado ao ensino e a aprendizagem da Semântica, e, conseqüentemente, o seu estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, nortear-nos-emos pela seguinte questão: como e por que trabalhar o ensino de semântica a partir de textos do cotidiano? A partir dela, por meio de alguns textos autênticos, propomos uma reflexão sobre a tarefa nada simples de compreender determinados textos, veiculados em diversos contextos. Nesse sentido, percebemos o

quanto é importante continuar cogitando formas de se conceber os textos autênticos para o ensino e o estudo de fenômenos semânticos em sala de aula.

1 METODOLOGIA

O corpus deste estudo é constituído de cinco exemplares, extraídos de um Banco de Textos. A partir dele, objetivamos mostrar algumas alternativas e estratégias para o trabalho com a Semântica que ampliem o olhar sobre a língua, indo além das classificações e conceituações da gramática, em nossa visão, um tanto limitadas.

Para isso, desenvolvemos este trabalho por meio de uma pesquisa do tipo Explicativa (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa, nos termos de Gil (2008, p. 28) “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

Além disso, adotamos uma abordagem Qualitativa (GIL, 2002). A principal característica dessa abordagem está na interpretação dos textos em profundidade, diferente da pesquisa Quantitativa, que está mais voltada aos dados numéricos e estatísticos (BAUER; GASKELL, 2002). Nos termos de Gil (2002, p.133):

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. (GIL, 2002, p. 133)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo teórico dos estudos semânticos, não há consenso sobre o que é sentido/significado (MARQUES, 2011). O reflexo disso na prática, foi o que observamos ao consultar Terra (1995) e Cegalla (2018). No trato do fenômeno linguístico da *Ambiguidade*, por exemplo, ela é apontada como vício de linguagem em que se deve apenas corrigir, sem espaço para reflexão dessa conceituação.

Nessa mesma linha de pensamento, observamos, segundo nossas vivências em sala de aula, que na maioria dos casos não há lugar para o trabalho com o ensino e estudo da Semântica que dê margem para a reflexão e para Análise Linguística desses fenômenos em situações reais do cotidiano. Impelidos por essa lacuna, nos sustentamos teoricamente nos estudos sobre Semântica e os seus fenômenos a partir de Oliveira (2012), Garcia (2011), Cançado (2013), Koch (2004) e Cumpri (2012).

Marques (2011) discorre sobre o estudo do significado. Para a autora, o conhecimento que se tem sobre sentido e significado é vago, haja vista a ausência de consenso e a nítida imprecisão sobre o tema. Por outro lado, por meio dos seus estudos, compreendemos a inegável importância dos significados no que se refere à língua.

Já no que diz respeito ao sentido literal, Possenti (2009) enfatiza a sua posição de acreditar na sua existência, contudo, ele destaca também que “[...] aceitar o sentido literal não me impede de admitir outros tipos de sentidos” (POSSENTI, 2009, p. 186). É sobre esse viés que olhamos para os textos do recorte delimitado buscando explorar as diversas significações possíveis.

3 PROPOSTA DE TRABALHO COM OS TEXTOS AUTÊNTICOS

Para tratarmos da proposta para o estudo da Semântica nesta seção de análise dos exemplares, os textos autênticos, seguimos os comandos já adotados no Banco de Textos, ressaltando esses aspectos em cada exemplar.

No primeiro exemplar, analisamos uma postagem da rede social Instagram. Trata-se de um vídeo postado no

Instagram que flagra um bar situado em frente a um cemitério, aparentemente em um bairro da periferia.



Fonte: Registro dos Autores.

Podemos abordar em Língua Portuguesa vários fenômenos, como por exemplo, o *Contexto*, indicando que uma significação “precisa” dependerá do contexto no qual o fenômeno se encontra (CÂMARA apud HENRIQUES, 2011); a *Vagueza*, postulando que o contexto acrescenta especificidades que não estão contidas na sentença (CANÇADO, 2013), o *Sentido Literal* (OLIVEIRA, 2012), defendendo que a interpretação do texto vai depender do leitor, de seus conhecimentos prévios, dos elementos textuais e contextuais que este dispõe, e a *Referenciação* (KOCH, 2004) na qual, a partir de uma contextualização, os sentidos são criados.

Em Língua Portuguesa, poderíamos trabalhar vários conteúdos, como por exemplo, explorando a oralidade através de uma roda de conversa para saber as opiniões dos estudantes quanto ao uso de bebidas alcoólicas, como também realizar uma enquete para saber a opinião dos discentes quanto à escolha do nome do bar (de frente pro futuro), se esta foi intencional por se localizar em frente a um cemitério, ou, ainda, promover produções textuais com variados gêneros,

com base no material apresentado. Tais ações poderiam ser realizadas concomitantemente com a produção de gráficos e tabelas, registrando o resultado das opiniões dos estudantes. Poderíamos também trabalhar questões sociais explorando o ambiente “aglomerado” flagrado no vídeo, onde não há a opção de escolha de espaço para práticas sociais diversas. Ademais, poderíamos abordar questões de valores e costumes nas disciplinas como um todo. Deste modo, o trabalho pedagógico se configuraria em um trabalho interdisciplinar.

O segundo texto foi capturado em um restaurante na cidade de Garanhuns.



Fonte: Print do Aplicativo Instagram.

Neste exemplar, inicialmente chama atenção a *Vagueza e Ambiguidade* (CANÇADO, 2013), tendo em vista que não é explicitado no enunciado o tipo de conversa que se deve ter para

obter a senha do Wi-Fi. Seria uma conversa “pessoalmente” ou é possível usar o telefone para fazer uma ligação e conversar 30 minutos? Há também a possibilidade de ir ao estabelecimento sozinho, nesse cenário, com quem o cliente conversaria? O *Sentido Literal* (OLIVEIRA, 2012) é um conceito que ajuda muito na compreensão desse texto. É muito comum pessoas irem a restaurantes e ficarem a maior parte do tempo no celular, sem que haja muita interação no momento. Por meio desse texto seria possível trabalhar diversas questões voltadas à linguagem e às tecnologias com foco nas interações sociais e na forma como estas interferem nas relações humanas. A proposta de uma roda de conversa e, a partir dela, a produção de um artigo de opinião ou de um texto dissertativo podem ser exemplos de gêneros para a produção textual dos alunos. São muitas as possibilidades para o trabalho quando se parte dos textos autênticos.

No próximo texto temos um registro feito em uma sala de aula da então Unidade Acadêmica de Garanhuns – Universidade Federal Rural de Pernambuco, hoje, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE.



Fonte: Registro dos Aurores.

A figura trata de um adesivo referente ao processo de emancipação da Unidade Acadêmica de Garanhuns, esse processo ainda está em trâmite, uma vez que a tutora é a UFRPE. No campo da Semântica, a figura pode ser analisada a partir de dois conceitos, *Vagueza e Contexto*. Cançado (2013) se refere à *Vagueza* como um fenômeno semântico que se associa a expressões que fazem referência apenas a uma maneira aproximada, deixando o contexto acrescentar as informações não específicas nas expressões vagas. Sobre *Contexto*, Câmara, citado por Henriques (2011), indica que para se ter uma significação “precisa” dependerá do contexto em que o fenômeno se encontra.

À luz do texto acima, poderíamos instigar os estudantes a refletir sobre ele, sondando os conhecimentos prévios a respeito da Semântica. O enunciado “VOTO SIM EMANCIPAÇÃO” só tem sentido, enquanto expressão completa, sendo explicitado o seu *Contexto*.

No quarto texto analisado, temos uma questão do projeto “Aprova Brasil” do 5º ano do Ensino Fundamental adotado pelo município de Garanhuns em 2019. Identificamos que a questão 2 foi mal elaborada, havendo assim um caso de *Ambiguidade*. Na perspectiva de Le Goffic (1981), mencionado na pesquisa de Cumpri (2012), a ambiguidade é definida por dois vieses: o primeiro de origem semântica e o segundo de origem formal. Como aqui estamos tratando de estudos semânticos, apontaremos a primeira opção. Cumpri (2012, p. 67) expõe que Le Goffic (1981) “[...] considera que um enunciado é ambíguo quando for suscetível de duas ou mais interpretações [...]”.

Leia os dois verbetes e responda às questões 1 e 2.

eco (e.co) *s.m.* 1 Fís repetição de um som causada pelo retorno de uma onda sonora que atingiu um obstáculo 2 repercussão (de um fato etc.) < sua atitude teve e. entre os jovens >

Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, São Paulo: Moderna, 2015.

Eco

Havia uma ninfa* chamada Eco. Ela aprontou uma confusão com Hera, mulher de Zeus. Como castigo, foi proibida de conversar com outras pessoas. Pior: passou a repetir as últimas palavras que ouvia. De tão chateada com a situação, acabou virando pedra. Só restou a sua voz, que repete o que os outros dizem.

A palavra grega *ekho* significa “ruído” ou “som”.

* Na mitologia grega, ninfa é uma divindade que habitava os rios, fontes, bosques, montes e prados.

Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos: língua portuguesa*. São Paulo: Panda Books, 2003.

- 1 Para que servem esses verbetes?
- (A) O primeiro serve apenas para exemplificar o que é um eco; o segundo, para mostrar o que significa a palavra ninfa.
- (B) Os dois servem para explicar por que Eco foi proibida de conversar com outras pessoas.
- (C) Os dois funcionam para contar histórias sobre Eco.
- (D) O primeiro serve para informar o significado da palavra eco; o segundo, para informar quem foi Eco.
- 2 No segundo verbeta, a palavra Eco está escrita com letra maiúscula porque
- (A) é um substantivo próprio.
- (B) está iniciando a frase.
- (C) é o título da história.
- (D) se encontra no final da frase.

Fonte: Registro do Livro Aprova Brasil.

No caso da questão apontada, a correta “oficialmente”, segundo o “Manual do professor”, é a letra “A”, todavia, conforme o recorte selecionado para este momento, uma estudante marcou a questão “C”, possivelmente outros estudantes podem ter marcado

também esta opção. Vale ressaltar que consideramos que a questão “C” também está correta.

Oliveira (2012) menciona que, para quem profere a *Ambiguidade*, esta não é perceptível, contudo, ela pode existir para o ouvinte ou o leitor. Assim, a pessoa que formulou essa sentença pode não ter enxergado esse fenômeno.

O último exemplar traz um enunciado encontrado em um ônibus coletivo, na cidade de Garanhuns.



Fonte: Registro dos Autores.

O termo Bozo, fora de nosso contexto nacional, poderia se referir ao palhaço da série de discos e histórias infantis “Bozo at the Circus”. No atual contexto, essa expressão se

refere ao presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, eleito no final de 2018. O presidente passou a ser chamado assim após uma conhecida marca de roupas, vender algumas camisetas que continham textos satirizando-o. Observando o termo Bozo podemos refletir sobre a *Antonómásia* (GARCIA, 2011), que é um tipo de metonímia em que o nome é substituído por outro termo de uso mais recorrente. Ademais, o sentido expreso pelo texto pichado trata-se de um *Sentido Literal* (OLIVEIRA, 2012) ou de uma linguagem mais conotativa que expressa discordância? A menção ao termo *Bozo*, por meio da *Referenciação* (KOCH, 2004), pode ser vista como um adjetivo que exprime respeito e admiração? Por meio dessas discussões seria possível trabalhar com o humor abordando sátiras e charges relacionadas a outros temas interdisciplinares, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo proposto a partir de um recorte, corroboramos com o que aponta Marques (2011) quanto à escassez de trabalhos que reflitam sobre esse viés linguístico. Embora a classificação enquanto figura ou vício de linguagem observada nas gramáticas seja simples, na prática não é bem assim, os sentidos nem sempre são unívocos e necessitam de

uma análise e reflexão mais aprofundada. O trabalho com a semântica, assim, geralmente parte de conceituações genéricas e um tanto limitadas. Entretanto, escolher trabalhar com os textos autênticos ou do cotidiano em sala de aula é uma alternativa viável para ampliar os saberes da disciplina de Língua Portuguesa, estes podem articular conhecimentos que refletem sobre a sociedade e sobre os variados contextos de produção deles, ampliando o repertório, ao mesmo tempo que fazem pensar sobre o uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

COSTA. Josinaldo Trajano. et. al. **Por que estudar semântica na educação básica?** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_21_08_2014_14_51_38_idinscrito_39_9b94afe5f765531264ee4a5251f31ac8.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

CUMPRI, Marcos Luiz. **Contribuições ao estudo da ambiguidade da linguagem**: uma proposta linguístico-educacional. Araraquara, SP, 2012. 250f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

GARCIA, Afrânio. **Figuras de linguagem e ensino**. 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnl/oficinas/05.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUES, Claudio César. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Referenciação**. In.: Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 51-77.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Maria Helena. Duarte. **Iniciação à semântica**. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso:** ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TERRA, Ernani. **Minigramática:** exemplar do professor. Editora Scipione. São Paulo: 1995.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE PORTUGUÊS EM UMA ABORDAGEM ESTILÍSTICA DA LÍNGUA

SILVA, Max Mateus Moura da
Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA)
max.uemaletras@gmail.com

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira
Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA)
marinalvaat@hotmail.com

RESUMO: Sabe-se que a leitura literária é importante no âmbito escolar e fora dele, uma vez que esta propicia múltiplas reflexões e interpretações. O texto literário vale para dissertar acerca das diversas relações humanas, ultrapassando a noção meramente funcional da língua, sensibilizando o leitor e tornando-o consciente na sociedade. O potencial do texto em cativar se dá por meio de seu conteúdo e dos recursos de estilo usados na composição. Portanto, a sedução de uma obra decorre da forma verbal em que ela é construída. Desse modo, o presente trabalho problematiza o ensino da língua portuguesa, pautando-se nos fundamentos da estilística. Para melhor discorrer sobre o tema, buscou-se teóricos como Guiraud (1970), Rocha (2014), Monteiro (2009), entre outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, posto que, com base nos fundamentos teóricos, propõem-se práticas de análise literária observando os aspectos fônicos, morfossintáticos e léxico-semânticos. Esta atividade é relevante por discutir o valor dos aspectos de estilo, contribuindo para o aperfeiçoamento das metodologias a serem trabalhadas no processo de incentivo à leitura no interior da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística; Ensino de Português; Texto Literário.

ABSTRACT: It is well known that reading literature is important in the school environment and beyond, as it provides multiple reflections and interpretations. Through literature, it is possible to dissertate about the various human relationships, going beyond the merely functional notion of language, sensitizing the reader and making him aware of society. The text's potential to captivate is through its content and the style resources used in the composition. Therefore, the seduction of a text results from the verbal form in which it is constructed. Thus, the present work discusses the process of teaching the Portuguese language, based on the fundamentals of stylistics. In order to better discuss the subject, theorists such as Guiraud (1970), Rocha (2014), Monteiro (2009), among others, were sought. This is a bibliographical research, since, based on theoretical foundations, it proposes practices of literary analysis observing the phonic, morphosyntactic and lexical-semantic aspects. This activity is relevant for discussing the value of style aspects, contributing to the improvement of methodologies to be worked on in the process of encouraging reading in the school environment.

KEYWORDS: Stylistics; Teaching Portuguese; Literary Text.

INTRODUÇÃO

Pesa sobre a escola, em grande medida, a responsabilidade de formar cidadãos leitores e capazes de exercer a cidadania fazendo uso da língua. Porém, por vezes, nota-se que o ambiente escolar não tem favorecido o contato dos alunos com obras literárias, configurando-se, quando muito, atividade de imposição

de enfadonhas e desestimulantes leituras, isto em decorrência do esvaziamento do sentido imanente aos textos. Nesse esteio, com frequência, as discussões a respeito das obras orbitam em torno de questões superficiais.

Sabe-se que a leitura literária possibilita ilimitadas reflexões e discussões, de sorte que se estabelece como indispensável a todo sujeito. Antonio Candido (2004a) já afirmava que a literatura constitui um direito humano, visto que, para ele, o contato com obras literárias é indispensável para o processo de humanização. Todavia, no âmbito da educação básica, no mais das vezes, verifica-se que os textos literários são utilizados de maneira fragmentada e desarticulada, apenas para dar suporte a exercícios gramaticais, minimizando o valor que o texto tem em si mesmo.

O aspecto fundamental da literatura, segundo Candido (2004b, p. 175), se evidencia quando ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate”. Embasados em uma relação dialética, os problemas sociais são postos em novo foco, ao passo que alarga a visão do leitor que analisa a obra literária. Por conseguinte, urge superar o olhar monossignificativo posto sobre o texto. Ou, o que pode ser pior ainda, a imposição que alguns docentes fazem aos alunos, por vezes, reduzindo uma obra ao óbvio.

A prática de leitura, desse modo, não deve encerrar apenas no preenchimento de questionários que parecem incólumes às pesquisas recentes desenvolvidas no campo de estudo da linguagem, língua e ensino. Ao discorrer acerca do assunto, Silva (1991, p. 45) afirma o seguinte:

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela qual o indivíduo compreende-se no mundo. (SILVA, 1991, p. 45).

Além disso, o texto literário se torna fundamental ao extrapolar a representação literal da realidade, simbolizando e construindo sentidos não circunscritos ao mundo observável (RESENDE, 1997). Para tanto, nota-se que a produção literária se vale de mecanismos linguísticos, os quais o autor burila ao construir uma obra. Rocha (2014, p. 27) enfatiza que “ensinar a língua é levar o aluno a uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem, a utilizar os recursos linguísticos que resultam na produção de sentido”, o que se torna concreto somente por meio de contínuo e persistente trabalho.

Diante do panorama apresentado, busca-se analisar o uso dos recursos linguístico-expressivos da composição literária

como forma de incentivar a leitura. Neste intento, recorre-se aos fundamentos teóricos fornecidos pela Estilística.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTILÍSTICA

Antes de qualquer discussão, é fundamental que se compreenda o conceito de estilística aqui abordado. Para clarificar essa questão, tem-se a seguinte fórmula:

Forma + conteúdo = sedução do texto literário

Com base nessa simples representação, é possível chegar a algumas conclusões. A primeira delas é que, como é evidente, o texto resulta de um trabalho envolvendo forma, isto é, uma lapidação calcada nos recursos da língua. É sobre esse item que se manifestam as figuras de estilo, sejam elas no nível fônico, morfossintático e léxico-semântico.

Fazendo uso dos termos de Guiraud (1970, p. 11), em uma definição básica, a estilística é “o estudo da expressão linguística”. Para tanto, a acepção preconizada para estilística recorre também ao conceito de estilo, que, por sua vez, pode ser

entendido como “uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem” (GUIRAUD, 1970, p. 11)

Assim sendo, paira sobre uma obra literária o ideal de liberdade criativa. Do mesmo modo, a norma gramatical pode, inclusive, ser transgredida para evocar no receptor de um texto dada resposta. Recorrendo a Proença Filho (2007, p. 46 *apud* ROCHA, 2014, p. 34), verifica-se que “não existe uma ‘gramática normativa’ no texto literário. Seu único espaço de criação é a liberdade”.

Ao revisitar as origens da estilística, Guiraud (1970) afirma que esta descende da retórica. Tão apreciada na Grécia antiga, teve como mais proeminentes expoentes as obras *A retórica*, de Aristóteles e, posteriormente, em solo romano, *De oratore* e *Orator*, de Cícero, e *Institutio Oratoria*, de Quintiliano. Em todos esses tratados (sendo os dois primeiros datados de antes de Cristo) já era observado o esmero dos antigos gregos e romanos pelo acuro na expressão linguística. No texto literário, por meio dos recursos linguístico-expressivos, perduram muitas características da retórica clássica, tais como: a invenção, a procura por organizar a argumentação, a organização linguística feita de forma cativante etc. (GUIRAUD, 1970).

Rocha e Pereira (2017) afirmam que, no afã da produção literária, são as escolhas operadas pelo criador que tornam uma obra instigante e convidativa à leitura. Em consonância com esse pensamento, a produção do conteúdo linguístico é desvinculada do seu valor meramente funcional, acabando por incorporar jogos verbais, figuras de linguagem e, sobretudo, a possibilidade de sugestionar muito além do que é posto explicitamente (ROCHA, 2014). Foi discorrendo sobre essa inesgotabilidade de reflexões gestadas por um texto literário que Italo Calvino (2007, p. 11) postulou sua clássica proposição: “um clássico é uma obra que nunca termina de dizer o que tem a dizer”.

É escusado salientar que, quando se afirma que a literatura se vale dos recursos expressivos outrora mencionados, estes também são observados na fala cotidiana ou mesmo em textos de teor dito mais referencial. Contudo, evidencia-se que a manifestação expressiva da língua é o espaço por excelência no qual a literatura é construída. Isso significa, como afirma Samuel (1985, p. 51), que “o texto não é composto apenas de linhas, mas também das entrelinhas, dos seus vazios, da discursividade, do vigor do ler”. Feita essa ressalva, parte-se para a análise linguístico-expressiva do poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira.

2 A EXPRESSIVIDADE NO POEMA TREM DE FERRO, DE MANUEL BANDEIRA

Nascido no dia 19 de abril de 1886, no Recife, Pernambuco, Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho, ou, simplesmente, Manuel Bandeira, foi um dos principais nomes da primeira geração modernista no Brasil. Como reflexo do seu labor literário, foi eleito em 29 de agosto de 1940 para ser o terceiro ocupante da Cadeira 24 da Academia Brasileira de Letras (ABL). Prevalece, em suas produções, um lirismo construído em versos livres, também sendo notável o uso da língua coloquial, contravenção às normas clássicas do fazer poético, com vistas ao ideal de liberdade criativa, tornando as obras permeadas de expressividade. A seguir, será apresentado, na íntegra, o poema *Trem de ferro*, de modo a possibilitar que sejam feitos alguns apontamentos relativos ao uso dos recursos linguístico-expressivos na obra em questão.

Trem de ferro

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria que

[foi isto maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Oô...
Quando me prendero

No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá

Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no Sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

Nota-se que, na obra em questão, Bandeira recorre ao uso da variedade popular da Língua Portuguesa. Este tipo de linguagem, conforme Faraco (2008), é, geralmente, característico da produção de comunidades linguísticas não letradas em situações de baixo monitoramento da fala. Percebe-se que, ao subverter o padrão instaurado pela gramática normativa, o poeta formula um texto de teor mais coloquial e próximo do leitor. A

exemplo disso, destacam-se as expressões; “Virge Maria”, “prendero”, “canaviá”, “oficiá”, “matá”, “mimbora”.

Em certa medida, a forma de grafar as expressões também simula o modo como são pronunciadas em dados contextos comunicativos. Em “Virge Maria” ocorre o apagamento do /ẽ/, decorrente da supressão do fonema /m/, fazendo com que o /e/ do termo ‘virge’ tenha tendência a ser pronunciado como /i/ nesse contexto fonológico. Por sua vez, no vocábulo “matá” se tem o apagamento do rótico /r/ em paralelo à inserção do acento gráfico /´/, de modo a assinalar a tonicidade da última sílaba. Nesse sentido, feita a leitura e considerado o potencial expressivo do poema, o docente pode suscitar discussões em sala acerca das variedades linguísticas, por exemplo.

Rocha (2014) aponta que o próprio título pode valer como um recurso estilístico capaz de dar sentido a um texto. Assim, ao nomear o poema como *Trem de ferro*, o autor acaba também associando o som emitido pelo trem ao efeito fônico causado pelo proferir de seus versos. No fragmento “Café com pão/ Café com pão/Café com pão” se nota a repetição intencional da expressão e, ao mesmo tempo, a simulação do barulho do trem lançando fumaça. Esta compreensão pode ser

atestada no excerto “Agora sim/ Café com pão/ Agora sim/ Voa, fumaça”.

Além disso, o uso da expressão “café com pão” menciona esses que são alguns dos principais alimentos do café da manhã de muitos brasileiros. A repetição, uso de termos justapostos, encadeamento de sentenças breves e paralelas pode sugerir a pressa da vida diária. Desta maneira, o trem metaforiza o cotidiano, como também a vida, que em veloz compasso anda passando por tantas paisagens.

Outros exemplos de repetições são vistos nos fragmentos “Muita força/ Muita força/ Muita força” e “Pouca gente/ Pouca gente/ Pouca gente...”. Monteiro (2009, p. 228) salienta que é de suma importância a estruturação dos enunciados no texto “numa cadência melódica que se torna agradável ao ouvido”. Além da cadência, contudo, esses fragmentos sugerem certa gradação, aludindo ao movimento do trem. O segundo caso supracitado, inclusive, marcado pelo uso das reticências, corrobora a ideia de progressão da afirmação.

O autor do poema também se apropria de figuras de linguagem para tornar seu texto mais expressivo. Nos fragmentos “Passa ponte/ Passa poste/ Passa pasto” fica evidente o uso de vocábulos iniciados em /p/, constituindo-se

uma aliteração. Simultaneamente, no nível morfossintático, os mesmos versos refletem um paralelismo rítmico.

Além desses, outros tantos recursos linguísticos e expressivos poderiam ser apontados com base no poema observado. Contudo, para fins de ilustração, julga-se que os aspectos aqui pontuados cumpriram o papel de pôr em destaque a relevância da tessitura linguística no fazer poético, assim como evidenciar que o sentido de uma obra é também decorrente do uso que o autor faz dos mecanismos da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Manuel Bandeira, no ludismo da linguagem verbal presente em suas produções literárias, utiliza com fartura os recursos expressivos ofertados pela língua. Os jogos formulados com o signo linguístico fazem com que o leitor perceba a leveza de seus poemas. De modo simultâneo, a profusão de efeitos fônicos convida o iniciante na leitura literária a conhecer, de forma mais detida, as múltiplas formas do universo linguístico, o que aguça a curiosidade do aluno. A fluidez e cadência de seus poemas favorecem o contato com aqueles que ainda não são afeitos à literatura.

Com o trabalho, evidenciou-se o quão fundamental é que se aborde textos literários que manifestem a força expressiva presente nas obras, visto que esses recursos valem para captar a atenção do leitor, para desenvolver a sensibilidade e o prazer pela leitura literária. Importa dizer, ainda, que não se intenciona restringir o texto ao estudo gramatical, mas sim mediar o contato do aluno com o texto literário de forma prazerosa, ao passo que se apropria da linguagem a partir do texto.

É mister explicitar que a proposta aqui apresentada não significa invalidar ou rejeitar as práticas tradicionais de ensino ainda vigentes, mas propor outras alternativas que possam melhor responder a finalidade última das aulas de linguagem: tornar o aluno capaz de enxergar-se cidadão no efetivo uso da língua.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura e outros ensaios**. Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004a.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004b.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GUIRAUD, Pierre. **A Estilística.** Tradução de Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística:** manual de análise e criação. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil:** vivências de leitura e expressão criadora. 2. ed. São Paulo, Saraiva, 1997.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. **A expressividade em Ana Maria Machado e José Paulo Paes:** uma proposta para motivar a leitura. Curitiba: Appris, 2014.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Leitura literária em uma abordagem estética da língua. In: ASSUNÇÃO, Deline Maria Fonseca; CARNEIRO, José Ribamar Dias (Orgs.). **Linguística e Literatura:** focalizando suas variadas dimensões. São Luís: Editora UEMA, 2017.

SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de Teoria Literária.** 11^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

CAPÍTULO 4

TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE EM ANÁLISE AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN

ADEGAS, Fernanda Victória Cruz
Discente do Curso de Letras – Port. / Ing. da UFMS – CPAQ.
fernanda.adegas@ufms.br

OLIVEIRA, Caroline Pereira de
Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso
/ Cuiabá – Instituto de Linguagens – Depart. de Letras.
olivcaroline@gmail.com

RESUMO: A presente pesquisa possui, como um de seus objetivos, realizar uma discussão a respeito da Teoria da Enunciação, do linguista Émile Benveniste, tendo em vista o ensino de Língua Portuguesa pautado nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Desse modo, a partir dessa análise, busca-se contrapor as teorias de Benveniste e as metodologias de ensino de Língua Portuguesa, as quais estão presentes na educação básica. Nesse sentido, afirma-se que Benveniste elenca que o homem se insere na sociedade, por meio da linguagem e da interação cultural, de maneira que os rudimentos de uma língua são aprendidos por meio dessa dupla articulação. Nisso, Benveniste assinala a presença do domínio semiótico e semântico da língua, sendo o

semântico de maior ênfase nesta pesquisa, devido ao fato do fenômeno *semantismo social*, descrito por Benveniste. Para tanto, é notória a questão de que, constantemente, os PCN priorizam a norma-padrão no ensino de Língua Portuguesa, de forma a excluir variações linguísticas, as quais são absorvidas no cotidiano de um grupo de indivíduos. Diante disso, são estudados autores como Marcos Bagno, Roxane Rojo, Ataliba Castilho entre outros, com o fito de analisar o tratamento das normas da Língua Portuguesa no ensino, de modo a verificar as particularidades de cada falante. Com isso, é pertinente a realização de conexões com a teoria de Benveniste, no tocante à importância do aspecto cultural e social da língua. Destarte, pontua-se que a pesquisa é conduzida por meio de buscas bibliográficas e analíticas, visto que são estudados textos dos autores supramencionados, a fim de estabelecer uma análise sólida dos PCN e da teoria linguística de Benveniste. Portanto, o propósito deste trabalho é trazer discussões a partir da teoria linguística e do ensino em instituições de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa; Teoria da Enunciação de Benveniste; Parâmetros Curriculares Nacionais.

ABSTRACT: The present research has, as one of its objectives, to carry out a discussion about the Theory of Enunciation, by the linguist Émile Benveniste, in view of the teaching of the Portuguese Language based on the guidelines of the National Curriculum Parameters – PCN. Thus, from this analysis, we seek to contrast Benveniste's theories and Portuguese Language teaching methodologies, which are present in basic education. In this sense, it is stated that Benveniste states that man is inserted in society, through language and cultural interaction, so that the rudiments of a language are learned through this double articulation. In this, Benveniste points out the presence of the semiotic and semantic domain of the language, being the semantic of greater emphasis in this research, due to the fact of the social semantic phenomenon, described by Benveniste. Therefore, it is notorious that the PCN constantly prioritize the standard norm in Portuguese Language teaching, in order to exclude linguistic variations, which are

absorbed in the daily life of a group of individuals. Therefore, authors such as Marcos Bagno, Roxane Rojo, Ataliba Castilho, among others, are studied, with the aim of analyzing the treatment of Portuguese language norms in teaching, in order to verify the particularities of each speaker. Thus, it is pertinent to make connections with Benveniste's theory, regarding the importance of the cultural and social aspect of language. Thus, it is pointed out that the research is conducted through bibliographic and analytical searches, as texts by the aforementioned authors are studied, in order to establish a solid analysis of the PCN and Benveniste's linguistic theory. Therefore, the purpose of this work is to bring discussions based on linguistic theory and teaching in basic education institutions.

KEYWORDS: Teaching the Portuguese Language; Benveniste Enunciation Theory; National Curriculum Parameters.

INTRODUÇÃO

A Teoria da Enunciação, do linguista Émile Benveniste, oferece artefatos para a análise do método de tratamento do ensino de Língua Portuguesa proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo em vista que a forma tida como a mais “correta” é a norma-padrão e, conseqüentemente, é a mais ensinada em ambiente escolar. Dessa maneira, Benveniste postula a respeito dos domínios semiótico e semântico, abrindo, com isso, questionamentos sobre a língua, haja vista que, para o autor, “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 229). Quanto a isso, Benveniste salienta que, no domínio semiótico, o signo precisa ser reconhecido,

enquanto no semântico necessita ser compreendido, dado que a unidade linguística, em questão, é o discurso, o qual é sempre único e atualizável.

Por conseguinte, ressalta-se que a presença das formas linguísticas oferece uma compreensão sobre o ato de enunciação, o qual possui valores culturais e é sempre único e singular em sua realização. Quanto a isso, Benveniste (1970b/2006, p. 82) diz que a enunciação é “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970b/2006, p. 82), dando, portanto, existência ao discurso. Nesse contexto, é cabível mencionar o que Benveniste chamou de *Semantismo Social*, o qual é um conceito relacionado com a ação de enunciar uma língua a partir de seu uso semântico, ou seja, por meio de signos compreendidos no uso da língua.

Nessa perspectiva, é mister afirmar o distanciamento colocado entre a língua-padrão e o seu uso no cotidiano, isto é, o coloquialismo, ocasiona imbróglis no âmbito do aprendizado na educação básica. Diante disso, pontua-se que a língua vista somente em seu caráter gramatical exclui possibilidades de aprendizado das demais variantes comunicativas, as quais apresentam especificidades para determinados momentos. Logo, pensando na educação básica,

deve-se ter a consciência de um ensino de línguas pautado nas diversas esferas comunicativas existentes. Nisso, Bagno (1999) afirma

[...] a prática tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer, além da crença no mito da ‘unidade da língua portuguesa’, a ideologia da necessidade de ‘dar’ ao aluno aquilo que ele ‘não tem’, ou seja, uma ‘língua’. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tabula rasa da bagagem linguística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida. Trata-se de querer ‘ensinar’ ao invés de ‘educar’ (BAGNO, 1999, p. 58).

Nessa instância, é possível concluir que as metodologias de ensino de Língua Portuguesa na escola básica não consideram o conhecimento linguístico do aluno, ou seja, há a preferência pelo domínio semiótico, em detrimento do semântico, como se o último fosse “errado”. Entretanto, é notável que os PCN priorizam uma educação linguística pautada na gramática normativa, embora tenha excertos que afirmam ser um documento que elege um ensino de língua pautado nas diferentes formas de utilização para atingir objetivos específicos.

Logo, é pertinente afirmar que os PCN possuem a consciência de que o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para se comunicar em diferentes ambientes e situações, no entanto, sabe-se que essa realidade não é presente, hodiernamente, na escola.

1 RELAÇÃO LINGUAGEM E CULTURA

Benveniste (1963/2005, p. 27) diz que “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar”. Sendo assim, para o autor, a linguagem é uma capacidade de representação simbólica, a qual se manifesta no início da vida humana, sendo, portanto, fundamental para funções conceptuais. Dessa maneira, ressalta-se que, para Benveniste, essa representação simbólica é inerente ao ser humano, além de ser externada por meio de um sistema linguístico organizado. Isto é, Benveniste (1963) afirma que todos os seres humanos nascem com a faculdade de simbolizar, a qual é trabalhada e organizada por meio de uma língua.

Outrossim, é fulcral destacar que o sistema simbólico, citado anteriormente, é realizado numa língua, porém é, também, embutido na sociedade, de modo indissociável.

Quanto a isso, Benveniste postula que “é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1995, p. 27), fato que coloca a linguagem como a responsável pela incorporação do homem na sociedade, bem como por meio dela que a sociedade é constituída. Portanto, é indubitável afirmar que os rudimentos culturais de uma sociedade são intermediados e apreendidos pela linguagem, construindo, assim, uma interação indivíduo-sociedade.

2 DOMÍNIO E SEMÂNTICO NA LÍNGUA

Benveniste, ao analisar os níveis de uso da linguagem, os quais embargam o discurso, traz dois universos de reflexão: o signo e o discurso. Nesse primórdio, para o autor, “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 229), as quais são fundamentais para a função linguística. Nesse cenário, Benveniste postula que, para o domínio semiótico, o signo necessita ser reconhecido, já no semântico precisa ser compreendido, visto que o objeto linguístico, neste caso, é o discurso, o qual é sempre original. Com isso, é pertinente realizar uma conexão com o ensino de Língua Portuguesa em ambiente escolar, visto que existem explicações proferidas pelos falantes, as quais são tidas como

“erradas” e “não pertencentes à língua”. Contudo, é por meio do discurso que a língua torna-se viva, tomando forma no âmbito semântico, logo, desconsiderá-lo seria, no mínimo, um lapso, por parte dos educadores. Destarte, a seguir, serão expostas as ideias de Benveniste a respeito do domínio semiótico e semântico da língua.

Em primeiro plano, frisa-se que o domínio semiótico trata a relação de signos da língua, isto é, em seu interior. Desse modo, para que uma forma se consolide como signo, é mister que seja reconhecida por aqueles que a utilizam para fins comunicativos, de maneira que seja possível aos falantes estabelecer uma comunicação mútua. Nisso, Benveniste diz que “tudo que é de domínio semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 227).

Ademais, é interessante destacar que Benveniste realiza, também, estudos sobre o domínio semântico. Nesse sentido, para o autor, o domínio semântico trata do uso real da língua, pois trabalha com o discurso, o qual é altamente volátil e imprevisível. Assim, é notória a questão de que somente o reconhecimento de um signo não é o suficiente para estabelecer uma comunicação eficiente, mas, sim, a sua compreensão em situação real de uso, ou seja, o processo de

enunciação, dado que “antes de qualquer coisa, a linguagem significa” (BENVENISTE, 1989).

3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCN

É inegável que o Brasil é uma nação plural em ordem cultural, regional e política e, com isso, os PCN devem dispor de diretrizes que busquem estabelecer padrões para o ensino e reflexão nos currículos estaduais e municipais. Para tanto, Rojo (2000) explana que

[...] a construção dos currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania (ROJO, 2000, p. 28).

Postulada a ideia acima, afirma-se que os PCN de Língua Portuguesa possuem o propósito de elaborar propostas que visem oferecer condições para o uso de uma língua eficaz em sua modalidade escrita e oral. Sendo assim, é esperado que o número de evasão escolar retroceda, bem como o insucesso escolar, além de ser uma oportunidade de exercício pleno de

cidadania. Logo, percebe-se que os tópicos dos PCN solicitam um grau elevado de reflexão didática, com o fito de as ideias serem efetivadas em sala de aula. Por fim, cita-se que essa solicitação dos PNC requer esforços para a implementação de currículos plurais, assim como para a elaboração de materiais didáticos que propiciem a execução prática dos preâmbulos supramencionados.

Em suma, é perceptível que os conteúdos de Língua Portuguesa, dispostos nos PCN, encontram-se em duas divisões: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1999, p. 35). Nesse contexto, Freitas (2000) aponta que os PCN de Língua Portuguesa possuem o predicado de priorizar o ensino de uma língua formal, isto é, centrada no ambiente escolar. No entanto, é fulcral que as escolas passem a oferecer um ensino que propicie o conhecimento acerca das diversidades culturais e textuais, as quais sejam próximas das vivências dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, é possível concluir que a Teoria da Enunciação, proposta por Émile Benveniste, oferece condições teóricas para estudar a língua, enquanto

fenômeno de ordem cultural e social. Assim, é cabível mencionar que os estudos de Benveniste, os quais foram explorados no decorrer deste trabalho, possuem potencial para serem trabalhados e analisados em pontos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, é necessário pontuar, mais uma vez, que a linguagem deve ser vista como um artefato cultural e de pertencimento dos falantes que a utilizam para se comunicar. Nisso, ressalta-se que a língua é um produto vivo e, conseqüentemente, é composta por variantes, as quais devem ser tratadas de acordo com situações específicas, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar essas variações, a fim de preparar um comunicador eficiente para momentos distintos.

Acerca dos PCN, conclui-se que o documento reconhece as práticas sociais da linguagem, entretanto há a necessidade de um maior conteúdo teórico, no que diz respeito ao ensino de língua materna que considere as diversas faces comunicacionais, isto é, as variantes linguísticas. Diante do exposto, frisa-se que, apesar de os PCN deixarem lacunas no tratamento das variações da língua no ensino, eles expõem conceitos acerca do preconceito linguístico, ou seja, o documento contém diretrizes interessantes, as quais

propiciam um ensino de língua mais eficiente e que contemple as várias esferas comunicativas dos falantes.

Por conseguinte, com a realização desta pesquisa, nota-se que o ponto central das análises acerca do ensino de Língua Portuguesa, com base nos pressupostos de Benveniste, não é sobre o falar “certo” ou “errado”. Dessa maneira, é mister possuir consciência linguística, no sentido de que há variantes, as quais apresentam lógica de organização, de modo que são utilizadas em momentos enunciativos específicos, ou seja, uma não se sobressai sobre a outra. Logo, conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado nessas diferenças, com o intuito de ensinar uma língua viva e próxima da realidade dos falantes.

Destarte, é possível concluir que os PCN não excluem o aporte coloquial do estudante, no entanto, ainda ditam que uma variante se sobressai sobre a outra, fato que, como visto em Benveniste, precisa ser revisto pelas instituições de ensino. Nesse cenário, pontua-se que a norma-padrão oferece uma maior ascensão ao indivíduo, devido ao fato de ser a norma dos meios jornalísticos, jurídicos, universitários etc (BAGNO, 1999), contudo não é a única variante existente, logo, é preciso que a escola se aproprie das demais variações, visando um ensino de Língua Portuguesa mais efetivo, de fato. Em suma,

afirma-se que a realização desta pesquisa foi uma oportunidade para se pensar acerca de como a Língua Portuguesa é vista nos documentos oficiais da educação brasileira e, também, estudar teorias linguísticas que corroborem o ensino nas escolas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

BENVENISTE, Émile. (1963) Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5ª edição. Campinas: Pontes, 2005. p. 19 – 33.

BENVENISTE, Émile. (1967) A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile. (1970b) O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; revisão técnica do Prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTILHO, Ataliba. A constituição da norma pedagógica do português. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,** São Paulo: Unicamp, v. 22, p.9-18, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Descobrimo novas formas de leitura e escrita.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ENTRE CONTRADIÇÕES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO- CULTURAL DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM PLURILÍNGUE A PARTIR DE LÍNGUAS ORIENTAIS E ESLAVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS

SILVA, Otávio de Oliveira
Universidade de São Paulo (USP) e Secretaria da Educação
do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)
otaviosilva@prof.educacao.sp.gov.br

NAGUMO, Simone Fernandes Felippe
Universidade de São Paulo (USP)
siffelippe@hotmail.com

RESUMO: Este estudo ancora-se à linha filosófico-teórica da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001), para explicar e compreender o fenômeno do ensino plurilíngue em escolas públicas estaduais, atentando-se ao fato de que, a partir da Lei 13.415/2017, o ensino de outras línguas fica obliterado no currículo escolar brasileiro, sendo o inglês o único idioma a compor a área de linguagens na BNCC. Destarte, não é claro o que ocorrerá com as línguas orientais como o árabe, coreano,

mandarim, japonês e turco; e as eslavas, polonês e ucraniano. Objetivamos responder às seguintes perguntas: 1) quais os elementos que constituem uma atividade de ensino plurilíngue na escola pública? 2) no sistema de atividade educativa, quais contradições viabilizaram, até agora, caminho pérvio ao ensino plurilíngue na escola? 3) a partir da alteração na LDB, e com a implementação da BNCC, quais novas contradições podem ocorrer permitindo que a atividade de ensino plurilíngue continue? Com o estudo, foi possível visualizar uma possibilidade de sobrevivência às línguas no Ensino Médio, a partir dos itinerários formativos, contudo isso não é possível nos anos finais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Atividade; Educação Básica; Escolas Plurilíngues; Línguas Orientais; Línguas Eslavas.

ABSTRACT: This study is based on the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001), to explain and understand the phenomenon of multilingual teaching in state public schools, bearing in mind the fact that, as of Law 13,415/2017, the teaching of other languages is prohibited in the Brazilian school curriculum, with English being the only language to make up the language area at BNCC. Thus, languages already taught in state public schools lose legislative tutelage, and it is not clear what will happen to oriental languages such as Arabic, Korean, Mandarin, Japanese and Turkish, and the Polish and Ukrainian Slavs. We aim to answer the following questions: 1) which elements constitute a plurilingual teaching activity in public schools? 2) in the educational activity system, which contradictions have made possible, until now, a previous path to plurilingual teaching at school? 3) from the change in the LDB and with the implementation of the BNCC, what new contradictions can occur, allowing the multilingual teaching activity to continue? With the study, it was possible to visualize a possibility of surviving languages in high school, from the formative itineraries, however, this is not possible in the final years of elementary school.

KEYWORDS: Activity Theory; Basic education; Multilingual Schools; Oriental Languages; Slavic languages.

INTRODUÇÃO

A partir da Lei 13. 415 de 2017, o ensino de outras línguas adicionais tornou-se obliterado no currículo escolar brasileiro, o que reforça o baixo prestígio e escassos investimentos em políticas estruturantes para o ensino de línguas alóctones no contexto da Educação Básica. Com as recentes reformas educacionais, o inglês tornou-se o único idioma adicional a compor a área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destarte, línguas ensinadas nas escolas públicas estaduais perdem a tutela, através de antigas lacunas legais, não sendo claro o que ocorrerá com as línguas orientais como o árabe, coreano, mandarim, japonês e turco, e as eslavas, polonês e ucraniano.

Essas línguas, fomentadas glotopoliticamente pelas próprias comunidades e hodiernamente ensinadas em escolas públicas de São Paulo, Paraná, Distrito Federal e Rio de Janeiro, compõem uma rede pública de atividade de ensino plurilíngue marginalizada, desde eras priscas, das políticas linguísticas educacionais. Contudo, essa atividade é viabilizada em decorrência de contradições entre os sistemas de atividades

educativas no Brasil, em especial, por lacunas que persistem nos documentos normativos de alguns estados, e que garantem alguma sobrevida às atividades plurilinguísticas nas escolas, mas que podem ser extintas a qualquer momento.

Objetivamos responder às seguintes perguntas: 1) quais elementos constituem uma atividade de ensino plurilíngue na escola pública? 2) no sistema de atividade educativa, quais contradições viabilizaram, até agora, caminho pérvio ao ensino plurilíngue na Educação Básica? 3) a partir da alteração na LDB, e com a implementação da BNCC, quais novas contradições podem ocorrer permitindo que a atividade de ensino plurilíngue continue?

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo ancora-se à linha filosófico-teórica da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001). A TASHC observa a ação humana mediada por instrumentos/artefatos materiais ou semióticos em direção a objetos e metas, buscando sempre resultados que satisfaçam necessidades individuais, ou coletivas.

A TASHC possui três gerações de pesquisadores, e parte da perspectiva sócio-histórico-cultural em que o sujeito e a dimensão social são considerados na elaboração da consciência e do desenvolvimento humano. A figura 1 representa o sistema de atividade da terceira geração da TASHC; e o quadro 1, as funções dos componentes em determinada atividade.

Figura 1 – Estrutura de um sistema de atividade



Fonte: Engeström (2001).

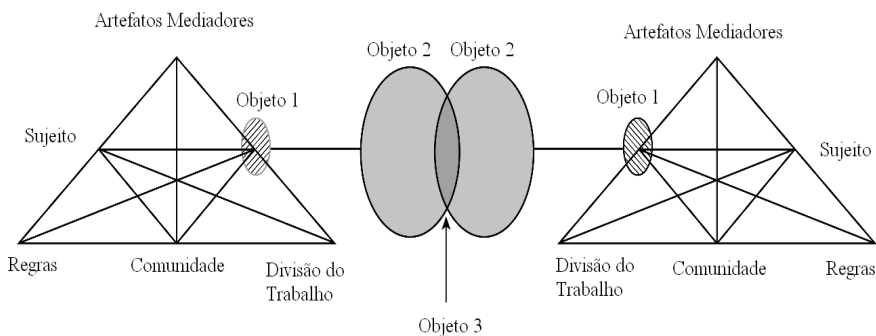
Quadro 1 – Componentes do sistema de atividade e suas funções

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	É aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	É aquela que as ações intermediárias são realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na mesma atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Tratou-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transformam no objeto final ou no produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Artefatos/instrumentos /ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado).

Fonte: Liberali (2009, p. 12)

A partir da terceira geração, compreende-se que as atividades são dependentes de outras, com isso verifica-se o conceito de sistema de atividades e redes de atividades, como visto na figura 2.

Figura 2 – Dois sistemas formando uma rede de atividade



Fonte: Engeström (2001)

Ademais, Engeström (1999, 2001) sugere, em sua contribuição à TASHC, cinco princípios comuns que norteiam

toda atividade, aplicados neste estudo à atividade educativa plurilíngue. O primeiro deles considera o sistema de atividade mediado por um instrumento e orientado por objeto como unidade de análise. O segundo refere-se à multiplicidade de vozes, entendidas como os diversos pontos de vista dos participantes que fazem da atividade uma fonte de tensão e de negociação. A historicidade dos sujeitos, da atividade, dos objetos, das ideias e das ferramentas teóricas que moldaram a atividade constitui o terceiro princípio. O quarto princípio reconhece o papel das contradições como fonte de mudança e desenvolvimento. O quinto é o da aprendizagem expansiva, realizada quando o objeto e o motivo do objeto são novamente conceituados, transformados, e ampliam o objeto da atividade anterior.

2 METODOLOGIA

Nosso estudo possui caráter descritivo e segue a linha qualitativa. Para a coleta e geração de dados recorreremos aos *sites* das Secretarias de estado da educação; algumas reportagens; fotos da *internet*; análises dos materiais didáticos utilizados; e os documentos que normatizam as instituições.

As línguas são ensinadas em Centros de Línguas (optativos) anexados às escolas públicas paulistas,

paranaenses e do Distrito Federal (Centro de Estudos de Línguas – CEL, Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM e Centro Interescolar de Línguas – CIL, respectivamente) e integradas à grade nas Escolas Interculturais do Rio de Janeiro (obrigatório).

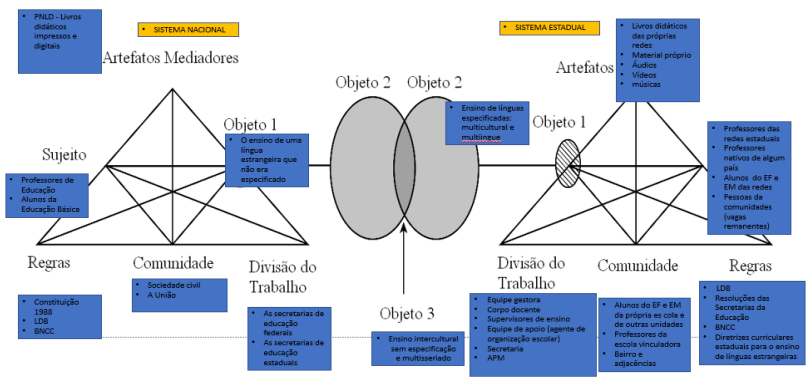
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apenas três redes oferecem o ensino plurilíngue simultâneo aos seus alunos. Contudo, somente duas ocorrem nos espaços físicos,³ onde também ocorrem as línguas do Ensino regular, o que transforma as escolas paulistas e paranaenses em espaços multilíngues.

Na figura 3, é possível verificar de que forma as redes que ofertam o ensino plurilíngue são dependentes do sistema de atividade educativa nacional.

Figura 3 – Rede de sistema de atividade de ensino básico nacional e estadual

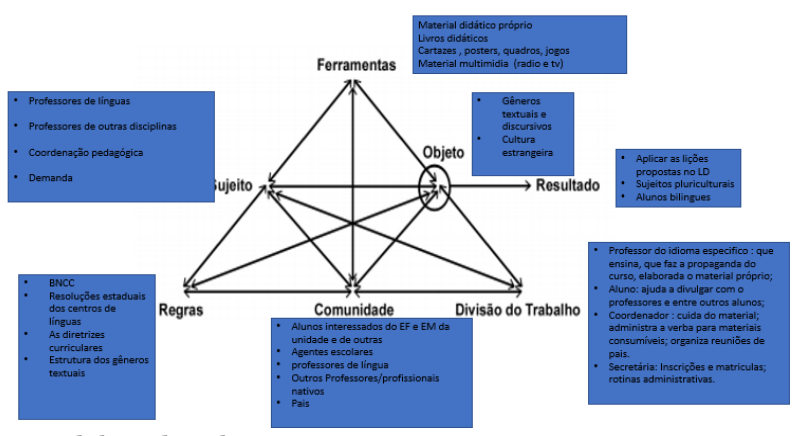
³ Há, todavia, como pontua Delong (2016), casos de aulas de polonês e espanhol sendo ensinadas em capelas mortuárias, pois não há, em algumas escolas, salas de aulas disponíveis para a ministração de línguas, o que releva o descaso por parte do governo paranaense.



Fonte: elaborado pelos autores.

Na figura 4, detalhamos como se dá a atividade educativa plurilinguística em cada unidade escolar, levando em consideração que as escolas são mais dependentes do sistema de atividade estadual.

Figura 4 – Sistema de atividade de ensino plurilíngue na escola estadual (local)



Fonte: elaborado pelos autores.

Em São Paulo e no Paraná, os cursos de línguas eslavas e orientais são oferecidos de forma extraclasse e têm duração de 03 anos, com carga horária anual de 160 horas/aula, perfazendo um total de 480 horas/aula. A carga horária semanal dos cursos é de 4 horas/aula de 50 minutos. Contudo, apesar de estar mais próximo do CEL, no que tange aos anos de funcionamento e estrutura, o CELEM é a instituição que mais carece de políticas curriculares, de livros didáticos e para a carreira docente. As línguas não constam no currículo paranaense; os professores são os mesmos afastados do ensino regular e contratados sob um regime precário. Além disso, não há livros didáticos para as línguas oferecidas aos estudantes. Nesse regime precário de funcionamento, o CELEM tornou-se o pioneiro na oferta de línguas alóctones, como o ucraniano e o polonês, respeitando o anelo e direito linguístico das comunidades étnicas locais.

No Rio de Janeiro, as línguas são integradas à grade. Atualmente, a rede estadual possui cinco *Escolas Interculturais* que ofertam ensino de línguas estrangeiras, como inglês, francês, espanhol, mandarim e turco, além de duas escolas que contam com aulas de árabe, coreano e italiano, fora do *Programa Dupla Escola*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, podemos afirmar que as atividades de ensino bi/plurilíngues sofrem com a precariedade de um sistema de ensino do qual são dependentes: a Educação Básica.

Retomando nossas perguntas de pesquisa, questionamos, primeiramente: quais os elementos que constituem uma atividade de ensino na escola pública? Como resposta obtivemos: a demanda, que é primordial, e os profissionais que ensinam, mesmo que esses sejam de formações e áreas diversas. É interessante que se mantenha essa diversidade cultural e linguística na escola, pois isso contribui com a formação integral dos educandos nas suas mais diversas configurações.

Em segundo lugar, questionamo-nos: no sistema de atividade educativa, quais contradições viabilizaram, até agora, caminho pérvio ao ensino plurilíngue na escola? Concluimos que a não especificidade sobre quais línguas poderiam ser ensinadas gerou uma diversidade linguística no ensino entre as redes, até 2017, pois, segundo a LDB 9394/1966, qualquer língua poderia ser ensinada e escolhida pelas comunidades. A partir de 2017, a mesma lei obliterou o direito de escolha das comunidades e determinou o ensino obrigatório de inglês, excluindo as possibilidades de oferta de

outras línguas, que agora são ofertadas sem nenhuma brecha, ou lacuna, legislativa. Outra contradição que garantiu o ensino plurilíngue até agora foi que qualquer profissional, mesmo sem a devida licenciatura, pode lecionar as línguas nas escolas. Além disso, a formação de salas multisseriadas garante a continuidade, mas compromete a qualidade dos estudos, o que não acontece no ensino regular, visto que o ensino de inglês é seriado.

Por fim, a partir da alteração na LDB, e com a implementação da BNCC, quais novas contradições podem ocorrer permitindo que a atividade de ensino plurilíngue continue? Acreditamos que haja um novo espaço para as línguas no Ensino Médio, como parte dos itinerários formativos, como disciplinas que podem ser escolhidas pelas comunidades. Contudo, não conseguimos ver uma oportunidade de sobrevivência dessas línguas no Ensino Fundamental, pois a possibilidade de itinerários não é prevista nessa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

DELONG, S. R. Vitalidade linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no sul do Paraná. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. 2nd. ed. New York: Cambridge University Press, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. *In*: ENGESTRÖM, Y. *et al.* **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 377-406.

ENGESTRÖM, Y. From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. *In*: LUFF, P.; HINDMARSH, J.; HEATH, C. (Ed.). **Workplace studies**: Recovering work practice and informing system design. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 150-166.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p.133-153, 2001.

ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots**: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Nova York: Cambridge, 2008.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, p. 1-24, 2010.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A.; VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. **Mind, Culture, and Activity**, v. 21, n.2, p. 118-128, 2014.

ENGESTRÖM, Y. **Studies in expansive learning: Learning what is not yet there**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALI, F. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

VYGOTSKY, L. S. The Genesis of Higher Mental Functions. *In*: WERTSCH, J. V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction**. New York: M.E. Sharpe, Inc., 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. S/L [Edição eletrônica]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: METODOLOGIAS ATIVAS EM FOCO

SILVA, Juliana da⁴
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
julianasilvaletras@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências pedagógicas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III de um curso integrado ao ensino médio no IFPB, baseando-se nas metodologias ativas e no ensino híbrido. A pandemia da COVID-19 tem provocado mudanças nos diferentes setores da sociedade, principalmente na educação. Nesse contexto, nosso trabalho justifica-se como uma possibilidade para auxiliar os professores diante dos novos desafios impostos. A fundamentação teórica segue os estudos de gamificação propostos por Zichermann (2011), Kapp (2014) e Alves (2014). Trata-se de um trabalho interdisciplinar que dialoga diretamente com as seguintes áreas: educação, tecnologia e ensino de língua portuguesa. No que se refere à perspectiva metodológica, realizamos um trabalho de revisão de literatura, debates e discussão com grupos de professores da área. Em seguida, foram elaboradas atividades pautadas no uso das metodologias ativas aplicadas ao ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, foram elaboradas atividades de gamificação com o uso do Google Formulário, Quizizz e Poll Everywhere. Como resultado, essas atividades materializam possíveis caminhos para uma educação pautada

⁴ Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuei como Professora Substituta do IFPB – Campus Cabedelo, entre 2020 e 2021.

nas metodologias ativas e que venha a preencher possíveis lacunas impostas pela implantação do ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias ativas; Gamificação.

ABSTRACT: This work aims the objective of which is to relate the pedagogical experiences of the disciplines of Portuguese Language and Brazilian Literature III of an integrated course high school no IFPB, based on active methodologies and hybrid teaching. The COVID-19 pandemic has caused changes in different sectors of society, especially regarding the area of education. In this context, our work is justified as a possibility to help teachers face the new imposed challenges. The theoretical foundation follows the gamification studies proposed by ZICHERMANN (2011), KAPP (2012) and ALVES (2014). It is an interdisciplinary work that directly dialogues with the following areas: education, technology, and the teaching of the Portuguese language. Regarding he methodological perspective, we carried out a work of literature review, debates and discussions with a group of teachers who belong to the area. Then interdisciplinary activities were developed based on the use of active methodologies applied to the Portuguese language teaching. In this sense, gamification activities were developed using Google Form, Quizizz and Poll Everywhere. As a result, these activities materialize possible paths for an education based on active methodologies, which will fill possible gaps imposed by the implementation of remote education.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching; Active Methodologies; Gamification.

INTRODUÇÃO

O estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial como uma possibilidade de continuação dos estudos no contexto da pandemia, vem intensificando práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem ativa, e também para a aprendizagem híbrida.

Em meio ao caos provocado pela propagação do vírus, a educação, como qualquer outra área, precisou adaptar-se ao “novo normal”. Essa adaptação foi marcada pela intensificação de reuniões de formação continuada com professores nas diferentes esferas do setor público, como também ocorreu uma intensa procura dos cursos ministrados por meio digital.

Os termos “metodologia ativa” e “ensino híbrido” começam a ganhar notoriedade dentro do espaço escolar. A ampla divulgação de informações relacionadas ao uso desses termos passa a configurar possíveis estratégias metodológicas para a continuação das aulas no ensino remoto.

Apesar dos desafios e das desigualdades sociais, o processo de implantação e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial tem possibilitado a criação de um espaço democrático para discussões. Com a deliberação do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação da Paraíba – IFPB, por meio das resoluções 28 e 29/2020, no mês de julho, e também por meio da Nota Técnica da PRE N° 07/2020, as aulas foram retomadas na referida instituição.

As metodologias ativas configuram-se como práticas educacionais em que os alunos assumem o papel de protagonistas na construção do conhecimento. Cabe ao

professor o papel de orientador, ou seja, o professor deve desenvolver competências, orientar as atividades, além de estimular a participação ativa dos alunos.

Tendo em vista o exposto, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências pedagógicas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira III de um curso integrado ao ensino médio no IFPB.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

As tecnologias digitais vêm sendo aplicadas ao ensino ao longo do tempo, possibilitando a interdisciplinaridade entre as diversas áreas. Essa aplicabilidade evidencia as transformações da sociedade contemporânea quanto ao ensino linguístico.

Nesse cenário, os nativos e os imigrantes digitais convivem de modo integrado no espaço escolar, cabendo ao professor apropriar-se desse conhecimento tecnológico de forma prática e aplicada ao fazer pedagógico.

A gamificação surge como uma possibilidade de engajar e motivar os alunos a partir de uma aprendizagem ativa, baseada em jogos aplicados ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

A gamificação consiste em usar os elementos presentes nos jogos como uma forma de estimular a participação dos alunos. Trata-se de uma técnica utilizada na área de marketing, e também por empresas que operam com tecnologias digitais.

A gamificação surgiu com a influência, popularidade e popularização dos jogos e também da cultura digital, mas não necessita obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser aplicada. A gamificação, em conceito geral, consiste na utilização de elementos e características dos jogos fora do contexto dos mesmos, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema (SANTOS e FREITAS, 2017, p. 1).

Segundo Alves (2014), os modelos existentes de gamificação abrangem três aspectos: a mecânica, a dinâmica e a estética. Ao aplicarmos uma proposta de gamificação, estamos trabalhando com elementos que possibilitam um *feedback* interativo, que oportuniza ao educador verificar os percursos da aprendizagem.

Para Kapp (2012), “um game é um sistema no qual os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade, e também *feedback*, e que gera um

resultado quantificável, frequentemente elicitando uma reação emocional”.

Zichermann & Cunningham (2011) apontam quatro razões relacionadas à motivação do ato de jogar: ter o domínio de um assunto específico, diminuir o *stress*, entreter em situações adversas, além de promover a sociabilidade.

É importante mencionar que a aplicação da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa deve acontecer a partir da perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

2 MAS, AFINAL, O QUE SÃO AS METODOLOGIAS ATIVAS?

Atualmente, o termo “metodologias ativas” tem sido usado quase como sinônimo de “novidade”, entretanto, ao nos depararmos com a história da educação brasileira, observamos que não há uma novidade, mas sim, uma retomada das reflexões freireanas.

A metodologia ativa abre espaço para o protagonismo dos alunos, por meio da qual estes são estimulados a participar ativamente das atividades, seja a partir da gamificação, seja a partir de modelos disruptivos. O processo de ensino-aprendizagem passa a focar no aluno e não no professor.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços e tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo (MORAN, 2018, p. 26).

Cabe ao professor planejar experiências de aprendizagem pautadas na realidade social do aluno, pois a aprendizagem não representa um processo homogêneo, então, por que deveríamos reproduzir uma mesma aula e um único instrumento de avaliação?

É comum utilizarmos o termo *ensino híbrido* para nos referir às experiências de aprendizagem que mesclam a junção entre o ensino presencial e o ensino on-line.

É importante salientar que, com a pandemia, as escolas têm planejado uma possível retomada com base na educação híbrida. Diante desse contexto, os processos de ensino e aprendizagem pós-pandemia devem privilegiar os estudos voltados para a aprendizagem híbrida.

3 METODOLOGIA

Este trabalho pretende relatar as experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III, em uma turma do Ensino Médio do IFPB.

Do ponto de vista metodológico ⁵, inicialmente realizamos um trabalho de revisão de literatura, debates, avaliação diagnóstica e discussões com grupos de professores. Em seguida, foram elaboradas atividades pautadas no uso das metodologias ativas aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa.

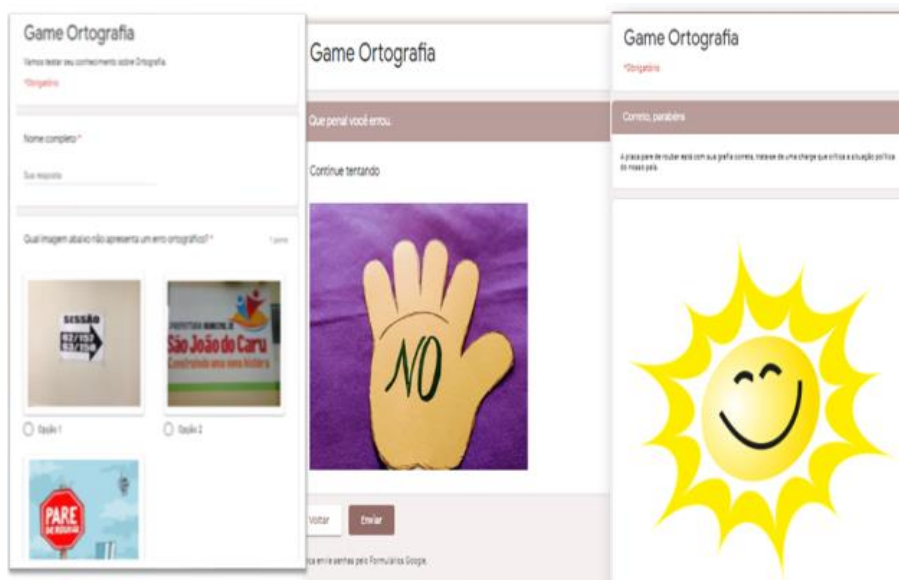
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as experiências de aprendizagem ativa realizadas na turma do 3º ano do ensino médio, destacamos: a gamificação e o modelo “Sala de Aula Invertida”. A gamificação foi utilizada tanto nos momentos síncronos como nos assíncronos.

⁵ É importante mencionar que adotamos a Sala de Aula Invertida como metodologia para execução do trabalho, ou seja, as atividades foram planejadas levando em consideração as aulas síncronas e assíncronas no Google Classroom. No que tange aos aspectos éticos, os aplicativos usados garantiram o anonimato dos participantes. Os alunos criaram heterônimos como uma forma de preservar sua identidade, além de motivar a participação nas atividades gamificadas.

Quando usamos o Google Formulário de forma gamificada, percebemos que, quando o aluno escolhe uma das opções indicadas, automaticamente, na próxima aba, já aparece uma imagem indicando se a resposta está certa ou errada.

Figura 1. Google Formulário Gamificado para o estudo da ortografia.

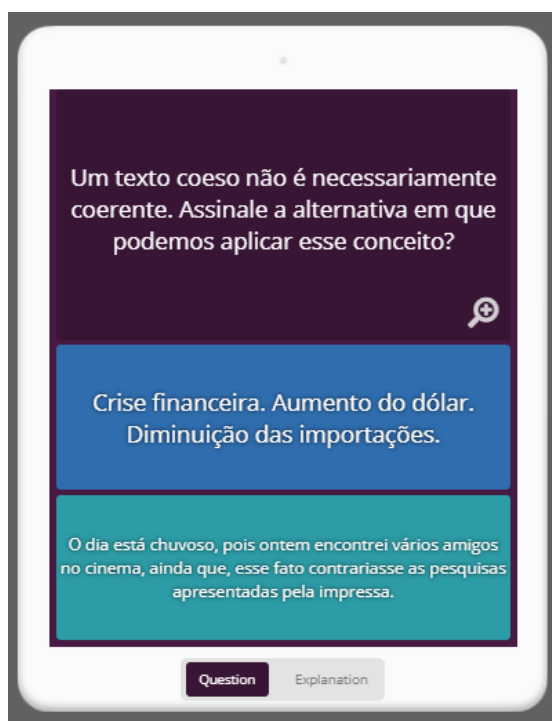


Fonte: Elaborada pela autora.

O Google Formulário também foi usado como uma estratégia de metodologia ativa, apesar de alguns alunos preferirem uma classificação por *ranking*. O uso dessa ferramenta é imprescindível, tanto para a avaliação diagnóstica, como também para a criação de games.

Além dos games elaborados no Google Formulário, usamos também as plataformas Quizizz e Poll Everywhere. Ambas são gratuitas e intuitivas quanto à forma de acesso. No Quizizz, o professor pode usar o game tanto no momento síncrono como assíncrono, sendo necessário apenas postergar a data de fechamento da atividade.

Figura 2. Quizizz – Game coesão e coerência – Start.



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante mencionar que ambas as plataformas apresentadas permitem ao professor elaborar diferentes tipos

de perguntas, ou seja, o professor não fica limitado apenas à elaboração de perguntas de múltipla escolha.

O Poll Everywhere é uma plataforma digital, que deve ser usada nos momentos síncronos, pois permite a interação na sala, podendo o aluno jogar sozinho ou formando equipes. Existem várias ferramentas dentro da plataforma, tais como: nuvem de palavras, enquetes, perguntas de múltipla escolha, entre outras possibilidades.

Figura 3. Poll Everywhere: formando nuvens de palavras



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao elencarmos os pontos positivos dessas atividades, percebemos que o engajamento dos estudantes varia conforme as atividades propostas, sendo que ainda há um longo caminho pela frente. Já como ponto negativo, podemos citar que as dificuldades ou a falta de engajamento em algumas dessas atividades representam algo esperado, pois o modelo

de educação bancária ainda se faz presente em muitas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou como objetivo relatar as práticas pedagógicas ativas da disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura III, em uma turma do ensino médio.

As tecnologias têm permitido a viabilização de práticas de ensino ativas e personalizadas. Ao relatar essas experiências de aprendizagem interativas, não estamos generalizando ou simplificando o papel do professor. Quando o professor assume uma postura mais coadjuvante no processo de aprendizagem, o aluno ganha o protagonismo esperado, contribuindo, assim, para a diversificação das experiências de aprendizagem.

Como resultado, essas atividades materializam possíveis caminhos para uma educação pautada nas metodologias ativas, e que venham a preencher possíveis lacunas impostas pela implantação do ensino remoto.

Nosso trabalho justifica-se como uma possibilidade para auxiliar os professores diante dos novos desafios impostos, mostrando possíveis direcionamentos para o uso efetivo e viável das metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio Pereira; MACIEL, Cristiano. **A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem.** Conference Paper. Novembro, 2014.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática.** 1 ed. São Paulo: DVS Editora, 2014

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** Pfeiffer, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In:* MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, J. de A. dos.; FREITAS, A. L. C. de. **Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático da Literatura.** Universidade Federal do Rio Grande – UFRG.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps.** 1st edition – O’Reilly Media – Sebastopol, California:-2011.

CAPÍTULO 7

Metodologia de ensino na prática pedagógica da Língua Portuguesa e Libras para surdos

ORSELLI, A. Renata

Grupo de pesquisa Linguagem e Cognição – LinC/USP
renata.orselli@usp.br

RESUMO: Este trabalho enfoca os métodos para o ensino do aluno surdo usuário ou não da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e a elaboração de materiais didáticos pedagógicos que possam auxiliar no ensino/aprendizagem. Uma vez que o sujeito surdo apresenta uma percepção diferente no processo de decodificação, torna-se preciso que o professor saiba como trabalhar individualmente a necessidade desse aluno e inseri-lo no universo linguístico para que ele possa ter acesso à educação o mais prontamente possível. Esta pesquisa propõe o desenvolvimento e a checagem de alguns instrumentos que serão empregados como método de ensino para o uso na sala de recurso na Rede Regular de Ensino. Neste trabalho, especificam-se o uso, os objetivos, o método e a checagem do uso dos materiais para o ensino da língua portuguesa e da língua de sinais conforme estabelecem as competências e habilidade descritas na BNCC. Neste contexto, propõe-se a formação continuada do professor acadêmico e propostas para o ensino com base nas tarefas que obtiverem resultado eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia/Didática; Lúdico; Língua Portuguesa; LIBRAS; Surdo.

ABSTRACT: This work focuses on the teaching methods of the Brazilian Sign Language, pointing to the deaf students and to the not Deaf students, and also seeks to elaborate pedagogical teaching material that can assist in the process of teaching and learning sign language. Since the deaf person presents a different decoding process in learning, it becomes essential that the professor knows how to work with it individually to achieve and understand the necessity of the student. Yet considering all of these aspects interfere when there is a try out to create a specific method and it is fundamental to insert the student into a linguistic universe so then he will be able to access education as promptly as possible. This research proposes the development and verification of some instruments that will be used as a teaching method and should be used at the Regular teaching network in the resource room. This work specifies the use, objectives, methods and verification to be used as materials to teach Portuguese language and sign language according to the competencies and abilities described in the BNCC. At this context, it is proposed that the Academic professor receive continued training education and proposals for teaching that are based on tasks that will provide results in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Methodology/Didactics; Playful; Portuguese Language; LIBRAS; Deaf.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu com base em observações durante anos de trabalho na sala de recurso como professora

especialista com alunos surdos no ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Após identificar as dificuldades na sala de recurso com os alunos surdos, postulamos que criar estratégias adequadas para realizar uma sondagem e, posteriormente, optar pela melhor estratégia de ensino seria o melhor caminho para contribuir com o ensino no contexto de Libras em duas pontas: no ensino e na formação do professor.

Algumas atividades testadas em contexto de ensino resultaram na produção de muitos materiais que visam trabalhar individualmente a necessidade de cada aluno. Esse material será o ponto de partida para a proposta da pesquisa ora exposta.

Nas últimas décadas, importantes avanços nas políticas públicas vêm difundindo, no Brasil, a ideia da pessoa surda como alguém diferente, e não deficiente. Com a aprovação da Lei nº 10.436/02, torna-se necessário formar novos profissionais habilitados para o ensino da LIBRAS, com as competências gerais descritas no documento da BNCC (2017, p. 9 e 10) que já faz parte de todos os currículos do país, públicos e privados.

A crescente demanda por inclusão social reforça a importância de se aprimorar e difundir o ensino bilíngue de

LIBRAS e de Língua Portuguesa. Com isso, a ideia de identificar recursos destinados à formação de professores, os quais propiciem o estudo de novos métodos de ensino de línguas para as diversas comunidades do país, pressupõe um conjunto de estratégias que serão testadas e checadas no contexto de ensino-aprendizagem a partir de duas perspectivas: a do aluno surdo e a do professor de Libras-português.

Em conexão com o método de ensino, e levando em conta o desejo de continuar com trabalhos que possam resultar em ferramentas educacionais para o ensino da LIBRAS, esta proposta para as atividades de ensino baseia-se na atuação desta professora na área da educação e na difusão do conhecimento para os futuros docentes, além de outras atividades relacionadas à pesquisa e ao ensino.

1 O ENSINO DA LIBRAS (L1 – LÍNGUA DE HERANÇA) E DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2 – MODALIDADE ESCRITA) PARA SURDOS

A Lei nº 10.436/02 estabeleceu a LIBRAS "como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil" (BRASIL, 2002) e a Língua Portuguesa como língua adicional. Esta mesma lei tornou

obrigatório o ensino da LIBRAS nos cursos de licenciatura para o exercício do magistério em nível médio e superior, em instituições de ensino, públicas (na sala de recurso) e privadas.

Na sala de ensino regular, o interlocutor deve compreender o conteúdo ministrado pelo professor, que, normalmente, não é proficiente em LIBRAS, para transmiti-lo ao aluno surdo que, então, deverá decodificá-lo. Nesse processo, lacunas na transferência de informação, devido à falta de domínio tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa, interferem na aprendizagem.

Já a Sala de Recurso, criada pelo governo do estado de São Paulo, oferece períodos extras de ensino para os alunos surdos nos quais se procura fazer um Atendimento Educacional Especializado com D.A.. Aqui, o professor especialista deve ministrar suas aulas exclusivamente em LIBRAS, e, quando o atendimento é realizado com alunos que dominam a língua de sinais, o processo de aprendizado flui naturalmente. Entretanto, quando o aluno surdo não possui tal domínio, cenário este que é o mais comum, é necessário que ele aprenda primeiro a LIBRAS, para, então, aprender a Língua Portuguesa e outras disciplinas. Obviamente, além do atraso na aprendizagem, tal processo não é eficiente.

Segundo Amaral *et al.*, a aquisição de uma língua natural processa-se de acordo com métodos próprios, em função da natureza das línguas envolvidas. Este processo de aquisição é semelhante nas línguas verbais e nas línguas gestuais, utilizando apenas modalidades de produção e percepções diferentes.

Dessa forma, a falta de domínio da LIBRAS por parte do professor na sala de ensino regular e a dificuldade de aprendizado do aluno comumente detectada na Sala de Recurso fazem com que o processo de aquisição da língua (seja ela LIBRAS ou Língua Portuguesa) não ocorra conforme o esperado.

Portanto, fica evidente a necessidade de se desenvolver e/ou aperfeiçoar métodos que facilitem o ensino e a aprendizagem da LIBRAS, favorecendo, ao mesmo tempo, o professor na sala de ensino regular e o aluno na Sala de Recurso.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral: desenvolver e analisar um método para o ensino bilíngue de LIBRAS-Língua Portuguesa para surdo, a fim de verificar a construção da linguagem.

2.2 Específico: descrever um método de ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa para surdos empregando materiais lúdicos e metodologias ativas como a principal ferramenta, considerando a perspectiva discente e também docente.

3 METODOLOGIA

O método para o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa para surdos que se deseja desenvolver, nesta pesquisa, compreende as etapas de:

- Avaliação do aluno para conhecer seu estágio atual com relação ao processo de aquisição do português e à proficiência da língua de sinais (pré-diagnóstico realizado nas apresentações);
- Identificação do tipo de material lúdico ou metodologia ativa a ser usado segundo o nível de conhecimento da LIBRAS e da Língua Portuguesa;
- Elaboração e uso dos materiais como ferramentas pedagógicas, visando facilitar e estimular habilidades; e
- Coleta e análise do feedback dos alunos para avaliar a metodologia empregada.

A seguir seguem descrições detalhadas de cada uma das etapas do método.

3.1 A ETAPA DE AVALIAÇÃO

O objetivo é avaliar o processo de aquisição da LIBRAS e da Língua Portuguesa com a apresentação dos vídeos e da história da lata “João e Maria” e, posteriormente, realizar uma produção textual para verificar a escrita e interpretação dos diferentes gêneros textuais.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DO TIPO DE MATERIAL LÚDICO

Após as primeiras impressões, é fundamental identificar o tipo de material lúdico a ser usado em função do estágio do processo de aquisição da Língua Portuguesa e da LIBRAS no qual os alunos se encontram. Os estágios são aqueles comumente classificados por [REF] como:

- A interlíngua 1: o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais para a escrita da Língua Portuguesa, incluindo o uso do verbo preferencialmente no infinitivo e frases curtas;

- A interlândia 2: ocorre a flexão de verbos e o uso de artigos, preposições e verbos no infinitivo; e
- A interlândia 3: os alunos demonstram, por meio da escrita, o emprego predominante da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático, incluindo, por exemplo, frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto e estruturas complexas.

3.3 COMO TRABALHAR O MATERIAL LÚDICO E METODOLOGIA ATIVA

Figura 1: Literatura na lata – História de “João e Maria”



Fonte: Registro da Autora.

Objetivo: estimular imaginação, memória, sequência lógica de

pensamento, além de verificar o léxico e gramática, semântica, sintaxe, morfologia e pragmática.

Uso: criar histórias, sinalizar (estrutura da língua de sinais). Nesta fase, o aluno apresenta proficiência suficiente para a produção escrita na língua oral.

Metodologia ativa: Disciplina de Língua Portuguesa – BNCC – (EF05LP10) ler e compreender piadas dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.

Objetivo: Trabalhar a interpretação de texto e os gêneros textuais – narrativa e piada utilizadas no cotidiano.

Uso: Questionar se conhecem piadas para compartilhar com os colegas e, depois, fazer uma roda de conversa para discutir sobre os vídeos (Youtube) e propor a comparação dos gêneros. Como atividade final, uma produção textual de alguma piada e uma narrativa.

Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=zNCczm3jzgo> – narrativa

<https://www.youtube.com/watch?v=4G7C3HfXli4> – piada

Avaliação: Verificar a escrita e a fase da interlíngua em que ele está e se foi assimilada à especificidade de cada gênero textual.

3.4 COLETA A ANÁLISE DO FEEDBACK

No decorrer das aulas, as atividades são registradas como relatórios ou mesmo em vídeo, formando um portfólio que será consultado posteriormente. Nesta etapa, é feita uma autoavaliação na qual se espera conhecer a opinião dos alunos para poder aperfeiçoar os materiais e/ou sua forma de uso, além de verificar a evolução do aluno tanto na sinalização (LIBRAS) quanto na escrita (Língua Portuguesa).

A partir do resultado dos relatórios e autoavaliação será realizada a análise da escrita de surdos, destacando os aspectos que se aproximam da estrutura da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e se distanciam do português, bem como as dificuldades as quais os surdos apresentam quando produzem textos em língua portuguesa.

Essa seria a razão de o texto produzido por pessoas surdas parecer sem coerência, se analisado a partir da regra culta da língua portuguesa. Entretanto, essa afirmativa não é verdadeira, pois a escrita comunica perfeitamente as ideias do seu autor, sem transgredir o princípio da coerência, pois está estruturado e organizado de acordo com a língua de sinais.

Para início da organização deste trabalho, partiu-se da conceituação de Luria sobre o significado da palavra. Este autor define “palavra” como a unidade fundamental da língua, assim como alguns linguistas modernos que consideram que a palavra

tem uma estrutura complexa, e que possui dois componentes básicos: representação material e significado, base para os conceitos de Vygotsky sobre significante e significado. Na linguagem oral, a palavra significa o objeto, o que evoca um significado socialmente instituído.

Para que o desenvolvimento da linguagem escrita se torne estável e independente do número de elementos anotados, deve-se desenvolver esse signo, e a memória terá ganhado um poderoso instrumento que tornará objetiva a escrita. Luria distingue três principais unidades funcionais, cuja participação considera necessária para qualquer tipo de atividade mental. Essas unidades são os chamados Blocos I, II e III, que interagem de modo recíproco, cada um desempenhando papel especial na atividade psíquica. Grosso modo, o primeiro bloco tem a função de receber as informações externas; o segundo bloco organizar e o terceiro executar. Partindo desse princípio, o aluno surdo recebe a informação pela visão e o ouvinte, pela audição. A construção do pensamento e da linguagem é a mesma para surdos e ouvintes? Como será a decodificação e a construção da linguagem?

A partir dessas considerações, o objetivo desta pesquisa é desenvolver e analisar um método para o ensino de LIBRAS e da Língua Portuguesa para surdo a fim de verificar a

construção da linguagem segundo a teoria dos Três Blocos de Luria. Para que seja possível analisar essa relação, serão utilizados um discurso não verbal (uso de imagens) e um discurso verbal (uso da escrita em língua portuguesa), cuja análise irá demonstrar como a escrita dos surdos acontece.

Para fundamentar essa análise, é imprescindível recorrer a várias áreas de conhecimento, como a pedagogia, a psicologia, a linguística, entre outras, devido à complexidade do objetivo a que se visa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A.; A. COUTINHO; M. R. D. MARTINS. 1994. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho.

BROCHADO, S. M. D. A. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez**. Curitiba: Cromos, 2007.

Documento Orientador do Programa Implantação de salas de Recursos Multifuncionais (disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817, acesso em 06/2021).

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 (disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm, acessado em 06/2021).

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro/São Paulo: Livros técnicos e científicos/Ed. USP, 1984.

LURIA, A. R. **O Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Icone, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 8

REDES DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO “BOOKTRAILER”

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes
Doutoranda em Letras – PPGL-UFPE
malta_daniela@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo propor uma sugestão didática que traz como premissa o desenvolvimento de um itinerário para o ensino do gênero “Booktrailer” nas aulas de Língua Portuguesa para alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (Anos Finais). Para isso, recorreremos, teórico-metodologicamente, aos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), do Letramento crítico (STREET, 2014) articuladas à noção de texto (CAVALCANTE et al., 2019), como também o que traz o Currículo de Pernambuco (2019) para o eixo da escrita. Para o desenvolvimento dessa proposta, é essencial a escolha de uma metodologia ativa no âmbito de (re)significação da prática docente, tomando a aula de Língua Portuguesa como acontecimento. Assim, tendo em vista nosso itinerário didático, ou seja, o trabalho didático com os processos de produção escrita do gênero digital “Booktrailer” que se organiza pela multimodalidade (RIBEIRO, 2016; 2021), reconhecemos os gêneros textuais/discursivos como instrumentos necessários à diversidade de letramentos ancorados nas práticas de linguagens contemporânea para inserção do discente em um diálogo de agentividade na vida social, uma vez que a aula de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental deve formar cidadãos críticos e autônomos, em que o nosso aluno tenha condições de atuar como eficiente leitor e produtor de textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita; Pedagogia dos Multiletramentos; Teoria da atividade social; Currículo de Pernambuco; Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This work aims to propose a didactic suggestion that has as its premise the development of an itinerary for teaching the genre "Booktrailer" in Portuguese language classes for students of the 8th and 9th grades of Elementary School (Final Years). For this, we resorted, theoretically and methodologically, to the studies of Pedagogy of Multiliteracies (ROJO; MOURA, 2012), of Critical Literacy (STREET, 2014) articulated to the notion of text (CAVALCANTE et al., 2019), as well as what it brings the Pernambuco Curriculum (2019) for the axis of writing. For the development of this proposal, it is essential to choose an active methodology within the scope of (re)signifying the teaching practice, taking the Portuguese language class as an event. Thus, in view of our didactic itinerary, that is, the didactic work with the written production processes of the digital genre "booktrailer" which is organized by multimodality (RIBEIRO, 2016; 2021), we recognize textual/discursive genres as necessary instruments for diversity of literacies anchored in the practices of contemporary languages for the insertion of the student in a dialogue of agentivity in social life. Since the Portuguese language class in the final years of elementary school must form critical and autonomous citizens, in which our student is able to act as an efficient reader and producer of multimodal texts.

KEYWORDS: Written production; Pedagogy of Multiliteracies; Social activity theory; Curriculum of Pernambuco; Final years of elementary school.

INTRODUÇÃO

Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens, resultam em novas demandas nas esferas da vida pública, da vida privada, como também do trabalho. Todavia, diante desse contexto, a crença de que o crescimento material

resultaria na equidade social infelizmente fracassou e, dessa forma, os avanços e as conquistas no âmbito científico não foram amplamente compartilhados. Contrariamente, tem-se ampliado a desigualdade com a manutenção de relações de poder injustas e a exclusão social de parte da população. Diante disso, apresentamos uma proposta didática a partir do potencial do gênero booktrailer no contexto escolar numa perspectiva crítica pensada para alunos do 8º ano do Ensino fundamental – Anos Finais, sob o mote do letramento como prática social (STREET, 2014), já que há a necessidade de uma abordagem pedagógica culturalmente sensível na contramão de uma concepção de educação que tem servido à manutenção da exclusão (COPE & KALANTZIS, 2000).

A produção escrita do ensino de línguas engloba várias habilidades que são desenvolvidas ao longo do ensino básico. Entretanto, ainda hoje, o trabalho com a produção escrita em sala de aula desenvolvido por alguns professores frequentemente utiliza mecanismos textuais na forma de regras e utiliza um método avaliativo centrado em correção gramatical e ortográfica. Nas práticas de produção em sala de aula, é muito comum vermos o texto como suporte de análise gramatical, como se o conhecimento estrutural da língua fosse suficiente para dar conta das necessidades da "vida que se

vive" (MARX & ENGELS, 2011, p.26), do trabalho e da sociedade. No entanto, Antunes (2009, p.13) nos lembra que "Ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática. (...) Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática". Ou seja, precisamos enxergar a língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica.

Neste trabalho, apresentaremos uma proposta didática de Língua Portuguesa pensada para alunos do 8º ano e 9º anos do Ensino Fundamental à luz da Pedagogia dos Multiletramentos e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) com base no currículo de Pernambuco e suas respectivas competências e habilidades. Este trabalho tem como objetivo geral oportunizar ao aluno avançar de forma autônoma no processo de leitura e escrita do gênero booktrailer e, desta forma, democratizar os usos de apreciação estética da linguagem na Língua Portuguesa, contribuindo para melhorar o ensino da leitura e da escrita sob o viés das culturas juvenis. Para compreender sua estrutura e ser capaz de produzir o gênero focal, o aluno deve conhecer alguns textos que precedem à produção desse gênero, a saber: a resenha, o resumo e o roteiro do booktrailer (gêneros orbitais). Os objetivos específicos buscam dar oportunidade ao aluno de ter

contato com diferentes gêneros, linguagens, suportes e mídias, para que ele possa, assim, expressar-se por meio delas na Atividade social; trabalhar com os alunos o hipertexto articulando-o à multimodalidade (hipermodalidade), permitindo várias interconexões e a abertura à pluralidade de conhecimento compartilhado; ampliar o repertório cultural do aluno, partindo de gêneros conhecidos e propondo um hibridismo hipermodal desses mesmos gêneros, além de uma avaliação crítica da língua, das linguagens e das ferramentas escolhidas.

1 ALGUMAS FRESTAS TEÓRICAS

Orientado pelos pressupostos dos Multiletramentos e do Letramento crítico (COPE; KALANTZIS, 2000, 2012; ROJO & MOURA, 2012; ROJO & MOURA, 2019) aliando-os à concepção dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; RAMOS, 2007, 2017; SILVA, 2007), como também ao parâmetro de textualização aplicado à escrita escolar – intertextualidade (CAVALCANTE, FARIA, CARVALHO, 2017; ANTUNES, 2017), construímos uma proposta de ensino de produção escrita para possibilitar que o(a) professor(a) possa repensar sua prática pedagógica numa perspectiva de autoformação docente, possibilitando que os estudantes

negociem os sentidos no booktrailer, para que haja destaque no desenvolvimento da agentividade (BAZERMAN, 2006) e da empatia (BNCC, 2018). Nesse sentido, procuramos contemplar o campo de atuação artístico-literário da Língua Portuguesa previsto no Currículo de Pernambuco (2019).

Por fim, em cumprimento à “Competência Geral 5” – “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação crítica, significativa e ética” (PERNAMBUCO, 2019, p. 17), decidimos aventar essa sugestão didática para que os estudantes possam acessar e disseminar informações por meio de uma curadoria atenta mediada pelo docente, para que possam produzir conhecimentos e resolver possíveis problemas com o protagonismo. Nessa busca para garantir a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, norteamos a proposta por meio da Teoria da atividade sócio-histórico-cultural – (TASCH), que tem origem na escola russa de psicologia e que remete às muitas abordagens que têm Vygotsky como base. Fundamentada no materialismo sócio-histórico-dialético (MARX & ENGELS, 2011), a TASHC considera a atividade prática essencial para o desenvolvimento humano, pois é participando de Atividades sociais que os sujeitos constituem novos modos de agir. Sob a ótica da filosofia marxista, é na vida social, na atividade

coletiva e na relação com o outro que os sujeitos constroem a sua identidade social.

Esta sugestão didática envolve uma atividade social que foi pensada à luz da Pedagogia dos multiletramentos (ROJO & MOURA, 2012; ROJO & BARBOSA, 2013). No protótipo, consideramos um conjunto de gêneros que estão engendrados (BAZERMAN, 1994) e que constituem a atividade social (AS) “participação em um sarau”. Nesse enquadre, buscamos refletir sobre as características enunciativas, discursivas, linguísticas, culturais, multimidiáticas e multimodais da AS. Além disso, analisaremos como os gêneros articulam-se na realização da Atividade social e na “vida que se vive” (MARX & ENGELS, 2011, p.26).

1.1 ALGUMAS PREMISSAS CONCEITUAIS DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

- **Texto:** O texto é considerado o próprio lugar da interação e da ação linguística; o objeto pelo qual se justifica o ensino pragmático (contexto, intencionalidades, interlocutores, veículos) do Componente Curricular – Língua Portuguesa.
- **Língua:** O currículo de Pernambuco trabalha com uma concepção de língua mais funcionalista e pragmática. O ensino é voltado para as práticas de linguagem articuladas aos campos de atuação.

- **Linguagem:** atividade social e dialógica com interlocutores e propósitos definidos de articulação e produção de significados. (PERNAMBUCO, 2019, p.78-80)

1.2 AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM PELAS FRESTAS DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

As práticas de linguagem online e a importância da multimodalidade são aspectos que se destacam no documento orientador curricular de Pernambuco, a fim de preparar o estudante para conviver numa sociedade tecnológica não recente. Pelo contrário, desde o final do século XX, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se discutia a nova ótica de ensino pautada em uma inserção efetiva dos gêneros digitais.

Contudo, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, tais debates ainda continuam necessários, pois há uma predileção ao ensino da modalidade escrita em detrimento das demais, conforme pontua o próprio Currículo de Pernambuco (2019) em que “não é mais suficiente se ater, apenas, à escrita manual e impressa nem a recursos linguísticos e leituras lineares, visto que interagimos diária e intensamente com e por meio de vídeos, áudios, imagens, textos em movimento, entre outros, dentro de

uma multiplicidade de cultura e linguagem” (PERNAMBUCO, 2019, p. 44)

Pode-se interpretar, a partir dessa colocação, que se faz urgente alinhar as práticas escolares às demandas sociais, fazendo dos recursos digitais e seus respectivos formatos e mídias instrumentos de cunho reflexivo sobre os usos da língua, como também pautar por propostas que sinalizem a potencialidade das múltiplas linguagens nos processos de aprendizagem da Língua Portuguesa como eixo consolidador das práticas de produção escrita colaborativas.

O documento destaca ainda que:

As relações entre práticas de linguagem se efetuam ao mesmo tempo, requisitando a mediação do professor no que se refere às adequações discursivas, aos propósitos comunicativos, ao nível da linguagem em relação ao contexto/interlocutores, e à dimensão ética e responsável na interação com novos textos em ambientes digitais/virtuais e em relação ao aglomerado de informações disponíveis”. (PERNAMBUCO, 2019, p.45.)

Cabe destacar que todos os textos, de acordo com Kress e Van Leuween (1998, p.186), são multimodais. Tomar essa premissa significa admitir uma abordagem do texto em camadas, ou seja, admitir que existe uma “ligação inextricável

entre o texto e sua materialidade, que precisa ser considerada” (RIBEIRO, 2013, p. 22). Portanto, a multimodalidade não se deve, no entanto, somente às TICs, mas também à grande diversidade de culturas nas quais estamos imersos; para compreensão desses textos e para a comunicação são indispensáveis os novos letramentos, ou multiletramentos.

2 SÚMULA DA PROPOSTA

A presente sugestão didática intitulada “um olhar pelas frestas na produção do gênero ‘Booktrailer’”, parte principalmente do seguinte questionamento: como a escola pode inserir as tecnologias nas atividades didáticas nos anos finais do ensino fundamental, fazendo com que o aluno amplie as capacidades de comunicação, de produção de gêneros digitais, do conteúdo trabalhado e das tecnologias digitais? Por se tratar de um trabalho para o desenvolvimento da produção escrita multimodal, tomaremos o percurso seguinte para fins de contextualização dessa proposta.

2.1 TEMÁTICA, NÍVEL DE ENSINO E NÚMERO DE AULAS

Como se trata de uma proposta didática que visa a participação significativa e crítica dos alunos na Atividade

social, o Currículo de Língua Portuguesa de Pernambuco vai destacar, entre outras coisas, temas transversais e integradores “que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola” (PERNAMBUCO, 2019, p. 23 – 28). Ao sugerir a escolha das leituras pautadas pelos livros indicados no PNLD, teremos contemplado o diálogo tão necessário com questões dessa envergadura. Convém lembrar que “o pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes [...] e que estejam engajados” (HOOKS, 2020, p. 34-35). Só para ilustrar, “em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera” (HOOKS, 2020, p. 36). Portanto, trazer para uma situação de aprendizagem discussões pertinentes como essas pode proporcionar uma reflexão crítica sobre o nosso entorno e nossa sociedade. Logo, essa proposta didática foi pensada para turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental com o total de 12 aulas, podendo ser

estendido conforme as demandas que podem surgir ao longo das aulas. Roteiro que entrelaça a concepção de protótipos de ensino proposta por Rojo e Moura (2012) somada a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, a saber:

Quadro 1 – Componentes da atividade social “participação em um sarau”

Sujeitos	Alunos e professores
Comunidade	Comunidade escolar
Objeto	Apresentar um <i>booktrailer</i> em um sarau
Instrumentos/Sistemas de gêneros	Serão usadas múltiplas mídias (digitais ou não) abrangendo uma variedade de artefatos que apresentam, organizam e sistematizam os conteúdos. Ex.: caderno, lousa, dispositivos móveis.
Divisão de trabalho	3. Professores: orientam o trabalho, dão instruções, propõem discussões. 4. Alunos: externam opiniões; discutem ideias sobre as obras lidas, produzem resenhas sobre o texto lido, resumem o texto, selecionam informações; selecionam informações estabelecendo uma relação do verbal com outras semioses tanto na resenha quanto no <i>book trailer</i> , reconstroem a textualidade e

	compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, estabelecem uma relação entre os textos e produzem textos orais, escritos, digitais para a apresentação da atividade social.
Regras	Participar das atividades e discussões, respeitar o turno de fala dos colegas, apresentar-se de forma respeitosa, usando uma linguagem apropriada.

Fonte: A autora.

No quadro 2 apresentamos o que pode ser feito em sala de aula quanto aos aspectos de práticas de linguagem a serem mobilizados a partir desta proposta:

Quadro 2 – O que pode ser trabalhado em sala?

Aspectos enunciativos	Reconhecer e atuar como interlocutor em um sarau.
Aspectos discursivos	Observar a progressão temática; identificar, analisar, refletir criticamente e utilizar pontos de vistas e suportes; reconhecer e construir argumentos e conclusões de maneira embasada.
Aspectos	Observar e reconhecer marcas linguísticas nos textos (escolhas lexicais, mecanismos de

linguísticos	valoração, coesão e coerência), identificar marcas de intertextualidade e referenciação.
Aspectos multimodais	Escolher como os <i>booktrailers</i> e as resenhas serão apresentados (que recursos imagéticos, sonoros e visuais serão usados?). Além disso, é preciso pensar em enquadramento, legendagem, cores e todos os modos que serão usados para a construção de significados. Muitos dos tipos de produções mencionados supõem a livre circulação de informação e outras relações de autoria (direitos livres), já que se servem de trechos de outras obras, personagens, enredos etc., o que também é uma característica dos novos letramentos, que pode entrar em choque com um funcionamento mais autoral, que suponha a detenção de direitos sobre as obras. Isso precisa ser tematizado e considerado quando há proposição de trabalhos com essas produções na sala de aula.
Aspectos culturais	Acessar sites diferentes com resenhas de livros para perceber como o mesmo gênero é construído a partir de uma multiplicidade de pontos de vista; assistir a <i>booktrailers</i> na internet, observando como o livro é apresentado aos leitores.
Aspectos multimidiáticos	Celulares, <i>notebooks</i> e computadores para acessar os vídeos e textos em sites, revistas e jornais distintos; projetor para a visualização compartilhada dos vídeos, caderno para anotações; utilização de

	<p>aplicativos para elaboração do <i>booktrailer</i> (Vivavideo – Video Editor & Video Maker; VideoShow Video Editor, Video Maker, Photo Editor; PowerDirector – Video Editor App, Best Video Maker). Além disso, as produções mencionadas (resenha, resumo, roteiro de <i>booktrailer</i> e <i>booktrailer</i>) também envolvem remixagem, hibridizações, curadoria (seja para selecionar o que é confiável e o que não é).</p>
<p>Como se dá o processo de letramento crítico ao longo da atividade social?</p>	<p>O trabalho com <i>booktrailers</i> na atividade social focal envolve NTICs, faz uso de vários gêneros que estão engendrados em um sistema e envolve diversas mídias e linguagens já conhecidas. A nossa proposta didática busca também ampliar o repertório cultural dos alunos. Segundo Rojo & Moura (2012, p. 29), numa Pedagogia dos Multiletramentos, os sujeitos, mais do que “usuários funcionais”, com conhecimento técnico sobre uma determinada atividade social, por exemplo, são criadores de sentidos que entendem o uso dos diversos tipos de textos, linguagens e mídias. No entanto, para isso, é fundamental que eles sejam analistas críticos de todo o processo da atividade social (Uma atividade social depende de fatores sócio-históricos e culturais, portanto, um sarau na capital, certamente é diferente de um sarau no interior de um estado). E é assim que os discentes vão mergulhar em novos letramentos ressignificados e redesenhados (é assim que eles vão perceber que, tal qual os gêneros, as atividades sociais também são “relativamente estáveis”. Essa percepção</p>

	<p>que se molda sob critérios, conceitos e uma metalinguagem própria é que vai garantir novos letramentos críticos e vai gerar novas propostas de produção, em que os alunos vão relacionar o que já sabem ao que foi aprendido, em uma prática transformada de <i>redesign</i>. Isso confere agência à produção. Vale ressaltar que o Letramento crítico entende a língua como discurso, concebendo-a como prática social de construção de sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos. No caso desta proposta, ao discutirem colaborativamente os critérios de avaliação do <i>booktrailer</i>, os alunos estarão engajados na criação de novas estéticas com base em valores axiológicos culturais e locais. Todo esse processo transforma os sujeitos de consumidores a críticos em analistas críticos.</p>
<p>Como se dá o trabalho com textos na atividade social?</p>	<p>Cada resenha ou <i>booktrailer</i>, por exemplo, faz parte de um contexto sócio-histórico-cultural que, por sua vez, apresenta uma determinada situação de comunicação. Nossa proposta vai além do verbocentrismo, pois, como atestam Cavalcante, Brito, Custódio Filho <i>et al</i> (2019), o texto é um evento enunciativo. Assim, todo o trabalho com textos na atividade social, precisa analisar, além de elementos linguísticos do cotexto, o próprio processo de construção textual (quem escreveu o texto? Para quê? A quem ele (o texto) serve? Qual o contexto de produção desse texto? O que está nas entrelinhas do texto? Esse texto dialoga com quê? Logo, os sentidos, vão sendo (re)negociados sempre que o texto é</p>

enunciado. Por exemplo, um questionamento que pode ser feito aos alunos é: Será que um determinado *booktrailer* será visto da mesma forma por pessoas de contextos diversos? Ou ainda: Será que um book trailer em uma outra atividade social vai despertar os mesmos sentidos nesses sujeitos? Ou talvez: Será que esse mesmo gênero reconfigurado num outro design, com outras mídias, despertaria os mesmos sentidos nos interlocutores?

Fonte: A autora.

Na avaliação, o professor pode discutir junto com os alunos e estabelecer alguns critérios para a avaliação dos trabalhos. Em seguida, os alunos e o professor podem assistir aos booktrailers e, em grupos, podem analisar o trabalho dos colegas por meio de uma ficha avaliativa, que deve conter, além dos critérios de avaliação, um local destinado às críticas e aos elogios (Sobre este ponto é preciso cuidar para que os colegas sejam sempre respeitosos. (Ex.: A linguagem usada foi adequada para o gênero? O vídeo foi editado?))

Os Booktrailers são uma das estratégias mais inovadoras para a divulgação da leitura literária aliada ao letramento literário (COSSON, 2009) e sua vivência permitirá ao aluno se familiarizar não somente com o gênero, como também com o funcionamento da linguagem do audiovisual em geral, adquirindo condições de ter

uma postura mais crítica da representação do mundo em imagens em movimento. Cosson (2016) destaca que ler literatura é viver um mundo de palavras todo seu, já que estar em sintonia com uma prática social, como rodas de leitura e saraus, que só crescem de maneira a respeitar os princípios éticos e almejar as transformações político-sociais necessárias ao letramento crítico e à pedagogia dos Multiletramentos.

3 CONSIDERAÇÕES (LONGE DE SEREM) FINAIS

Neste trabalho, partimos dos estudos na área da Linguística Aplicada em diálogo com a Teoria da Atividade Social, especialmente na proposta didática de produção escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Valemo-nos da premissa do ensino de Língua portuguesa mediado pelos seguintes conceitos: Linguagens e tecnologias (BNCC, 2018; PERNAMBUCO, 2019), Letramento literário (COSSON, 2012), Letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; RIBEIRO, 2007; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; SOARES, 2002), Letramento crítico (STREET, 2014), Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012), Multimodalidade (KRESS, 2010;

BEZEMER; KRESS 2009), Escrita (BAZERMAN, 2006; MARCUSCHI, 2008; RIBEIRO, 2018). As discussões apresentadas ao longo do trabalho trazem implicações para sala de aula (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que perpassam por lentes das teorias da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, a saber: texto e textualização, referenciação, intertextualidade, pedagogia dos multiletramentos e orientações curriculares de Pernambuco.

Tais convergências de letramentos aplicados ao ambiente escolar contribuem para a formação cidadã, já que a criação de comunidades de leitores em sala de aula é primordial para o processo de apropriação e domínio de práticas sociais de leitura e escrita do texto literário (COLOMER, 2007), por meio da experiência estética. É importante notar que, embora a produção escrita não seja o gênero focal, muitas atividades de leitura e de produção com diferentes modalidades da língua e linguagem serão propiciadas pelo trabalho com o gênero booktrailer, ao mesmo tempo em que um texto literário de livre escolha do aluno e de sua relação com a tecnologia também serão mobilizadas. Dessa forma, a sala de aula poderá propiciar aos alunos um modo autêntico de aprendizado da própria língua(gem), respeitando as culturas juvenis para a cidadania e para a ética

e a compreensão de diferentes modos de expressão e de agir que os circundam como protagonistas postos à educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Visualizing English**: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*. v. 8. n. 3, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALCANTE, M. M.; FARIA, M. G. S; CARVALHO, A. P. L. 2017. **Intertextualidades estritas e amplas**. *Revista de Letras*, 36 (2), 7-22.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: the beginnings of an idea**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.).

Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KRESS, G. **Multimodality:** A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. USA and Canada: Routledge, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, K. & ENGELS, F. (1945). **A ideologia alemã.** São Paulo: Centauro, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Linguagens.** Recife, 2019.

RIBEIRO, A. E.. **Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.* In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. e trad.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 26 de jan. 2021.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

CAPÍTULO 9

BNCC DE LÍNGUA INGLESA X PRÁXIS DECOLONIAL: 10.639 SILENCIAMENTOS

SOUZA, Jaqueline Santos de
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura/UFBA
jaquelinenglish@hotmail.com

RESUMO: A Lei 10.639 alterou a LDB (BRASIL, 1996) inserindo “[...] no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003)”. Porém, o que deveria ser uma interação é percebido como um combate, cujo resultado desfavorece o ensino-aprendizado de línguas, devido às orientações que versam a respeito do currículo (BRASIL, 2018) não enfatizarem a relevância da pauta racial na área de inglês. A BNCC (2018) cita as questões étnico-raciais de modo superficial, estanque e restrito às disciplinas História e Geografia, advém daí a importância desse estudo. Afinado aos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (MUNIZ, 2016) e, por meio da metodologia Autoetnográfica (PARDO, 2019), este artigo se fundamenta na Interculturalidade (WALSH, 2013), Decolonialidade (SOUSA SANTOS, 2019) e Interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) a fim de que a Lei 10.639 seja materializada nas aulas de língua inglesa, reduzindo os silenciamentos que ecoam da BNCC. Como resultados parciais desse levantamento teórico, serão apresentadas sequências didáticas potencialmente decoloniais.

PALAVRAS-CHAVES: Decolonialidade; Lei 10.639; Abordagens Antirracistas; Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa; Educação Básica.

ABSTRACT: Law 10,639 amended the LDB (BRASIL, 1996) by inserting “[...] in the official curriculum of the Education Network the mandatory theme 'Afro-Brazilian History and Culture (BRASIL, 2003)'. However, what should be an interaction is perceived as a struggle, the result of which disfavors language teaching and learning, due to the guidelines that deal with the curriculum (BRASIL, 2018) which do not emphasize the relevance of the racial agenda in the area of English. The BNCC (2018) cites ethnic-racial issues in a superficial, watertight and restricted way to the disciplines of History and Geography, hence the importance of this study. In tune with the assumptions of Critical Applied Linguistics (MUNIZ, 2016) and, through the Autoethnographic methodology (PARDO, 2019), this article is based on Interculturality (WALSH,

2013), Decoloniality (SOUSA SANTOS, 2019) and Intersectionality (AKOTIRENE, 2019)) so that Law 10,639 is materialized in English language classes, reducing the silences that echo the BNCC. As partial results of this theoretical survey, potentially decolonial didactic sequences will be presented.

KEYWORDS: Decoloniality; Law 10,639; Anti-racist Approaches; Teaching-Learning of English Language; Basic education.

UMA APRESENTAÇÃO SOBRE ESSA DISPUTA

Sendo a educação um direito assegurado pela Constituição Federal (CF/1988) para **Todos**, por que foi necessário haver outra Lei, a 10.639, além da LDB (BRASIL, 1996), que tornasse obrigatória a inclusão de uma temática que integra essa nação, composta por **Todos**?

Pela mesma justificativa que, mesmo havendo nesta Constituição o Art. 5º determinando que:

Todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (CÉSPEDES; ROCHA, 2017, p. 6).

Ainda assim, foi necessária a criação da lei do feminicídio, do racismo, da homofobia, pois sabemos que a

representação de **Todos** prevista pela Constituição, na prática, não contempla o conjunto que representa a multiplicidade e porque a diversidade de gêneros, etnias, sexualidades e orientações religiosas não são respeitadas⁶. Em razão disso, por repetidas vezes, esse desrespeito exclui, silencia e mata.

Quando há questionamentos acerca de quem é o negro no Brasil, a resposta não é tão difícil, já que as estatísticas reveladas auxiliam na resposta – O negro no Brasil é o alvo! – Os números de pessoas negras assassinadas só aumentam, ressaltando que em 80%⁷ dos casos de homicídio, há ligação com o racismo.

O negro é o alvo das balas encontradas. Esses corpos-alvos sofrem da mesma dor, pois têm a mesma cor. E, a fim de assegurar a existência desses corpos e romper com esse cenário, o objeto deste estudo perpassa pelo conhecimento das bases legais voltadas à educação e a compreensão do sistema colonial, fundamentando as abordagens antirracistas

⁶ Confira dados estatísticos em: <https://www.generonumero.media/crime-de-odio/> Acesso em: 29 ago. 2021.

⁷ Dados apresentados no site: <https://www.geledes.org.br/racismo-explica-causas-morte-negros-no-pais-entrevista-rodriigo-leandro-moura/> Acesso em: 19 jun. 2021.

direcionadas às aulas de língua inglesa a partir da práxis decolonial.

RECONHECENDO AS ARMADILHAS

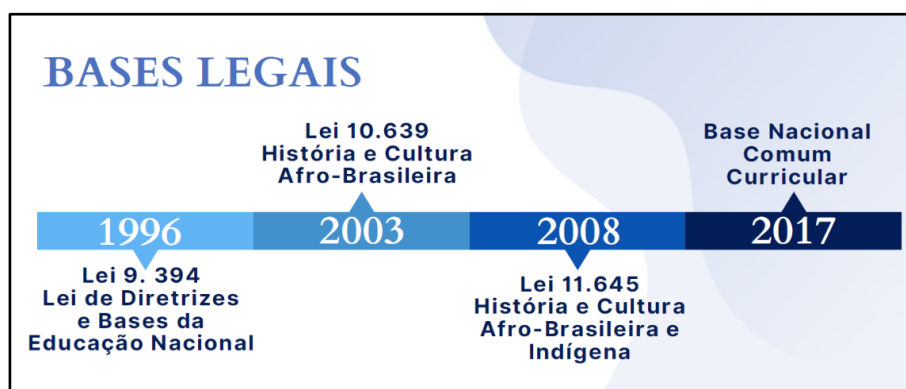
A importância de abordarmos na educação básica, desde os anos iniciais, a temática afro é tão fundamental quanto as políticas públicas que visam a sua inclusão como pauta obrigatória. O racismo está alicerçado na sociedade, e a naturalização de práticas racistas está imbricada nos discursos e nos atos, de modo estrutural (ALMEIDA, 2019).

A instituição escolar não escapa desse cenário, uma vez que

as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2019, p. 37).

As instituições escolares que ferem a lei, desprezando a questão racial que deveria perpassar o currículo, tendem a reproduzir o racismo dentro das salas de aula, além de contribuir para o enfraquecimento das lutas que preconizam a justiça racial. Almeida (2019) alerta para a extensão do racismo dentro das escolas, salientando que o ato racista é também uma prática social, a qual nem sempre se materializa de maneira explícita, muitas vezes surge sob a forma de piada, que erroneamente é classificada como *bullying*, já que, de fato, é uma violência contra estudantes negras e negros. Um dos caminhos na busca por estratégias que desarticulem o racismo dentro das escolas consiste na criação de dispositivos legais que promovam uma educação antirracista, cuja reverberação atinja espaços extraescolares.

Figura 1 – Linha do Tempo Bases Legais da Educação Brasileira



Fonte: Ilustrada pela autora.

A Lei 9.394, conhecida por LDB, dispõe acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sete anos após muitas lutas, instituiu-se a 10.639, determinando a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, principalmente, em história e geografia (BRASIL, 2003). Entretanto, a armadilha consiste em determinadas instituições de ensino fixarem-se nesse ponto e isentar os demais componentes curriculares de abordarem essa temática nas aulas, mesmo que a lei também mencione a importância dessa discussão atravessar todo o currículo. Compreendendo que a pauta indígena também integra as discussões acerca das raças invisibilizadas, em 2008 houve uma alteração que passou a incluir também a obrigatoriedade da temática indígena nas aulas (BRASIL, 2008).

Após um hiato de quase dez anos, é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja premissa é orientar a padronização dos currículos, embora esteja reservado a cada região o direito de adequá-los às especificidades locais. A problematização levantada consiste em questionar as lacunas deixadas pela BNCC, principalmente na área do inglês, visto que há momentos pontuais em que a normativa toca nas questões étnico-raciais ao longo do documento, entretanto as

maiores ocorrências são notadas nos campos de História e Geografia.

No âmbito das orientações curriculares do componente língua inglesa, a pauta racial sequer é citada. O inglês é a única língua estrangeira escolhida para ser lecionada nas instituições da educação básica, o que denota o caráter hegemônico e nortecêntrico da Base, reforçando assim sua estrutura imperialista. O que não está evidenciado na Base desfavorece o ensino-aprendizado de língua inglesa na educação básica, devido à coexistência de um documento de fundamento legal em desacordo com outra lei anterior, contribuindo com os apagamentos do nosso legado sócio-histórico, cultural e científico.

Diante disso, como garantir que a Lei 10.639 seja cumprida em sua integralidade, atravessando todo o currículo, focando, nesta pesquisa, no ensino de inglês? De que maneira abordar a pauta étnico-racial nas aulas de língua inglesa? Qual a ressonância dos Diálogos com Docentes para um ensino-aprendizado que tem em vista o antirracismo?

VENCENDO OBSTÁCULOS

Diálogos com Docentes surgem em resistência à palavra Formação, um obstáculo inicial nessa pesquisa, pois, a partir das leituras pautadas na decolonialidade, surgiram algumas inquietações – Como desenvolver uma pesquisa cuja fundamentação está baseada nessa abordagem por meio de uma formação? Ou seja, é possível dialogar com meus pares à luz da práxis decolonial, partindo de um curso formativo, já que formar alude a fornecer instruções, diretrizes e a ensinar como desenvolver algo?

Na tentativa de encontrar caminhos para resolver essas problematizações, este estudo foi inserido no campo da Linguística Aplicada Crítica e, no bojo dessas discussões, referencio Muniz (2016) ao defender que:

A língua e o sujeito estão sempre a se constituir e a constituir algo. É um contínuo processo de busca pela completude, processo esse que vai se realizar nas interações verbais, na interação com o outro. Ao mesmo tempo em que faz, sofre a ação, ao mesmo tempo em que determina, é determinado (MUNIZ, 2016, p. 779).

Essa assunção nos permite debruçar sobre uma educação linguística crítica que, a partir de um ciclo

continuado, possibilita abordagens em aulas de línguas numa perspectiva decolonial e antirracista.

A autora Catherine Walsh (2013, p. 67) reforça que: “[...] *la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar*”⁸. Inspirada pela escrita de Walsh (2013) e por Muniz (2016), apresento um diagrama que pode representar a decolonialidade enquanto processo:

Figura 2 – Processo Decolonial.



Fonte: Ilustrada pela autora.

⁸ “[...] a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a ser assumido. É um processo de ação para caminhar pedagogicamente” (WALSH, 2013, p. 67, tradução minha).

Frente a isso, defendo que, para o andamento desse ciclo, é imprescindível espelhar o que Boaventura de Sousa Santos (2019) expõe acerca de como se articulam os círculos de opressão que formam o sistema colonial. O autor nos alerta que para desestabilizar essa estrutura é necessário atingir três frentes: o Racismo, o Patriarcado e o Capitalismo. Assim sendo, não basta sermos antirracistas, temos que ser antissexistas e anticapitalistas.

Na esteira dessa discussão, acionar Audre Lorde (2019) é imprescindível para ampliar, com sua voz potente, o que vem sendo discutido neste trabalho, pois nos alerta a respeito da hierarquia das opressões:

[...] sei que não posso me dar ao luxo de lutar contra uma única forma de opressão. Não tenho como achar que estar livre da intolerância é direito de apenas um grupo específico. E não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar. E quando elas aparecerem para me derrubar, não irá demorar a que apareçam para derrubar você (LORDE, 2019, np).

Sendo assim, é essencial abordar nesta pesquisa a interseccionalidade como base teórica. As pesquisas da

intelectual negra e baiana Carla Akotirene (2020) permitem descrever a interseccionalidade como instrumento capaz de sensibilizar os olhares diante das formas de opressão e de quem as sofre, considerando os recortes de gênero, raça, sexualidade e classe.

A autora adiciona que a via interseccional requer a articulação entre os diversos grupos, como forma de nos instrumentalizar para sermos capazes de enxergar e agir: “[...] contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista” (AKOTIRENE, 2020, p. 45).

GANHANDO VIDAS

A netnografia, também conhecida por etnografia virtual ou etnografia digital (TAFARELO, 2014) foi o método escolhido para subsidiar os Diálogos Docentes a fim de possibilitar a desconstrução de crenças acerca do ensino-aprendizado de inglês na escola pública. Através da interação online serão levantados os *corpora* que ampliarão essa pesquisa bibliográfica, documental e de natureza qualitativa.

Figura 3 – Aula I: Imagem



Fonte: Pinterest.

Além dessa metodologia, a autoetnografia é um instrumento importante à pesquisa no campo da Linguística Aplicada que ousa contrapor o paradigma de análise científica positivista (PARDO, 2019). Isto posto, neste artigo serão apresentadas três sugestões de sequências didáticas potencialmente decoloniais, tendo em tela as abordagens antirracistas nas aulas de inglês da educação básica:

Figura 4 – Aula II: Biografia.



Black, Brazilian, Northeastern Woman and Post-graduated by UFBA. These are some characteristics of  PhD Jaqueline Góes. 

She is developing research in the field of Biomedicine. Dr. Jaqueline leads the team that sequenced the coronavirus in Brazil. I am very proud of her representativeness in Science.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Wikipedia e Google Imagens.

Figura 5 – Aula III: Palestra



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pxe92zWOotE>

Quadro Único – Sequências Didáticas

AULAS	TEMÁTICAS	ESTRATÉGIAS	PÚBLICO-ALVO
Aula I: Estudo da Imagem (Fig. 3)	Beleza Autoestima Empoderamento	Através de desenhos solicitar aos estudantes que ilustrem o que é ser belo/a, a fim de desconstruir padrões de beleza eurocentrados.	Ensino Fundamental I
Aula II: Estudo da Biografia (Fig. 4)	Ciência Representatividade	Por meio de narrativas autobiográficas destacar a	Ensino Fundamental

	Poder	relevância dos estudos científicos e apresentar o trabalho de pesquisadores negras/os.	II
Aula III: Estudo da Palestra (Fig. 5)	Feminismo Negro Racismo Estrutural Gênero e Raça	A partir da escuta dessa palestra, apresentar diálogos que encenem histórias do cotidiano, para identificar práticas racistas e discutir meios de combatê-las.	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

FASE FINAL

É fundamental, ao concluir este artigo, trazer a fala da feminista e escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) ao destacar que:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. [...] O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. [...] A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (ADICHIE, 2019, p. 22-26).

Negar aos estudantes o conhecimento de histórias que fazem parte da construção de sua própria história e identidades é reforçar os silenciamentos trazidos pela BNCC (2019) e contribuir com a consolidação de histórias únicas acerca da cultura e legado africano, principalmente na área de Língua Inglesa, em que não há nas orientações curriculares à presença dessa pauta.

Em síntese, não é por meio de manuais ou cursos formativos que se emergirão fórmulas para romper com esses 10.639 silenciamentos. Em um primeiro momento, é preciso reconhecer que não é possível desfazer um sistema opressor que foi muito bem estruturado, ao longo de séculos, mas desestabilizá-lo. Posteriormente, é necessário refletirmos acerca de estratégias que promovam fissuras capazes de rasurar a história, reduzindo os efeitos advindos da colonização, para isso, a urgência em pensar na questão racial como esfera macro e, a partir dela, conduzir o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Júlia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Insterseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais, 152 p.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais, 264 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008.

CÉSPEDES, Livia.; ROCHA, Fabiana Dias da. **Vade Mecum Saraiva Compacto**. Obra coletiva. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: LORDE, Audre et al; HOLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 32.3, 2016, 767-786. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00767.pdf> Acesso em: 10 maio. 2021.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística**

Aplicada, ano 18, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104/25516> Acesso em: 29 ago. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Epistemologias do Sul**. XXXVI Semana Galega de Filosofia. 2019 [1h 04m 53s]. Vídeo publicado pelo canal Aula Castelao Filosofia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7P4uuDkuK8> Acesso em: 31 maio 2021.

TAFARELO, Cláudia. **Análise crítica entre Etnografia e Netnografia: métodos de pesquisa empírica**. 2014. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 1-11. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Cl%C3%A1udia-Siqueira-C%C3%A9sar-Tafarelo.pdf> Acesso em: 28 maio 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya- Yala, 2013.

CAPÍTULO 10

INTERSECÇÕES DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA COM A INTERCULTURALIDADE: DIVERSIDADE EM FOCO

SOUZA, Salvia de Medeiros
PROGEL/ UFRPE
salviamsouza@gmail.com

VICENTE, Renata Barbosa
PROGEL/ UFRPE
renatab.vicente@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo verificar de que forma a interculturalidade é incorporada na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019; 2020) e como o documento contribui em termos teóricos e metodológicos para a atuação de docentes no ensino de inglês como língua franca (ILF) presente na BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Básica. Para alcançarmos o objetivo estabelecido, o referencial teórico contempla estudos sobre interculturalidade, ILF e formação docente, com autores como Siqueira (2017), Jordão e Marques (2017) e Baker (2018). Observamos que a BNC-Formação dialoga com a BNCC e amplia a noção de formação intercultural de professores, elencando

competências e habilidades gerais ou específicas voltadas para o trabalho docente em sala de aula. Para entender a presença do ILF nas aulas de professores brasileiros de língua inglesa, elaboramos um questionário, a fim de consultar se estes professores têm desempenhado um trabalho intercultural com seus alunos, convergindo com os documentos de sua formação e com a concepção do ILF para a formação de cidadãos globais. Constatamos que esses documentos não garantem expressamente ou instantaneamente uma formação de professores interculturais no Brasil, contudo convidam os cursos de licenciatura a reestruturar projetos pedagógicos, visando um profissional mais preparado a lidar com a complexidade de culturas da contemporaneidade. Também verificamos que a maioria dos professores não trabalha o ILF, embora diz querer contribuir para a formação de cidadãos globais e, conseqüentemente, interculturais. Em sua prática pedagógica, assume o inglês como língua adicional (LA) ou como língua estrangeira (LE), quando, na verdade, é o ILF que pode permitir uma formação intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; BNC-Formação; Formação Docente; Inglês como Língua Franca (ILF).

ABSTRACT: This article aims to verify how interculturality is incorporated in the National Common Core for the Initial Training of Teachers of Basic Education – BNC-Formação (BRASIL, 2019; 2020) and how the document contributes in theoretical and methodological terms to the performance of teachers on the teaching English as a Lingua Franca (ELF) present in the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC (BRASIL, 2018) for Basic Education. In order to achieve the established aim, the theoretical framework includes studies on interculturality, ELF and teacher education, with authors such as Siqueira (2017), Jordão and Marques (2017) and Baker (2018). We observed the BNC-Formação dialogues with BNCC and expands the notion of intercultural teacher education, listing general or specific competences and skills aimed at teaching work in the classroom. To understand the presence of ELF in the classes of Brazilian English-speaking teachers, we prepared a

questionnaire in order to see whether these teachers have performed intercultural work with their students, converging with their educational documents and with the ELF's conception for the formation of global citizens. We found that these documents do not expressly or instantly guarantee the training of intercultural teachers in Brazil, however they invite undergraduate courses to restructure pedagogical projects, aiming at a professional better prepared to deal with the complexity of contemporary cultures. We also found that the majority of teachers do not work with ELF, although they say they want to contribute to the formation of global and, consequently, intercultural citizens. In their pedagogical practice, they assume English as an additional language (LA) or as a foreign language (LE), when, in fact, it is ELF that can allow intercultural formation.

KEYWORDS: Interculturality; BNC-Formação; Teacher Education; English as Lingua Franca (ELF).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo verificar de que forma a interculturalidade é incorporada na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019; 2020) e como esse documento contribui em termos teóricos e metodológicos para a atuação de docentes no ensino de inglês como língua franca (ILF) – denominação presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Básica (anos finais do ensino fundamental).

Para isso, analisaremos competências e habilidades que compõem a BNCC (2018), a BNC-Formação (BRASIL, 2019;

2020) e veremos a opinião dos professores sobre elementos incorporados pelo documento em relação à interculturalidade e à diversidade voltadas ao ensino de inglês como língua franca (ILF).

O primeiro documento mencionado, a BNCC, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem a função de orientar na estruturação de currículos de estados e municípios, além de nortear objetivos para a formação de profissionais em cursos de Licenciatura, como havia sido previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96. BRASIL, 1996). O segundo, a BNC-FORMAÇÃO, orienta a formação de profissionais em cursos de licenciatura. Por último, o questionário aplicado a professores de língua inglesa em atuação contou com a participação de sessenta e três (63) docentes, criado e enviado por meio do *Google Forms*. Para este trabalho, selecionamos respostas dadas a três das questões contempladas no referido questionário.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a análise, consideramos o ILF como: “[...] não é apenas um idioma de contato no qual o inglês é uma língua

nacional [...], mas uma língua franca não-local, o meio de comunicação entre pessoas de qualquer lugar do mundo” (MAURANEN, 2018, p. 7. Tradução nossa⁹). Essa concepção direciona o ensino do idioma para uma perspectiva intercultural, de equilíbrio entre a diversidade de culturas da língua materna dos aprendizes e a diversidade envolvida no idioma que tem tido alcance global como língua franca, especialmente na *internet*, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Além disso, não é possível classificar a língua franca contemporânea como uma variedade, ou seja, é dada ao idioma uma nova função na comunicação: “[...] o ILF como uma função [...] captura a natureza dinâmica das escolhas linguísticas baseadas na situação, reconhece a importância de fatores não linguísticos [...] na comunicação [...]” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 22. Tradução nossa¹⁰).

Diante desse cenário, a BNCC dialoga com os pesquisadores que citamos e traz uma visão intercultural,

9 “[...] is not just a contact language where English is a domestic language [...], but a non-local lingua franca, the means of communicating between people from anywhere in the world.”

10 “[...] as a function [...] captures the dynamic nature of situation-based linguistic choices, recognizes the importance of nonlinguistic factors [...] in communication [...].”

híbrida e desterritorializada da língua inglesa. No entanto, o documento não traz especificidades sobre a concepção de ILF, apenas aponta essa nomenclatura como uma substituição para o termo “língua estrangeira”.

Dentro da adoção da abordagem intercultural presente na BNCC, diante da inserção do eixo Dimensão Intercultural elencado para o componente curricular Língua Inglesa, a sala de aula é vista como um lugar de conhecimento sobre o sistema e a(s) cultura(s) envolvida(s) na língua; de “criação de espaços de negociação” (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 53. Tradução nossa ¹¹). Assim, o docente passa a assumir um papel de mediador ou agente intercultural (SIQUEIRA, 2017).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início, observamos que a BNC-Formação dialoga diretamente com a BNCC e amplia a noção de formação intercultural de professores, elencando competências e habilidades gerais voltadas para o trabalho docente em sala de aula, como podemos ver em duas das competências gerais para a formação de professores:

11 “[...] the creation of spaces for negotiation [...]”

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 13).

E em três das competências gerais para o ensino de língua inglesa da BNCC:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho”.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa [...] de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua

inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 246).

Ao realizarmos um intercruzamento das competências mencionadas acima, verificamos que um ponto de intersecção entre ambos os documentos é a valorização da diversidade, ou seja, ambos os documentos empregam o verbo “valorizar” como forma de direcionar o ensino para estas duas perspectivas: 1) valorizar, reconhecer e ampliar diversas perspectivas de contato com diferentes manifestações linguísticas, artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais; e 2) valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades de um mundo plurilíngue e multicultural.

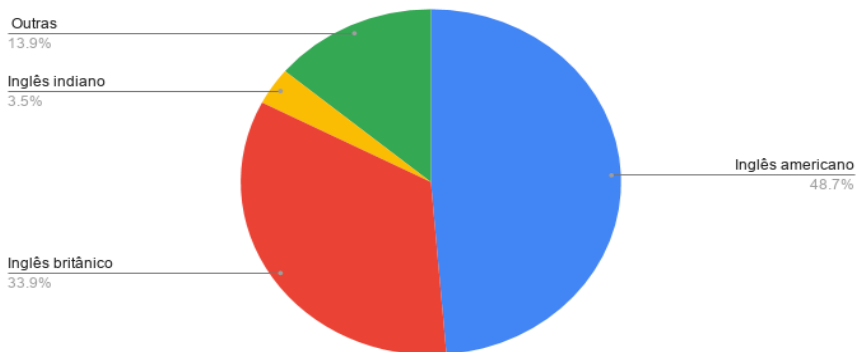
De um lado, a necessidade de inserir a valorização dessas manifestações nos cursos de licenciatura e, de outro, a aprendizagem de língua inglesa na educação básica, cujo principal eixo que corrobora esse direcionamento é o de “Dimensão intercultural”. Acrescente-se a isso, a necessidade de ampliar o conhecimento sobre recursos multimodais para uso em sala de aula por alunos e professores.

Além do que vimos sobre a interculturalidade e a diversidade elencadas para o ensino e aprendizagem de ILF na educação básica e para a formação de mediadores

interculturais na universidade, elaboramos um questionário, a fim de consultar se os professores participantes têm dado aulas de ILF em uma abordagem intercultural e se têm trazido a diversidade por meio do idioma para a sala de aula. Do questionário destacamos três perguntas: a primeira relacionada à diversidade de variedades do idioma contempladas nas aulas: “Quais variedades da língua inglesa são contempladas em suas aulas? (é possível marcar mais de uma alternativa)”. As alternativas eram: inglês americano, inglês indiano, inglês britânico e outras (nessa opção, o participante poderia adicionar outras variedades utilizadas).

Gráfico 1: Variedades de língua inglesa contempladas nas aulas dos professores participantes da pesquisa

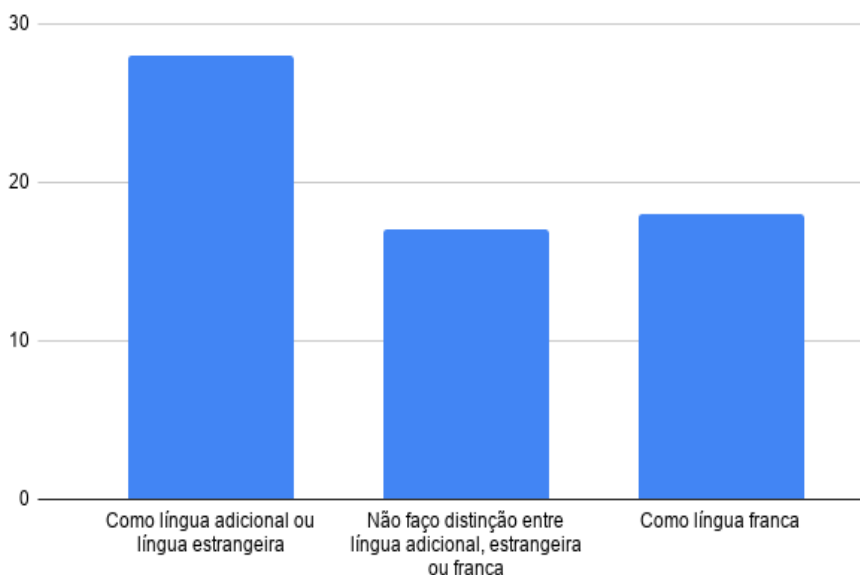
3 - Quais variedades da língua inglesa são contempladas em suas aulas? (é possível marcar mais de uma alternativa).



Fonte: Produzido pelas autoras.

Como vemos no gráfico 1, a maioria dos professores demonstrou ter pouca familiaridade com o ILF e, conseqüentemente, com sua interculturalidade intrínseca. Afinal, para o trabalho intercultural no ILF, é necessário, conforme as considerações de Siqueira (2017) e Jordão e Marques (2017), inserir o máximo de variedades e situações possíveis de uso da língua em sala de aula.

Gráfico 2: Perspectivas sobre a língua inglesa pelo olhar dos professores que atuam na disciplina



Fonte: produzido pelas autoras.

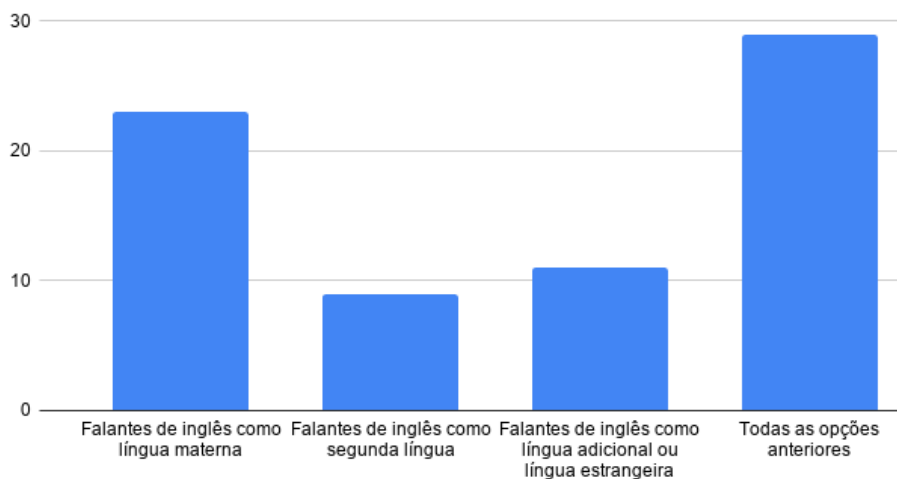
Além disso, na pergunta “Na sua prática, como você trabalha a língua inglesa?”, cujas alternativas foram: “como

língua adicional ou estrangeira”, “não faço distinção entre língua adicional, estrangeira ou franca” ou “como língua franca”, verificamos que a maioria dos professores participantes não trabalha o ILF em sua prática pedagógica, como vê-se no gráfico 2: assume o inglês como língua adicional (LA) ou como língua estrangeira (LE), quando é o ILF que pode permitir uma formação intercultural mais aberta à diversidade, já que é uma função da língua aberta a diferentes variedades do idioma.

Também destacamos a pergunta “Os materiais que você utiliza, em sua maioria, são produzidos por:”, cujas alternativas eram: “falantes de inglês como língua materna”, “falantes de inglês como segunda língua”, “falantes de inglês como língua adicional ou estrangeira” ou “todas as opções anteriores”.

Como é possível observar no gráfico 3, os materiais utilizados pelos professores apontam para uma diversidade de falantes que pode contribuir para a formação intercultural dos aprendizes, já que a maioria dos professores disse trabalhar com materiais produzidos por todos os falantes mencionados. No entanto, há ainda uma parcela de professores que mantém rigidamente o uso de materiais produzidos somente por falantes de inglês como língua materna.

Gráfico 3: Falantes que são contemplados em materiais escolhidos pelos professores participantes da pesquisa



Fonte: Produzido pelas autoras.

Nos documentos mencionados, a diversidade e a valorização de manifestações culturais e, conseqüentemente, da interculturalidade intrínseca ao IILF estão presentes de forma direta, já nas respostas dos professores participantes da pesquisa, detectamos um apego às concepções tradicionais de utilizar materiais produzidos por falantes “nativos”, cuja primeira língua é a inglesa, bem como a predominância da escolha das variedades britânica e americana nas aulas, caracterizando uma forte influência da perspectiva colonialista de ensino do idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos constatado que os documentos norteadores, BNC-Formação e BNCC, não garantem expressamente ou instantaneamente uma formação de professores e aprendizes interculturais no Brasil, contudo, convidam os cursos de licenciatura e escolas a reestruturar currículos e projetos pedagógicos, visando um profissional ou um aprendiz mais preparado a lidar com a complexidade e a diversidade de culturas do mundo contemporâneo.

Nesse cenário, tanto professores quanto estudantes poderão construir uma competência intercultural enquanto cidadãos globais através da comunicação por meio do ILF, desde que haja uma abertura para a diversidade em sala de aula a partir de discussões em perspectivas críticas sobre língua e cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Brasília: MEC, 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do

wnload&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019*-242332819>. Acesso em: 02 set. 2020.

FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, 2010, p. 20-30.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In. GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Salles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões. **English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian perspective**. 1.ed. Berlim: De Gruyter Mouton, p. 53-68, 2017.

MAURANEN, Anna. Conceptualising ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (eds.). **The routledge handbook of English as a Lingua Franca**. London; New York: Routledge, 2018, p. 7-24.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In. GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Salles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões. **English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian perspective**. 1.ed. Berlim: De Gruyter Mouton, 2017, p. 87-114.

DISCUTINDO CRITÉRIOS E CONSTRUTOS NA AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL DOCENTE

OLIVEIRA, Diego Fernando de
UNESP
diego.fernando@unesp.br

RESUMO: O contexto brasileiro para o ensino de línguas estrangeiras apresenta aspectos desfavoráveis para o desenvolvimento da proficiência oral de licenciandos em Letras e alunos da educação básica (CONSOLO, 2017). O EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) é um instrumento avaliativo desenvolvido para mapear as limitações do desempenho oral docente a fim de que se possam reelaborar as políticas educacionais para os cursos de Licenciatura em Letras de acordo com as reais necessidades de licenciandos e docentes. Este trabalho apresenta critérios empiricamente desenvolvidos a partir da aplicação dos *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary Definition Scales*) para a avaliação do desempenho oral docente e construção de uma escala de proficiência analítica para o EPPLE. A partir de uma série de perguntas binárias, desenvolveu-se uma escala analítica de quatro níveis que operacionaliza o construto da proficiência oral docente em pronúncia, fluência, precisão gramatical, precisão de vocabulário, metalinguagem e conhecimento específico. É possível concluir que a escala analítica empiricamente verificável

contribui para o aprimoramento do EPPLE, assim como confere ao processo avaliativo maior validade e confiabilidade na avaliação dos desempenhos orais.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação docente; Proficiência oral;

ABSTRACT: The Brazilian context for the teaching of foreign languages presents unfavorable aspects for the development of oral proficiency of undergraduates in Letters and students in the basic education (CONSOLO, 2017). The EPPLE (Proficiency Examination for Foreign Language Teachers) is an assessment tool developed to map the limitations of teachers' oral performance so that educational policies can be redesigned for “Licenciatura em Letras” courses according to the real needs of undergraduates and teachers. This work presents empirically developed criteria from the application of the EBBs (Empirically derived, Binary choice, Boundary Definition Scales) for the evaluation of the teaching oral performance and construction of an analytical proficiency scale for the EPPLE. From a series of binary questions, a four-level analytical scale was developed that operationalizes the construct of oral teacher proficiency in pronunciation, fluency, grammatical accuracy, vocabulary and metalanguage accuracy, and specific knowledge. It is possible to conclude that the empirically verifiable analytical scale contributes to the improvement of the EPPLE, as well as giving the evaluation process greater validity and reliability in the evaluation of oral performances.

KEYWORDS: Teacher assessment; Oral proficiency; Foreign Language.

INTRODUÇÃO

O ensino de LEs no Brasil enfrenta desafios educacionais que não são novos e que se relacionam a aspectos contextuais pouco

favoráveis para o desenvolvimento da proficiência linguística entre professores e alunos. Para Consolo (2017), os cursos de Licenciatura em Letras também são afetados por fatores que prejudicam o desenvolvimento da proficiência entre licenciandos, uma vez que parte deles ingressa nos cursos de Licenciatura em Letras com baixos níveis de proficiência e não consegue atingir níveis satisfatórios para lecionar a LE de sua habilitação.

O EPPLÉ (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) é um exame de proficiência para professores de LÉs que está em constante aprimoramento. O referido instrumento avaliativo carece de evidências empíricas para a operacionalização da proficiência oral do professor de LE em sua escala de proficiência holística, assim como não dispõe de uma escala de proficiência analítica que estabeleça limites claros entre as diferentes faixas de proficiência.

A partir da aplicação de EPPLÉ, seria possível mapear os aspectos deficitários os quais professores de LE apresentam em seu desempenho oral e, dessa maneira, promover mudanças nas políticas educacionais dos cursos de Licenciatura em Letras, impedindo a manutenção do ciclo deficitário descrito. Dessa forma, este estudo se situa dentro da temática da avaliação da proficiência oral do professor de línguas.

Este trabalho objetiva apresentar um quadro de critérios empiricamente desenvolvidos a partir da análise de amostras de desempenho oral de professores formados e em formação. Para isso, aplicou-se a metodologia conhecida como *EBBs* (*Empirically Derived, Binary-choice, Boundary definition scales*). Os critérios e a escala analítica empiricamente produzidos configuram-se como argumentos para a validade do EPPLÉ, assim como conferem maior confiabilidade quanto aos resultados obtidos por meio da aplicação do referido exame.

1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A proficiência oral, conceito amplamente discutido na literatura da Linguística Aplicada, “[...] deve ser entendida como a capacidade de usar a língua para uma finalidade específica, podendo ser subdividida em níveis de competência” (COLOMBO, 2019, p. 36) - definição que retoma o uso técnico da proficiência de Taylor (1988). Nesse sentido, os resultados obtidos a partir da avaliação de proficiência devem permitir que se façam inferências acerca da capacidade de um falante em desempenhar determinados tipos de tarefas por meio de sua classificação em níveis de proficiência (SCARAMUCCI, 2000).

Além disso, na avaliação da proficiência oral, o desempenho oral pode ser compreendido como “[...] a capacidade individual de usar representações mentais do conhecimento linguístico construídas através da prática ou experiência para transmitir sentido” (PURPURA, 2004, p. 86). Para Purpura (2004), o desempenho oral representa “[...] mais que apenas um domínio de informação na memória [...]”¹² (PURPURA, 2004, p. 88), referindo-se ao conhecimento linguístico, “[...] mas também envolve a capacidade de usar essas estruturas informacionais de alguma maneira”¹³ (PURPURA, 2004, p. 88), ou seja, adequadamente em tarefas e contextos específicos.

As tarefas linguísticas podem ser definidas a partir de dois domínios: o da avaliação em si e o domínio-alvo de uso da língua (COLOMBO, 2019, p. 38). No primeiro domínio, as tarefas são recortes da vida real necessários para a elicitación de linguagem provida por meio do desempenho oral e incluídas em um instrumento de avaliação. No segundo domínio, as tarefas são atividades contextualizadas e presentes na vida real. As tarefas desempenham papel fundamental no processo avaliativo, porque possibilitam que o desempenho oral seja avaliado a partir de um

12 No original: encompasses more than just a domain of information in memory.

13 No original: it also involves the capacity to use these informational structures in some way.

quadro de critérios que remetem ao construto operacionalizado no instrumento avaliativo.

Os critérios, por sua vez, remontam a definição operacional de um construto. Construto, de maneira geral, pode ser definido como uma abstração que necessita de uma definição operacional (FULCHER, 2014). A proficiência oral é abstrata e, para que ela seja avaliada, é preciso que elementos observáveis no desempenho oral sejam tomados como critérios. Um construto inclui um conceito de língua(gem), princípios e critérios de avaliação. Fluência, vocabulário, pronúncia, entre outras categorias avaliativas, são elementos frequentes na definição operacional da proficiência oral, por exemplo.

As escalas podem desempenhar três papéis diferentes no processo de avaliação do desempenho oral: podem orientar o avaliador, o candidato e/ou o construtor do instrumento avaliativo (ALDERSON, 1991). Escalas orientadas para o usuário informam o comportamento típico de um examinando em um cada nível da escala. Escalas orientadas para o avaliador guiam o processo avaliativo, provendo critérios ao examinador. Escalas orientadas para o construtor auxiliam desenvolvedores a selecionar tarefas para compor um instrumento avaliativo.

Os critérios avaliativos são essenciais para a construção de um argumento para a validade do construto operacionalizado em uma escala de proficiência. Um argumento de validade é estruturado por meio de conclusões que se gostaria de fazer sobre o significado dos resultados obtido através da aplicação de um instrumento avaliativo (KANE, 2002) e se relaciona à utilidade do resultado obtido no processo avaliativo em relação ao seu propósito específico (BACHMAN e PALMER, 1996).

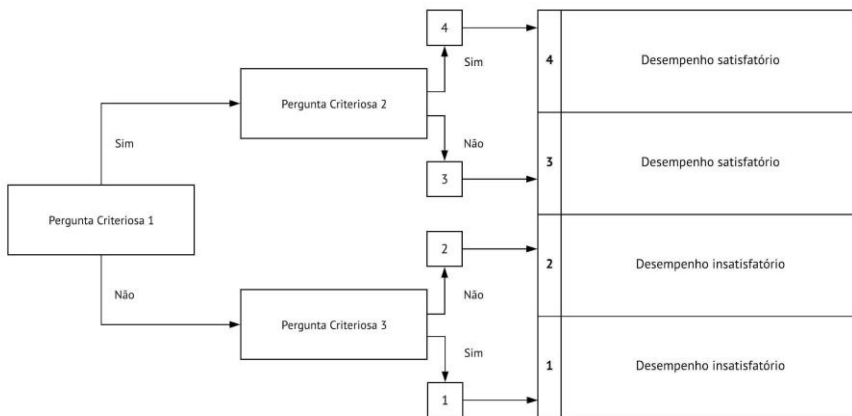
A confiabilidade está relacionada “[...] à consistência do desempenho que está refletida nos resultados avaliativos” (CHAPELLE, 2012, p. 25). Ou seja, um instrumento avaliativo aplicado nas mesmas condições e nos mesmos contextos deve produzir resultados similares. Caso contrário, a discrepância de resultados sugere problemas no processo avaliativo, os quais estão relacionados ao construto ou à interpretação do construto operacionalizado (FULCHER, 2014).

2 AS ÁRVORES DE DECISÃO DE DESEMPENHO E OS EBBS

Os *EBBs* (*Empirically Derived, Binary-choice, Boundary definition scales*) consistem em Árvores de Decisão

de Desempenho. Perguntas criteriosas são escolhidas para limitar a fronteira entre as faixas de proficiência da escala que se deseja desenvolver, com base na observação de amostras de desempenho oral. A figura 1, a seguir, ilustra o procedimento de desenvolvimento dos critérios e da escala.

Figura 1 – Esquema das Árvores de Decisão de Desempenho.



Fonte: O autor.

Dessa forma, para a construção de uma escala de quatro níveis, são necessárias três perguntas criteriosas as quais vão compor os descritores das faixas de proficiência e, conseqüentemente, definir os limites entre as diferentes faixas da escala. Tal definição se dá por meio da presença ou ausência de traços de habilidade salientes observados no

desempenho oral dos candidatos, uma vez que tais perguntas criteriosas são binárias.

3 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das hesitações e suas implicações para a avaliação da fluência, foram incorporadas ao construto da fluência, manifestações de hesitação mencionadas na literatura e, com base nas amostras de desempenho oral, distribuídas como critérios limitadores de fronteiras entre as diferentes faixas da escala de proficiência linguística. O número e contexto de ocorrência das pausas foram considerados como critérios iniciais para dividir os desempenhos em mais e menos satisfatórios.

Além disso, o emprego natural das pausas, assim como o seu uso como dispositivo para destacar elementos importantes do enunciado limitam os comportamentos mais proficientes e menos proficientes. Nas faixas inferiores, a recorrência de outros fenômenos de hesitação associados ao volume considerável de pausas não naturais divide os desempenhos insatisfatórios.

A partir da análise das hesitações e suas implicações para a avaliação da precisão gramatical, a presença de adição ou má

formação de palavras foi definida como critério delimitador dos desempenhos satisfatórios, o que indicaria que os candidatos estão em fase de desenvolvimento de sua proficiência - e o que seria aceitável pelo fato de se tratarem de professores ainda em formação. Além disso, a má ordenação de enunciados foi considerada como critério para delinear os limites entre os níveis mais baixos de proficiência.

Considerando os aspectos segmentais e supra-segmentais para a avaliação da pronúncia, foram incorporados ao construto e tomados como critérios avaliativos a produção de desvios no emprego da tonicidade das palavras, a presença de variações na produção de vogais e consoantes e, por fim, o emprego da entoação para destacar elementos importantes do enunciado. Como critério principal, o emprego inadequado da tonicidade limita os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios. Nas faixas inferiores, a presença de desvios na produção de vogais e consoantes estabelece a fronteira entre as duas primeiras faixas da escala. Quanto aos desempenhos satisfatórios, o emprego da entoação ao prover a explicação ao aluno hipotético classifica os desempenhos como mais e menos proficientes.

É possível dizer que o estabelecimento de uma relação de coerência entre as palavras empregadas na explicação dos candidatos é o que determina, em primeiro lugar, o seu grau de

precisão. Além disso, os desempenhos observados e classificados como mais precisos também apresentaram emprego adequado de metalinguagem, o que caracteriza o desempenho mais proficiente entre as amostras analisadas, por serem extremamente precisos quanto ao uso de terminologia técnica e expressarem conhecimento de vocabulário.

Nos desempenhos menos satisfatórios, ou seja, aqueles que apresentam incoerências entre as palavras empregadas para o provimento da explicação, o reconhecimento de palavras-chave para a resolução do problema gramatical foi tomado como critério que limita as faixas mais baixas da escala e que caracteriza o desempenho menos proficiente entre as amostras analisadas, por serem extremamente imprecisos quanto ao uso de terminologia técnica e expressarem desconhecimento de vocabulário.

Considerando os traços de habilidade necessários para o provimento de uma explicação, foram incorporados ao construto elementos fundamentais para o provimento de explicações em sala de aula. A habilidade de expressar conhecimento linguístico para delimitar os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios se justifica por ser o critério básico para o cumprimento da tarefa metalinguística do exame. O uso de metalinguagem caracteriza os desempenhos mais proficientes. Para os desempenhos menos

proficientes, a habilidade de identificação/seleção de aspectos-chave para a resolução do problema linguístico proposto pela tarefa é o que determina as fronteiras entre os desempenhos insatisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que aspectos importantes levantados pela literatura puderam ser observados nos desempenhos orais analisados. É possível afirmar que os critérios produzidos conferem ao EPPLÉ maior confiabilidade e aprimoram a escala de proficiência existente no exame. Além disso, a escala e os critérios resultantes podem conferir uma maior confiabilidade aos resultados obtidos mediante a aplicação do referido exame.

O presente estudo teve foco nas categorias avaliativas de precisão gramatical, fluência, pronúncia e metalinguagem e conhecimento específico por limitações que se relacionam ao tempo necessário para o estudo de tais aspectos, assim como aos prazos estabelecidos para a redação dessa dissertação. Compreender quais são os aspectos salientes do comportamento linguístico do professor de língua estrangeira considerando vocabulário, competência sociolinguística, competência

pragmática, competência estratégica, entre outros, pode revelar critérios importantes para a avaliação docente.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go?. *In*: ANIVAN, S. (ed.) **Current Developments in Language Testing**. 1991.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language assessment in practice**. Oxford: OUP, 1996.

CHAPELLE, C. **Reliability in Language Assessment**. Blackwell Publishing Ltd, 2012.

COLOMBO, C. S. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto/SP, 2019.

CONSOLO, D. A.; AGUENA, D. M. Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis. **Revista Polifonia**, 2017.

FULCHER, G. Testing and assessment in context. *In: Practical language testing*. London: Hodder Education, 2010, p. 1-20.

FULCHER, G. Defining the construct. *In: Testing second language speaking*. New York: Routledge, 2014.

KANE, M. Validating high-stakes testing programs. **Educational Measurement: Issues and Practices**, v. 21, n. 1, p. 31-, 2002

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PURPURA, J. **Assessing Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000

O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

DIAS, Aline Nérís
Licencianda em Letras (IFSP-SPO)
aline.neris@aluno.ifsp.edu.br

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes
Doutora em Educação (USP) e docente (IFSP-SPO)
amandamarques@ifsp.edu.br

RESUMO: Este artigo surge a partir do trabalho de pesquisa realizado para publicização de um relato de experiência do estágio de observação obrigatório da Licenciatura em Letras executado dentro do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Este texto objetiva expor e discutir o lugar da produção do relato de experiência na formação docente, sobretudo em seus estágios acadêmicos iniciais. O suporte teórico provém da leitura de autores que trataram da importância da experiência pedagógica, de sua troca/socialização e de seu registro escrito e/ou sistematização. A análise feita aborda como a atividade de narrativa consolida as reflexões geradas nas experiências relatadas e como a escrita formal dos relatos contribui para o enriquecimento do repertório de registros de conhecimento prático de forma sistematizada. A conclusão afirma a importância e as possibilidades do relato de

experiência como instrumento de formação de professores, sobretudo na licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Formação acadêmica inicial; Registro; Relato de experiência.

ABSTRACT: This article comes from the research work carried out to publicize an experience report of the obligatory observation practicum of the undergraduate teacher training *Licenciatura em Letras* carried out within the context of emergency remote teaching. This text aims to expose and discuss the production of experience reports in teacher education, especially in its early academic stages. The theoretical support comes from authors who write about the importance of the pedagogical experience, its exchange/socialization, and its written record and/or systematization. The analysis carried out addresses how the narrative activity consolidates the reflections generated in the reported experiences and how the formal writing of reports contributes to the repertoire of systematic practical knowledge records. The conclusion affirms the importance and the possibilities of the experience report as an instrument of teacher education, especially in the undergraduate teaching training.

KEYWORDS: Teacher education; Initial academic studies; Record; Experience report.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, uma breve revisão bibliográfica realizada para a publicização de um relato de experiência do estágio de observação obrigatório da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (IFSP-SPO) nos levou ao suporte teórico que é

apresentado neste artigo. A partir das considerações provenientes de Jorge Larrosa Bondía, Wagner Rodrigues Valente, Madalena Freire, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Maria Isabel de Almeida, foi possível analisar o impacto formativo dos relatos produzidos pela licencianda autora deste trabalho ao longo da referida licenciatura. Como resultado das reflexões decorridas desse processo, produzimos este artigo com o objetivo de expor e discutir o lugar da produção do relato de experiência nos estágios acadêmicos iniciais de formação docente.

Primeiro, apresentamos o suporte teórico, no qual os autores abordam a importância da experiência pedagógica, de sua socialização e de seu registro escrito ou sistematização. Em seguida, analisamos como a atividade de narrativa consolida as reflexões geradas nas experiências relatadas e como a escrita formal dos relatos contribui para o enriquecimento do repertório de registros de conhecimento prático de forma sistematizada. Por fim, afirmamos a importância e as possibilidades do relato de experiência como instrumento de formação de professores.

1 NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA, DE JORGE LAROSSA BONDÍA

Bondía (2002) propõe pensarmos a educação a partir do par experiência/sentido, sendo que, para ele, pensar é “sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” enquanto a experiência é justamente “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Para o autor, pensar a educação do ponto de vista da relação entre teoria e prática remete a uma perspectiva política e crítica. Nessa perspectiva, segundo ele, tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Nela, as pessoas que trabalham em educação são concebidas “como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (BONDÍA, 2002, p. 20).

É de extrema relevância o que Bondía (2002) fala sobre o sujeito da experiência e sobre o saber da experiência. Este é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27), é “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (idem). Aquele é a quem a

experiência acontece, toca e afeta, é o sujeito que se define por sua receptividade, disponibilidade e abertura.

Destaca-se que Bondía declara que “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (BONDÍA, 2002, p. 27). Propõe-se, neste trabalho, que reviver a experiência é algo que pode ser feito por meio do relato de experiência. A partir do relato, outras pessoas podem processar o descrito para que ele se torne uma experiência de aprendizagem própria.

Ressalta-se ainda que Bondía (2002) fala sobre a capacidade de formação e/ou transformação como componente fundamental da experiência. Segundo ele, a experiência – o que nos passa, nos toca e nos acontece – nos forma e nos transforma ao passar.

2 A TROCA DE EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, DE WAGNER RODRIGUES VALENTE

Publicado em 1996/97, o texto de Valente cita a ascensão de movimentos, como o de mulheres, o ecológico e o de imigrantes, e a nova perspectiva sob a qual os profissionais de ensino são vistos, deixando um marco temporal que não deve ser

desconsiderado. Assim, antes de tudo, é importante considerar o texto teórico em análise como distante temporalmente.

Isto posto, importa-nos que Valente (1996/97) toma a troca de experiências como um elemento de formação em serviço, sendo o serviço, a prática pedagógica que é exercida no cotidiano escolar. Para ele,

[...] uma experiência de prática pedagógica é uma ação (ou um conjunto de ações) desenvolvida no cotidiano escolar que merece reflexão, justamente por sua possibilidade de *apropriação* em outros contextos diferentes daquele em que ela foi originalmente gerada (VALENTE, 1996/97, [s.p.], destaque do autor).

A reflexão mencionada por Valente deve, segundo ele, “contextualizar a experiência, colocar-lhe data e a ela integrar todos os ingredientes necessários à sua concretude”. (VALENTE, 1996/97, [s.p.]). Assim, o relato de experiência como troca depende da clareza destas informações.

É imprescindível ressaltar o uso da palavra-chave *apropriação* feita pelo autor. Para ele, sua possibilidade é o que dá sentido à troca, e a apropriação é também um elemento essencial para que o relato de experiência atinja os objetivos formativos abordados neste trabalho.

Sobre isso, Valente (1997/97) diz ainda que a troca de experiências sempre leva em conta sujeitos que criam e recriam sua prática pedagógica por apropriação de elementos das mais diferentes origens, tais como a influência de antigos professores e a participação em cursos. Para ele, a troca é um elemento relevante para a apropriação das diferentes e complexas facetas do fazer pedagógico.

Cabe destacar que, quando falamos sobre o processo de trocar experiências, abordamos o relato de práticas e as posições de quem o relata e de quem o ouve, sendo que o primeiro

[...] puxa da lembrança bons ou maus exemplos vividos, situações interessantes ou desagradáveis, referidas a um dado contexto escolar. O esforço de relatar o mais fielmente possível o processo vivido, [sic] faz aparecer toda a teia de situações complexas que envolvem uma dada experiência de prática pedagógica. (VALENTE, 1996/97, [s.p.])

E o segundo

[...] procura sempre colocar-se na situação de quem relata para, de certo modo, avaliar se a experiência pode servir-lhe de dado ou exemplo. À medida que ouve vai guardando informações que lhe parecem interessantes para seu caso particular. Quem ouve vai selecionando elementos que julga significativos. (VALENTE, 1996/97, [s.p.])

2.1 A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO PELA TROCA DE EXPERIÊNCIAS

A sistematização passa, de acordo com Valente (1996/97), pela escrita contextualizada e crítica das possibilidades de generalização de uma dada prática. O autor afirma que “em geral, a troca de experiência produz *conhecimento prático* [...] mas dificilmente ganha *status* teórico de conhecimento sistematizado” (VALENTE, 1996/97, [s.p.]). Cabe questionar, dada a datação do artigo, se isso mudou ao longo dos anos. Será que as inúmeras revistas e a publicizações de relatos de experiências mudaram esse cenário? Para responder a essa questão, caberia a realização de uma pesquisa detalhada desenvolvida em outro estudo.

De qualquer modo, é bastante significativo que, por meio da sistematização, seja possível, como afirma Valente, ultrapassar o nível de aplicação prática e imediata dos resultados obtidos pelo processo de troca. Conforme constata o autor, a troca de experiência produz conhecimento prático que reafirma e modifica o trabalho dos professores no cotidiano escolar, oferecendo possibilidades de produção de conhecimento para além dos elementos considerados “dicas” para o trabalho docente (VALENTE, 1996/97).

Assim, podemos considerar analogamente que a sistematização das informações utilizadas em trocas de experiências de alunos da licenciatura em práticas pedagógicas, tais como o estágio e a participação em projetos de ensino, produz conhecimento prático que reafirma e modifica a teoria vista nos estudos acadêmicos e pode trazer possibilidades de produção de conhecimento sistematizado já nesse primeiro estágio de formação acadêmica.

3 O REGISTRO E A REFLEXÃO DO EDUCADOR, POR MADALENA FREIRE

Ao escrever sobre reflexão e o processo de formação do educador, Madalena Freire (1996) afirma que “o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar” (FREIRE, 1996, p. 22). Para ela, “educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento” (idem).

A autora destaca que o exercício disciplinado da reflexão, e a conseqüente instrumentalização pelo educador, faz emergir a necessidade de fundamentação teórica. Pensar essa necessidade estabelecida pela autora junto a suas afirmações de que quando escrevemos não buscamos

respostas únicas, mas essencialmente perguntamos, e de que escrever é trabalhoso justamente porque essa atividade organiza e articula o pensamento na busca de conhecimento, podemos compreender a importância da atividade de produção do relato de experiência escrito.

Ao falar sobre a importância e função do registro escrito, Madalena Freire (1996) afirma ainda que “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (FREIRE, 1996, p. 23). Para ela, “é neste sentido que o registro amplia a memória e historia o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo” (FREIRE, 1996, p. 23).

A autora coloca que o professor tem seu espaço de registro, reflexão e concretização de seu pensamento no diário. Nele, há um registro da prática cotidiana, da avaliação e do planejamento de sua ação. Porém, o que se propõe com o relato de experiência vai além da proposta do diário. Para a autora, o registro materializa o produto, porque possibilita que o outro manipule o objetivo e a reflexão do professor-autor e também obriga o exercício de operações mentais e intelectuais de classificação, ordenação e análise ao mesmo tempo em que o obriga a objetivar e sintetizar, isto é, trabalhar a construção

da estrutura do texto e, conseqüentemente, a construção do pensamento. O relato de experiência carrega em sua caracterização o compartilhamento desse registro, sobretudo quando tem o objetivo de publicização defendido neste trabalho.

4 REGISTRO DE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DE MARQUES E ALMEIDA

Enquanto Valente (1996/97) indica o relato de experiências sistematizado como algo que ainda não havia sido incorporado como uma prática docente na mesma época em que Madalena Freire (1996) apresentava o registro como instrumento metodológico do trabalho docente, Marques e Almeida (2011) colocam que

[...] as possibilidades do registro de práticas vêm sendo discutidas com maior intensidade nas últimas décadas, em um contexto de mudança de paradigma em relação à compreensão da prática pedagógica, à formação de professores, à profissionalidade docente (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 171).

Além da atualização histórica sobre do registro pensado como instrumento de formação, as autoras fazem uma

importante constatação sobre como “na interação entre a teoria e as situações problemáticas do cotidiano [...] se dá a produção de saberes pedagógicos e a formação” (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 171), de modo que a experiência seja, nesse sentido, “tomada como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos” (idem).

Para este trabalho, também é essencial o que Marques e Almeida (2011) postulam a respeito dos registros de práticas se contextualizarem

[...] em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção de saberes e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como componente fundamental do trabalho docente (MARQUES; ALMEIDA, 2011, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores citados destacam o relato de práticas docentes como elemento de formação continuada de professores. Neste trabalho, tenta-se defender a tese de que o relato de experiências produzido durante o período de formação acadêmica inicial de (futuros) docentes, isto é, o período de licenciatura, também possui alto grau de

importância. Defende-se que o ensino de teorias educacionais e pedagógicas por si só não instrumentaliza suficientemente o aluno da graduação para a atuação como docente. As práticas existentes nas Licenciaturas, como as de estágio obrigatório, proporcionam essa experiência de redação de relato(s) de experiência(s); porém, é sabido que muitas vezes essa produção se limita a uma exigência burocrática que não recebe o devido valor, a devida apreciação.

Outrossim, cabe aqui pensarmos a escrita de um relato de experiência associado ao estágio de observação da licenciatura como fator para a construção de uma prática que tradicionalmente talvez não faça parte das tarefas do cotidiano escolar, qual seja, registrar a prática. Esse processo pode contribuir também para a produção teórica, que ultrapassará o nível de aplicação prática e imediata dos resultados obtidos pelo processo de troca em atividades pedagógicas presentes e futuras.

É necessário destacar ainda que a publicização dos relatos de experiência pedagógica em práticas de formação docente, inicial ou continuada, pode contribuir para o enriquecimento do repertório de registros de conhecimento prático de forma sistematizada, potencializando a necessária articulação teoria-prática.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./ fev./mar./abr. 2002.

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. Registro de práticas e formação de professores: reflexão, memória e autoria. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, jul.-set., 2011, p. 169-188.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A troca de Experiência como possibilidade para a produção de conhecimento. **Caderno de Formação**, n. 2, APEOESP, 1996/97.

LABFOR: FORMAÇÃO DOCENTE, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

SILVA, Ivanda Maria Martins.
Universidade Federal Rural de Pernambuco –
UFRPE/PROGEL
ivanda.martins@ufrpe.br

CALADO, Ednara Félix Nunes Calado.
Universidade Federal Rural de Pernambuco –
UFRPE/UAEADTec
ednara.calado@ufrpe.br

RESUMO: A formação docente precisa ser redimensionada para dialogar com o dinamismo da cibercultura, contexto marcado por princípios, como: expansão do ciberespaço, interatividade, inteligência coletiva (LÉVY, 1999), os quais impulsionam o repensar de práticas pedagógicas e programas/políticas de formação docente com foco na inovação. O objetivo principal deste estudo é apresentar as experiências do projeto de extensão *LABFOR: laboratório de formação docente – educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social*. No tocante ao aporte teórico, o estudo contempla discussões sobre letramentos digitais e inovações pedagógicas atreladas ao processo de formação docente. Quanto à metodologia, priorizou-se a pesquisa-ação, destacando-se a abordagem qualitativa, com base no modelo TPACK (MISHRA e KOEHLER, 2006) para a formação docente. Os resultados revelam que a implementação de laboratório didático-pedagógico propiciou

articulações entre formação inicial e continuada de docentes, com vistas ao aprimoramento de práticas pedagógicas inovadoras e de processos de letramentos digitais de educadores na cultura digital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Práticas Pedagógicas Inovadoras; Letramentos Digitais.

ABSTRACT. It is necessary to rethink teacher training in dialogue with digital culture, a context marked by principles such as: cyberspace expansion, interactivity, collective intelligence (LÉVY, 1999), which drive the rethinking of pedagogical practices and teacher education programs/policies focusing on innovation. This study intends to present the experiences of the LABFOR extension project: teacher training laboratory - literary education and pedagogical innovations in the formation of critical readers for citizenship and social inclusion. Regarding the theoretical contribution, the study includes discussions on digital literacy and pedagogical innovations linked to the teacher education process. As for the methodology, action research was prioritized, highlighting the qualitative approach, based on the TPACK model (MISHRA and KOEHLER, 2006) for teacher education. The results reveal that the implementation of a didactic-pedagogical laboratory provided links between initial and continuing teacher education, with a view to improving innovative pedagogical practices and digital literacy processes for educators in digital culture.

KEYWORDS: Teacher training. Innovative Pedagogical Practices. Digital Literacies.

1 PERCURSOS INICIAIS

No cenário da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas de educação básica e nas universidades foram

determinantes no redimensionamento das relações cronotópicas e dialógicas (BAKHTIN, 2016) entre os sujeitos, mediadas intensamente pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No campo da educação, os professores tiveram que buscar alternativas para aprimorar a apropriação tecnológica e as práticas de letramentos digitais (DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, 2016; BARTON e LEE, 2015), com vistas a apoiar processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC. As experiências com educação mediada por tecnologias digitais revelaram-se na rotina de educadores e educandos, os quais precisaram reinventar percursos de ensino e aprendizagem com apoio de recursos tecnológicos.

As universidades começaram a rever planejamentos, desenhos curriculares e programas de formação docente, visando à incorporação de TDIC para dar continuidade às atividades acadêmicas nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Com a integração de tecnologias e mídias digitais às práticas pedagógicas, o eixo da inovação é destacado em processos formativos, visando apoiar os docentes no redesenho de planejamentos, metodologias, estratégias didáticas e recursos educacionais. Os processos de formação docente precisam

dialogar com as transformações que estão redesenhando as formas de aprender no mundo dinâmico da cibercultura.

A inovação precisa ser compreendida em sua dimensão plural, integrando dimensões pedagógicas e tecnológicas às práticas pedagógicas e aos novos cenários de aprendizagem que continuamente transformam-se. Sob o viés pedagógico, a inovação pode ser percebida na implementação, por exemplo, de laboratórios didáticos capazes de funcionar como espaços de vivências formativas integradoras, interdisciplinares e transversais.

Partimos do pressuposto de que o eixo inovação precisa estar contemplado em programas e políticas de formação docente, com base nesse diálogo indissociável entre as dimensões pedagógicas e tecnológicas, as quais reconfiguram a ação docente na cultura digital. Nesse sentido, propomos ampliar reflexões teóricas e metodológicas na implementação de laboratórios didático-pedagógicos para apoiar processos formativos de docentes em sintonia com inovações tecnológicas/pedagógicas.

O objetivo principal deste estudo é apresentar as experiências do projeto de extensão *LABFOR: laboratório de formação docente – educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social*, tendo em vista a integração entre ensino, pesquisa, extensão e

inovações pedagógicas/tecnológicas. O LABFOR foi implementado no ano de 2020 e contemplou os seguintes eixos temáticos: 1) práticas de pesquisa; 2) práticas inovadoras de ensino, com foco na educação literária e na formação de leitores críticos; 3) vivências extensionistas; 4) usos pedagógicos das tecnologias digitais; 5) conexões entre educação formal/não formal (GOHN, 2001). As atividades realizadas no LABFOR apresentaram enfoque interdisciplinar/transversal, envolvendo eixos temáticos nas áreas de educação, literatura e linguagens, visando à ampliação de práticas de letramentos literários/digitais.

2 LABFOR: LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 ANTES DE TUDO.... DE QUE INOVAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

O conceito de inovação é discutido amplamente por diversos estudiosos de diferentes áreas. Drucker (2000), por exemplo, afirma que, nos próximos cinquenta anos, as escolas e as universidades sofrerão mudanças e inovações ainda mais drásticas que nos últimos trezentos anos, quando se organizaram em torno da mídia impressa. Na visão do autor, as TDIC, a informática e a telemática, além da perspectiva da

aprendizagem contínua, têm criado demandas sociais, exigindo das organizações respostas inovadoras, uma vez que as soluções antigas já não se mostram suficientes e adequadas.

Belloni (2005) alerta para o perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica, quando confundida com a inovação pedagógica e considerada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais. Conforme a autora, “é preciso, com efeito, evitar este deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si mesmo.” (BELLONI, 2005, p. 8).

Ao refletir sobre mudanças e inovações no campo da educação, Imbernón (2000) identifica demandas em termos de uma nova concepção de trabalho educativo, tendo em vista:

[...] análise da obsolescência dos processos, dos materiais e das ferramentas de aprendizagem existentes; diagnóstico das novas necessidades dos alunos; busca de novas motivações dos alunos para a aprendizagem; grande influência do meio social na aprendizagem; busca de novos métodos; gestão coletiva da aprendizagem; utilização dos meios tecnológicos; formação permanente como parte intrínseca da profissão de educar e como compromisso na aprendizagem durante toda a vida. (IMBERNÓN, 2000, p.89-90).

Considerando a necessidade de implementação de projetos de formação docente com foco na inovação, desenhamos o LABFOR, conforme descrição a seguir.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS DO LABFOR

A formação docente para usos pedagógicos das tecnologias digitais tornou-se uma necessidade urgente. Buzato (2001) já havia indicado o letramento digital como eixo norteador para programas de formação docente, considerando-se o letramento em sua dimensão plural. Nesse sentido, Buzato (2001, 2007) propõe a noção de letramentos digitais como conjuntos de práticas sociais que se apoiam, entrelaçam e apropriam, mútua e continuamente, por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais, geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Os programas e as políticas de formação docente precisam incluir propostas formativas com base em letramentos digitais a fim de que os educadores consigam não apenas usar as tecnologias como consumidores, mas, sobretudo, realizar processos significativos de transposição didática com apoio de recursos tecnológicos.

Os desafios que os professores têm vivenciado quanto à sua prática pedagógica não estão apenas numa formação incipiente e com aparente estrutura de “treinamento tecnológico”, diz respeito também à sua formação inicial que precisa estar integrada ao dinamismo da cultura digital. Com o advento das tecnologias digitais nas escolas, surge uma nova concepção de educação, atrelada ao uso de ferramentas tecnológicas educacionais. Diversos estudiosos, como Freitas (2009), Masseto (2018), Kenski (2013), dentre outros, expõem sobre a necessidade da inserção da tecnologia como recurso educacional e da formação do professor para o uso de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica diária.

Tendo em vista a necessidade de apoiar a formação docente, implementamos o LABFOR, considerando articulações entre a formação inicial e a formação continuada de professores da educação básica, com foco em práticas pedagógicas inovadoras. O projeto LABFOR foi aprovado no Edital nº 07/2019 – BEXT 2020, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFRPE, com previsão de início em março de 2020 e encerramento em dezembro de 2020. No entanto, em função da pandemia de Covid-19 e, de acordo com as orientações do regulamento do Período Letivo Excepcional (PLE) da UFRPE,

houve ajustes no calendário de atividades, com início em agosto/2020 até dezembro/2020.

O LABFOR foi redesenhado para o modelo remoto, com atividades ofertadas em ambientes virtuais e plataformas digitais. Divulgamos as ações do Projeto LABFOR para atender aos polos EaD/UFRPE ativos em 2020 das Licenciaturas em Letras e Pedagogia da UFRPE, tais como: Carpina/PE, Pesqueira/PE, Surubim/PE, Palmares/PE, Afrânio/PE, Jaboatão dos Guararapes/PE, Recife/PE. O formato remoto do LABFOR contribuiu para ampliar a abrangência da comunidade atendida, perfazendo o total de 430 participantes. As inscrições para a comunidade foram realizadas por meio de formulário eletrônico, de acordo com a programação mensal de atividades realizadas.

3 DESENHO METODOLÓGICO

Em termos do desenho metodológico, priorizou-se a pesquisa-ação, destacando-se a abordagem qualitativa, com base no modelo TPACK (MISHRA e KOEHLER, 2006) para a formação docente. Shulman (1986) propôs considerar necessária a relação entre conhecimentos específicos de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, considerando-se o modelo PCK – *Pedagogical Content Knowledge* (conhecimento

de conteúdo e pedagógico). Mishra e Koehler (2006) utilizam o modelo proposto por Shulman (1986) e acrescentam o termo *technological* para formar o TPACK, no qual os conhecimentos em tecnologia, pedagogia e conteúdos devem ser olhados não apenas de maneira isolada, mas também integrada (MISHRA e KOEHLER, 2006).

Além da utilização do modelo TPACK, as ações do LABFOR buscaram integrar pressupostos da pesquisa e das práticas extensionistas, considerando aspectos metodológicos da abordagem qualitativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: análise documental, pesquisa-ação, bem como elementos das ações extensionistas, como aplicação de avaliação diagnóstica da comunidade atendida, rodas de conversas *on-line* no âmbito da extensão, rodada de oficinas e minicursos *on-line*, *lives*, palestras, ateliê de formação docente, entrevistas em *podcasts*, planejamentos e análises de impactos das ações de extensão.

O LABFOR contou com uma equipe multidisciplinar de trabalho formada por docentes e discentes das Licenciaturas em Letras e Pedagogia da UAEADTec/UFRPE, bem como do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE), além de docentes da educação básica e da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR).

Para organizar a etapa do planejamento das ações do LABFOR, foi criada uma sala virtual no ambiente *Moodle* da UAEADTec/UFRPE, no sentido de registrar todas as atividades do projeto, além de promover a integração do grupo de trabalho. A sala virtual do LABFOR foi organizada com fóruns, biblioteca digital, glossário interativo, banco de imagens com memória do projeto, vídeos, além de outros recursos para apoiar a interação entre os membros da equipe.

Além da sala virtual de planejamento do LABFOR, foi criado um grupo no *WhatsApp* com a participação de docentes e discentes envolvidos na organização do LABFOR. O projeto contou com monitora bolsista que atuou ativamente na organização dos trabalhos, juntamente a monitores voluntários, licenciandos de Letras e Pedagogia – EaD. Dentre as atividades realizadas no LABFOR, podemos destacar: 1) Palestras, *lives* e sessões temáticas; 2) Ateliê de formação docente; 3) Minicursos e oficinas *on-line* no AVA *Moodle*; 4) Mostras virtuais de experiências de leituras, letramentos e práticas pedagógicas no Instagram; 5) Fórum de debates virtuais; 6) Círculos de pesquisas, leituras e práticas formativas/extensionistas; 7) Rodas de conversas *on-line*; 8) Entrevistas com docentes no LABFOR *podcast*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades e práticas extensionistas do LABFOR revelaram impactos científicos e pedagógicos na formação inicial dos licenciandos de Letras e Pedagogia da UFRPE/UAEADTec e em processos formativos de docentes da educação básica, por meio de conexões entre ensino, pesquisa, extensão e inovação pedagógica.

Os participantes do LABFOR tiveram experiências com acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Recursos Educacionais Abertos (REA), compreendendo-se inovações para aprimorar planejamentos didático-pedagógicos com foco nas articulações entre inovações pedagógicas e tecnológicas.

O LABFOR proporcionou impactos na apropriação de recursos tecnológicos dos participantes que atuaram como multiplicadores no contexto da educação básica. As oficinas, *lives*, minicursos, palestras, entrevistas por meio de *podcasts* e outras ações propiciaram impactos tecnológicos nos processos formativos da comunidade atendida pelo projeto. Nesse sentido, destacamos as contribuições do LABFOR em práticas de letramentos digitais dos docentes, compreendendo-se letramentos digitais como práticas sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido

eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUN, 2016, p.23).

O LABFOR buscou ampliar as conexões entre Universidade e Escola, estreitando o diálogo entre processos formativos iniciais e continuados com foco na qualificação profissional de docentes. Os eixos de letramento digital e inclusão digital dos educadores foram abordados nas atividades propostas pelo LABFOR, tendo em vista a dimensão formativa dos professores.

Certamente, o laboratório didático-pedagógico consolidou-se como uma alternativa para viabilizar processos formativos, pautados em abordagens dialógicas, polifônicas nos campos da educação e da linguagem. Os participantes do LABFOR tiveram a oportunidade de ampliar reflexões teórico-metodológicas sobre a inserção de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas inovadoras, ancoradas na criatividade e na autoria dos docentes. Os programas e os projetos de formação docente precisam considerar a autoria, tanto em relação aos papéis do docente, quanto em termos de aprendizagem do discente.

REFERÊNCIAS

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

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005

BUZATO, M. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 46(1): 45-62, Jan./Jun. 2007.

BUZATO, M. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L.G, SOUZA, P., LOPES, R. E.V.; PAGOTTO, E.G (Orgs.) **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra: 229-267, 2001.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

DRUCKER, P. A nova sociedade das organizações. In: HOWARD, R. (Org.) **Aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.1-7.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOHN, M.G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASETTO, M. **Trilhas abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MISHRA, M. J. KOEHLER. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College**. Record volume 108, number 6, june 2006, pp. 1017–1054.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LITERATURA NA CULTURA DIGITAL: POTENCIALIDADES DAS *FANFICS*

ALMEIDA, Alexsandro Vital de.
Universidade Federal Rural de Pernambuco –
UFRPE/PROGEL
allexsandroallmeida@hotmail.com

SILVA, Ivanda Maria Martins.
Universidade Federal Rural de Pernambuco –
UFRPE/PROGEL
ivanda.martins@ufrpe.br

RESUMO: O objetivo principal deste estudo é discutir as articulações entre formação docente e ensino de literatura, com foco nos gêneros emergentes, a exemplo das *fanfics*, que podem apoiar o trabalho pedagógico com a literatura dentro e fora dos espaços escolares. A *fanfic* configura-se como fenômeno de criação ficcional, reunindo leitores e autores em experiências de letramentos literários nos meios digitais. Quanto ao aporte teórico, o estudo está pautado nas reflexões sobre ensino de literatura, letramentos literários digitais e os desafios para a formação docente no campo da educação literária. Em termos metodológicos, foi priorizada a abordagem qualitativa, mediante técnicas procedimentais, tais como: pesquisa de campo em duas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco e aplicação de questionários com estudantes do ensino médio. O educador precisa rever sua prática pedagógica, apropriando-se de questões teórico-metodológicas sobre ensino de literatura, bem como considerando as relações que os estudantes

estão estabelecendo com a literatura no cenário de inovações tecnológicas.

PALAVRAS-CHAVE: *Fanfics*; Formação Docente; Letramento Literário; Ensino de Literatura.

ABSTRACT: The main objective of this study is to discuss the articulations between teacher education and literature teaching, with a focus on emerging genres, such as fanfics, which can support the pedagogical work with literature inside and outside school spaces. Fanfic is configured as a phenomenon of fictional creation, bringing together readers and authors in experiences of literary literacy in digital media. As for the theoretical contribution, the study is based on reflections on the teaching of literature, digital literacy and the challenges for teacher education in the field of literary education. In methodological terms, the qualitative approach was prioritized, using procedural techniques, such as: field research in two public schools in the state network of Pernambuco and application of questionnaires with high school students. The teacher needs to review his pedagogical practice, appropriating theoretical-methodological questions about teaching literature, as well as considering the relationships that students are establishing with literature in the context of technological innovations.

KEYWORDS: Fanfics; Teacher Training; Literary Literacy; Teaching Literature.

INTRODUÇÃO

No cenário dinâmico da cultura digital, as interações dos leitores com a literatura são transformadas diante das novas possibilidades que o ciberespaço inaugura, tais como:

fanfics, *blogs*, *e-books*, ciberficção, videopoemas, e tantas outras (SANTAELLA, 2012). Nesse contexto, a *fanfic* configura-se como fenômeno de criação ficcional, reunindo leitores e autores em experiências de letramentos literários nos meios digitais. Na visão de Aguiar (2011), a *fanfic* é uma produção contemporânea e, além disso, faz referência às histórias escritas por fãs.

Os programas de formação inicial e continuada dos docentes merecem ser redimensionados, considerando-se os desafios que os educadores estão enfrentando em tempos de cultura digital. A educação literária proposta pela escola precisa ser reavaliada, a fim de que os estudantes possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais.

O objetivo principal deste trabalho é discutir as articulações entre formação docente e ensino de literatura, com foco nos gêneros emergentes, a exemplo das *fanfics*, que podem apoiar o trabalho pedagógico com a literatura dentro e fora dos espaços escolares.

Em termos do referencial teórico, o estudo está pautado nas reflexões sobre ensino de literatura, letramentos literários digitais e os desafios para a formação docente no campo da

educação literária. Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, foi priorizada a abordagem qualitativa, mediante técnicas procedimentais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

A literatura é uma linguagem muito importante para o desenvolvimento da imaginação e atribuição de sentidos do indivíduo. Se a literatura é essencial na formação dos indivíduos, faz-se necessário modificar os rumos da sua escolarização. Nesse sentido, Silva (2006) propõe que os professores se empenhem em desenvolver atividades que contemplem a adequada escolarização da leitura e da literatura, favorecendo a autonomia do aluno/sujeito dentro da sala de aula e nas práticas sociais de leitura.

De acordo com Cosson (2012, p. 20), é isso que acontece com o ensino da literatura em nossas escolas, “no Ensino Fundamental, ela tem a função de sustentar a formação do leitor e, no Ensino Médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da língua portuguesa”.

Por outro lado, as reflexões sobre a literatura em tempos de mídias e tecnologias digitais precisam ser consideradas pelos documentos curriculares norteadores para o ensino de literatura. Nesse sentido, espera-se, por exemplo, que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) revele contribuições sobre o letramento literário, considerando, também, práticas de letramentos literários em ambientes virtuais, tendo em vista o aumento de gêneros emergentes no ciberespaço.

O educador precisa rever sua prática pedagógica, apropriando-se de questões teórico-metodológicas sobre ensino de literatura, bem como considerando as relações que os estudantes estão estabelecendo com a literatura no cenário de inovações tecnológicas.

A este respeito, Zilberman (1988) ainda confirma que “[...] se ao professor compete modificar sua atuação como condição de transformar o ensino, igualmente é imprescindível associar esse fato, de um lado, à recuperação da base metodológica, de outro, à pesquisa de metodologias inovadoras” (ZILBERMAN, 1988, p. 67), sendo, pois, a recuperação da base da metodologia o início de uma coerência didática na prática docente.

Para desenvolver as atividades que possibilitem o letramento dos estudantes, é preciso que o docente de Língua Portuguesa leve ao ambiente escolar os mais diversos gêneros textuais/digitais e literários possíveis, independente da realidade em que o discente está inserido. O professor pode fazer uso das *fanfics* em sala de aula como recursos propícios para trabalhar a questão da coautoria na produção textual, visando à ampliação de práticas de letramentos literários nos meios digitais.

1.2 LETRAMENTOS LITERÁRIOS DIGITAIS

É notório que o paradigma da aprendizagem interativa se contrapõe ao currículo estabelecido, pois se apresenta mais flexível e com funcionalidade social presente. Nesse sentido, exige ruptura aos moldes tradicionais de ensino-aprendizagem, principalmente no tocante às relações entre professores e alunos (ROJO, 2017).

As inovações tecnológicas estão suscitando o interesse e a curiosidade dos estudantes. Estes já não aprendem apenas nos espaços físicos limitados das salas de aulas, porém introduzem novos percursos de aprendizagem em práticas de leitura e escrita nos ilimitados caminhos do ciberespaço

(SILVA, 2013). O letramento digital é compreendido como prática social, e, pressupõe, principalmente, a capacidade de leitura e escrita de textos, com desenvoltura, na tela digital (SOARES, 2002; COSCARELLI, 2011; GOMES, 2014).

É fato que o letramento assumido pela literatura aponta para um leque de possibilidades de interação, hibridização e convergências entre o texto oral, escrito, digital etc. Além do mais, essas relações contribuem para o conhecimento da cultura atual e para a formação do senso crítico, segundo demonstram as práticas de leitura e de reescrita das *fanfics* no ciberespaço. Trazendo este conceito para o campo da literatura, o letramento pode ser trabalhado dentro das especificidades do texto literário para a formação de leitores críticos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: pesquisa de campo em duas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco e aplicação de questionários com estudantes do ensino médio.

Na etapa de análise e discussão dos resultados, utilizamos as orientações da análise crítica do conteúdo para o tratamento dos dados coletados nos questionários. A coleta de dados só foi iniciada após autorização por parte da direção escolar, e os alunos só participavam mediante a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 IDENTIFICAÇÃO DE SITES DE FANFICS

Com o surgimento e crescimento das *fanfics*, algumas pessoas criaram *sites* para que os *ficwriters* (fanfiqueiros) pudessem postar num lugar fixo e seguro, e os leitores teriam um lugar certo aonde ir. Desse modo, apresentamos os seguintes *sites* da *internet* que trabalham esse gênero emergente do ciberespaço:

Quadro 01 – Relação de *sites* de *Fanfics*.

Spirit Fanfics e Histórias	Plataforma gratuita para auto publicação, com textos no formato de <i>fanfics</i> ou de histórias originais. https://www.spiritfanfiction.com/
Fanic Obsession	Surgiu como espaço para que autores e leitores compartilhassem suas histórias, opiniões, críticas e elogios, de modo a democratizar a leitura de textos produzidos por fãs.

	http://fanficobsession.com.br/
Fanfics Brasil	Tornou-se uma rede social, na qual o usuário pode utilizar imagens em todas as <i>fanfics</i> criadas. https://fanfics.com.br/
Nyah! Fanfiction	As histórias postadas no site são criações originais ou ficções criadas por fãs (<i>fanfiction</i>), de animes, seriados, filmes, livros e muito mais. https://fanfiction.com.br/
Fanfic's University	Blog que explora todo o universo das <i>fanfictions</i> . https://fanficsuniversity.wordpress.com/2016/05/03/75/
FanFiction .Net	Site de arquivo de <i>fanfics</i> automatizado. A partir de 2018, <i>FanFiction.Net</i> é o maior e o segundo site de <i>fanfiction</i> mais popular do mundo. https://www.fanfiction.net/

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

As *fanfictions* constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs das obras originais. Percebemos que muitos autores já classificaram as *fanfictions* como literatura ou gênero literário, como, por exemplo, Neves (2010) que apontou as *fanfics* como “literatura marginal na *internet*” e “ciberliteratura”, e Cavalcanti (2010) que as apontou como um gênero digital.

Padrão (2007) também comenta que a *fanfiction* pode servir de laboratório para novas vanguardas literárias, devido

ao seu caráter de subverter antigos gêneros literários e propor a criação de novas expressões. Nesse sentido, ainda conforme Padrão (2007), a *fanfic* pode funcionar como recurso importante para liberdade estética e experiências de estilo em projetos de autoria de escritores amadores.

3.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE FANFICS

Buscamos traçar as percepções dos estudantes sobre o conhecimento e estudo do gênero digital *fanfics*, desse modo, primeiramente perguntamos se os alunos sabiam o que são *fanfics*, obtivemos como respostas um total de 62,3% (n=33) respondendo que não tinham conhecimento e/ou não sabiam a definição desse gênero, porém 37,7% (n=20) informaram que tinham conhecimento e/ou sabiam a definição desse gênero. Ao perguntarmos se os estudantes costumam ler *fanfics* na *internet*, obtivemos como respostas: 83% (n=44) comentaram que não costumam ler *fanfics* na *internet*, por outro lado, 17% (n=09) praticavam leituras de *fanfics* na *internet*.

Foi perguntado aos estudantes se costumam escrever *fanfics* na *internet*, obtivemos as seguintes respostas: 94,3% (n=50) afirmaram não escrever *fanfics*; e 5,7% (n=03)

informaram escrever *fanfics*. Ao perguntarmos se os discentes gostariam que seu professor de literatura trabalhasse com *fanfics* em sala de aula, obtivemos como respostas: 45,3% (n=24) afirmaram não conhecer *fanfics*, portanto, não têm como responder; 39,6% (n=21) responderam positivamente e que gostariam que o professor de literatura trabalhasse com *fanfics*; e 15,1% (n=08) informaram que não gostariam que o professor de literatura trabalhasse com *fanfics*.

As percepções dos estudantes revelam que alguns conhecem as *fanfics* e, por esse motivo, gostariam que o professor de literatura trabalhasse em sala de aula para motivar as práticas de letramento literário, no sentido de estimular os discentes para a leitura e a escrita de textos literários na escola. Nessa perspectiva, o trabalho com as *fanfics* na escola poderia ajudar os estudantes com dificuldades na produção textual, tendo em vista a organização de ideias por meio das estruturas narrativas e encadeamentos temporais que as *fanfics* apresentam pela própria natureza do gênero digital.

Portanto, é importante um trabalho em sala de aula mais aguçado pelo professor, com o propósito de inserir as *fanfics* em práticas e eventos de letramentos literários, no sentido de promover maiores articulações com a cultura

digital e com as novas formas de expressões literárias no ciberespaço. As *fanfics*, então, podem ser utilizadas como recursos pedagógicos na análise, interpretação e compreensão de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura deve consistir na formação de leitores, em uma possibilidade oferecida para uma experiência com o texto literário, que advém da literatura como forma artística e criativa de expressão. Inserir a *fanfiction* em práticas pedagógicas propicia trabalhar a linguagem em uso e, principalmente, valorizar práticas letradas na cultura digital. As *fanfics*, mesmo sendo provenientes e dependentes de uma obra anterior, inserem-se no contexto da sociedade contemporânea como nova expressão literária.

Quando o estudante é estimulado e/ou incentivado a produzir *fics*, haverá o trabalho pedagógico a partir da articulação entre o letramento digital e o literário com a produção de *fanfictions*. A utilização de *fanfics* é um recurso possível na educação básica e oferece múltiplas possibilidades de escrita e leitura. Docentes e discentes podem ampliar interações nos espaços virtuais, compreendendo-se a *fanfic*

como espécie de laboratório criativo para fãs e leitores que podem (re)construir novas práticas de letramentos literários e digitais no ciberespaço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G. **Fanfictions e RPG'S:** narrativas contemporâneas. *Ágora*, Porto Alegre, ano 2, jul./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** MEC. Brasília, DF, 2018.

CAVALCANTI, L. Leitura nos gêneros digitais: abordando as fanfics. **Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação.** Recife, UFPE, 2010.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In _____; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 p. 25-40.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, S. S. Desafios e possibilidades do letramento digital na formação inicial do professor em curso a distância. In: GOMES, S. S; TAVARES. R. H. (Org.) **Sociedade educação e redes:** desafios à formação crítica. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014, p. 333-363.

NEVES, A. A literatura marginal na internet: o fenômeno fanfiction como instrumento de disseminação e divulgação

das/nas margens. **Pontos de Interrogação** n. 1 – Alagoinhas, 2010.

PADRÃO, M. Leituras resistentes: fanfictions e internet vs. Cultura de massa. **Compós**: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, vol. 10, 2007.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Specialist**: descrição, ensino e aprendizagem. Vol. 38 N° 1 jan-jul 2017.

SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, v. 8. n. 2, p. 229-240, jul/dez 2012.

SILVA, I. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SILVA, I. M.. **Ensino de Literatura na era digital**: conexões ilimitadas com o *Reader-Response Criticism*. VI SINALGE, 2013.

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

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

CAPÍTULO 15

***FANFICS:* CONEXÕES DIALÓGICAS COM FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO**

PEDROZA, Maria Kaline de Lima.
Universidade Federal Rural de Pernambuco –
UFRPE/UAEADTec
kalinelima36@gmail.com

SILVA, Ivanda Maria Martins.
Universidade Federal Rural de Pernambuco –
UFRPE/PROGEL
ivanda.martins@ufrpe.br

RESUMO: A cultura digital vem despertando a atenção dos discentes da educação básica por meio do dinamismo do ciberespaço (LÉVY, 1999). Como representação da ciberliteratura (SANTAELLA, 2012), as *fanfics* configuram-se como narrativas ficcionais pautadas nas relações intertextuais, intersemióticas e multimodais que acompanham a escrita literária no ciberespaço. Este estudo busca investigar exemplos representativos de *fanfics* literárias no ciberespaço, reconhecendo potencialidades para o ensino da literatura em tempos de mídias digitais, a fim de levantar dados que forneçam subsídios aos docentes no planejamento de estratégias para dinamizar o ensino de literatura. Quanto ao aporte teórico, priorizamos abordagens a respeito de *fanfics* (Vargas, 2015), em conexão com ensino de literatura (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros 2013); (Silva, 2005), letramentos literários (Cosson, 2018), (Paulino; Cosson 2009) e formação docente (Bunzen; Mendonça, 2006). Em termos metodológicos, a pesquisa revela abordagem qualitativa, visando à análise de *fanfics* como recursos didáticos para ensino de literatura no contexto do nível médio. Nesse sentido, a formação docente precisa acompanhar o dinamismo da cultura digital e incorporar reflexões teórico-metodológicas sobre gêneros emergentes que podem apoiar processos de ensino e aprendizagem nas aulas de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário; Letramento Digital; Ensino Médio; *Fanfics*.

ABSTRACT: Digital culture has been attracting the attention of students in basic education, through the dynamism of cyberspace (LÉVY, 1999). As a representation of cyberliterature (SANTAELLA, 2012), *fanfics* are configured as fictional narratives based on intertextual, intersemiotic and multimodal relations that accompany literary writing in cyberspace. This study seeks to investigate representative examples of literary *fanfics* in cyberspace, recognizing potentialities for the teaching of literature in times of digital media, in order to raise data that provide support to teachers in planning strategies to streamline the teaching of literature. As for the theoretical contribution, we prioritized approaches regarding *fanfics* (Vargas, 2015), in connection with literature teaching (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013); (Silva, 2005), literary literacies (Cosson, 2018) (Paulino; Cosson, 2009) and teacher education (Bunzen; Mendonça, 2006). In methodological terms, the research reveals a qualitative approach, aiming at the analysis of fanfics as didactic resources for teaching literature in the context of high school. It needs to keep up with the dynamism of digital culture and incorporate theoretical-methodological reflections on emerging genres that can support teaching and learning processes in literature classes.

KEYWORDS: Literary Literacy; Digital Literacy; High school; Fanfics.

INTRODUÇÃO

Fanfics ou *fan fiction*, também grafada *fanfiction* ou abreviadamente apenas *fics* é “uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática”.

(VARGAS, 2015, p. 21). Conforme Alves (2014, p. 43), “é nesse contexto de leitura e produção na tela e com o advento da internet que o gênero *fanfiction* emerge como uma prática de letramento *on-line* motivada pela utilização de produtos associados à indústria do entretenimento”.

Embora a produção de *fanfics* seja crescente nos espaços *on-line*, parece-nos que essas narrativas não são devidamente trabalhadas nas escolas, considerando as demandas dos estudantes em termos de aprimorar práticas de letramentos literários. Desse modo, sentimos a necessidade de ampliar pesquisas sobre a utilização de *fanfics* em sala de aula, no sentido de articular as reflexões com o ensino de literatura e tempos de mídias digitais.

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo é investigar exemplos representativos de *fanfics* literárias no ciberespaço, reconhecendo potencialidades para o ensino da literatura em tempos de mídias digitais, a fim de levantar dados que forneçam subsídios aos docentes no planejamento de estratégias para dinamizar o ensino de literatura.

Como suporte no referencial teórico, a fim de que possamos ter respaldo para elaborarmos nossas contribuições, priorizamos abordagens a respeito de *fanfics* (Vargas, 2015), em conexão com ensino de literatura (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013); (Silva,

2005), letramentos literários (Cosson, 2018) (Paulino; Cosson; 2009) e formação docente (Bunzen; Mendonça, 2006).

No tocante à metodologia, a pesquisa realizada é de abordagem qualitativa. O estudo é desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: pesquisa-ação em escola pública estadual, observações de aulas, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do ensino médio, planejamento didático para realização de oficinas literárias, avaliação das ações propostas nas oficinas.

1 A LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No tocante ao atual ensino de literatura no contexto do ensino médio, não é difícil constatar metodologias tradicionais sem conexão com o dinamismo da cultura digital. As aulas de literatura parecem não empolgar os discentes que chegam ao ensino médio. Sabe-se que, muitas vezes, os estudantes chegam a esta etapa da educação sem ter um contato mais aprofundado com textos literários. As aulas resumem-se à leitura rápida de pequenos fragmentos de textos, e, muitas vezes, essa leitura é apenas um pretexto para o estudo de outros assuntos.

A escola precisa diversificar práticas de letramentos literários, no sentido de estimular os estudantes para a experiência estética na interação com a literatura. Entendemos o letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Diante da perspectiva de construção de sentidos, a literatura proporciona aos discentes uma leitura de mundo, um atravessar de experiências, uma forma de transformação que faz a leitura reverberar.

Silva (2005) afirma que o papel da escola é o da formação de leitores críticos, os quais transcendem os muros da escola e realizam uma leitura crítica do mundo. Deste modo, percebemos que a escolarização inadequada da literatura e a forma ainda tradicional de abordagem ao texto literário atuam, por conseguinte, desestimulando os estudantes.

As aulas restringem-se a leituras (impostas) de livros e ao preenchimento de fichas de interpretação com questões preestabelecidas. Em primeiro caso, vemos que essas leituras sempre partem de alguns clássicos literários, privilegiando-se o cânone, segundo que essa imposição e os questionários prontos não levam os alunos à fruição literária e causam uma aversão à literatura. Dialogando neste sentido, Silva (2005 p.34) reitera

que o ensino de literatura “não pode ficar confinado apenas à tradição clássica”, é preciso desenvolver abordagens que priorizem estudos sincrônicos e diacrônicos, compreendendo-se a literatura para além das classificações rígidas em estilos ou períodos literários.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: POSSÍVEIS CAMINHOS

É preciso ampliar reflexões sobre a formação docente no campo literário. No processo inadequado de escolarização da literatura (SOARES, 1999), nota-se, ainda, a ênfase no livro didático, com fragmentos de obras literárias e exercícios descontextualizados, com questões superficiais acerca da leitura literária. Além disso, a historiografia literária é priorizada no estudo de escolas literárias, épocas, estilos, com ênfase em práticas de ensino “sobre a literatura”, como nomeia Cosson (2018).

Como proposta para os educadores realizarem a escolarização da literatura de maneira mais adequada, Silva (2005) propõe:

O que nós, professores, podemos fazer é direcionar nossos esforços para desenvolver atividades capazes de ampliar a escolarização adequada do ato de ler e da

leitura literária, vinculando o ensino-aprendizagem às necessidades que os alunos encontram fora da escola, nos usos sociais das práticas de leitura. (SILVA, 2005 p.18).

O professor pode buscar um leque de leituras variadas para propiciar aos alunos um repertório maior de experiências e, principalmente, levando em conta o conhecimento prévio dos discentes e aquilo que faz sentido ao contexto em que os educandos estão inseridos. O professor precisa apoiar o discente a entender que a leitura literária pode apoiar o educando a construir diálogos com o contexto histórico-social, visando ampliar as conexões dialógicas entre a literatura e a sociedade.

Portanto, o desafio é trabalhar nas aulas de literatura esse enfoque de construção do conhecimento em que o aluno-leitor é um sujeito consciente, crítico e ativo, capaz de transformar o contexto em que está inserido, uma vez que, conforme Rouxel (2013. p.31), “é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura.”

Nesse sentido, é de fundamental importância que a formação docente prepare o educador para trabalhar aprimorando sua prática e inserindo gêneros literários

emergentes em suas aulas, reconhecendo a potencialidade das novas expressões literárias em práticas de letramento literário.

3 O PAPEL DA FANFIC NA MOTIVAÇÃO PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO

As *fanfics* possuem milhares de leitores-autores em todo o mundo, entretanto, de acordo com Vargas (2015, p.20), configuram-se como “uma prática de letramento *on-line* ainda largamente desconhecida para a comunidade educativa no Brasil”. Portanto, existe uma necessidade primordial em oportunizar ao adolescente conhecer a riqueza do texto literário, e, conseqüentemente, despertar no estudante o gosto pela leitura. Nós, enquanto professores, ao planejarmos as aulas, devemos propor estratégias de leitura que visem explorar os novos letramentos em sala de aula.

Ao propormos o trabalho com *fanfics*, desejamos que, na escola, se abra espaço para a diversidade textual e de gêneros, e, principalmente, que se dê espaço e voz à produção dos alunos, pois a escrita das *fanfics* surge do prazer de ler nas experiências e práticas de leituras.

A princípio mapeamos 7 sites que publicam e divulgam *fanfics*. Ao analisarmos individualmente cada site, notamos

que cada um possui sua particularidade, a seguir temos a apresentação e breve análise de alguns deles.

O *fanfics Brasil*, por exemplo, apresenta na tela inicial de sua página o top 10 semanal de *fanfics* (as 10 *fanfics* mais lidas durante a semana), o top mensal, e as *fanfics* mais comentadas, levando o leitor a já identificar o que o público mais tem lido.

Imagem 1. Site *Fanfics Brasil*.



Fonte: <https://fanfics.com.br/> (2021).

A plataforma *Floreios e Borrões* foi criada para publicação de *fanfics* ligadas à obra Harry Potter, possui informações para cadastro e uma plataforma de fácil acesso, como podemos verificar nas imagens abaixo:

Imagem 2: Área inicial do site *Floreios e Borrões*.



Fonte: <https://fanfic.potterish.com/> (2021).

A figura 2 apresenta a área inicial do site “*Floreios e Borrões*”, com guia de busca por autor, título, obras mais lidas, mais votadas, entre outros critérios para busca e seleção. Além de trazer também um guia de recomendações aos usuários e as informações necessárias para cadastro.

Outro portal é o *Nyah Fanfiction!* representado na imagem abaixo.

Imagem 3. Site Nyah!

As histórias postadas no site são criações originais ou fricções criadas por fãs — fanfiction — de animes, seriados, filmes, livros e muito mais. Este site foi criado com o intuito de divulgar as séries originais, reunir seus fãs e proporcionar momentos de lazer através da leitura, assim como incentivar as pessoas a trabalharem seu lado criativo escrevendo suas próprias histórias.

Você não paga nada para ler ou postar no site, o uso é gratuito!

(1) **PRESCREVER** / (2) **PROSCREVER**

(1) Prescrever é recetar ou perder a validade. → Ex 1: Para o tratamento das minhas alergias, o médico prescreveu banho frio. Ex 2: O prazo de validade dos remédios já prescreveu.

(2) Proscrever significa banir, abolir, expulsar. → Ex: No meu tratamento, o banho frio foi proscrito.

[Visite a seção de português.](#)

Melhores leitores da semana

- Kaline Bogard** teve 2 comentários marcados como o melhor do capítulo
- claradasideias** teve 2 comentários marcados como o melhor do capítulo
- FernandaG** teve 1 comentário marcado como o melhor do capítulo
- L S Fanfics** teve 1 comentário marcado como o melhor do capítulo

Fonte: <https://fanfiction.com.br/> (2021)

O site também possui critérios de busca e apresenta os melhores leitores da semana, incentivando dessa forma a leitura. Um ponto que nos chamou atenção no *Nyah*, é que o site possui uma seção destinada ao Português, com obras que abordam regras gramaticais.

A análise destes portais nos fez perceber o quanto as *fanfics*, neles disponibilizadas, variam e engajam seu público de maneira diferente. As *fanfics* revelam ainda que, além de trazer novos finais para uma história já contada, muitas vezes surgem novas histórias. Por isso, é importante inserir as *fanfics* nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura para apoiar práticas de leitura e escrita que propiciem relações dinâmicas e significativas dos estudantes leitores com as obras literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos aponta caminhos. Precisamos tecer novos olhares para novas formas de leitura na escola. Percebendo que o aluno tem direito a ler, compreender o que está lendo e, principalmente, intervir no mundo em que está inserido por meio da leitura.

Não há mais como imaginar uma escola à margem dos gêneros que surgem no ciberespaço, pois o aluno é nativo desse contexto e dessas produções. A escola e os educadores precisam reinventar estratégias e práticas pedagógicas no campo artístico-literário. As práticas de linguagem/leitura propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC devem ser incorporadas na escola não de forma isolada, simplesmente para constar no planejamento docente, mas para que essas práticas produzam transformações na forma de pensar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. C. Um estudo sobre fanfiction: a leitura e a escrita no ambiente digital. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 38-47, jan./maio 2014.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação de professores**. Editora Parábola, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola. 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T.M.K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, pp.17-33, 2013.

SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2012v8n2p229>>Acesso em:23/06/2021.

SILVA, Ivanda. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. 135p.

METODOLOGIAS ATIVAS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

PACHECO, Mara Regina
UniFil
mara.pacheco@unifil.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir acerca do uso das metodologias ativas e ferramentas digitais no Ensino de Língua Inglesa, de modo a proporcionar maior efetividade na aprendizagem da Língua Estrangeira. Essa opção viabiliza-se devido as políticas educacionais atuais colocarem ênfase no ensino de inglês como elemento constituinte da Educação Básica, ao lado do letramento em língua materna oficial, matemática e o letramento computacional (MOITA LOPES, 2008). De acordo com os recentes estudos bibliográfico-científicos na área, as Metodologias Ativas, com suas abordagens pedagógicas inovadoras e desafiantes, colocam ênfase no papel protagonista do aluno, no seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de ensino (MORAN, 2018). Mediante os resultados apresentados pelos estudiosos da área, verificou-se ganho em performance no ensino-aprendizagem de LI usando-se as Ferramentas Digitais, bem como maior engajamento por parte dos alunos, uma vez que o ensino foi mediado pela linguagem instrumental de maior interesse deles: a digital. A interação social, a troca de experiências com outros indivíduos e o meio (VIGOTISKY, 2001) tornou possível a aprendizagem acontecer na interação com os pares, solucionando problemas, criando projetos, “colocando a mão na massa”, ou ainda, aprendendo enquanto joga, “conectados”, “plugados”, online (especialmente as Gerações Y e Z), o

que fomentou um ensino-aprendizagem de Língua Inglesa mais efetivo e atual.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Ferramentas digitais; Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT: This paper work aims to discuss the use of active methodologies and digital tools in English Language Teaching in order to provide greater effectiveness in learning the Foreign Language. This option is made possible due to current educational policies placing emphasis on teaching English as a constituent element of Basic Education, alongside literacy in the official mother tongue, mathematics and computer literacy (MOITA LOPES, 2008). According to recent bibliographic-scientific studies in the area, Active Methodologies, with their innovative and challenging pedagogical approaches, emphasize the student's leading role, in their direct, participatory and reflective involvement in all stages of the teaching process (MORAN , 2018). Through the results presented by scholars in the area, there was a gain in performance in the teaching-learning of LI using Digital Tools, as well as greater engagement on the part of students, since teaching was mediated by the instrumentational language of greatest interest to them: the digital. Social interaction, the exchange of experiences with other individuals and the environment (VIGOTISKY, 2001) made it possible for learning to happen in the interaction with peers, solving problems, creating projects, "getting hands dirty", or even learning while playing, "connected", "plugged in", online (especially Generations Y and Z), which fostered more effective and up-to-date English language teaching and learning.

KEYWORDS: Active methodologies; Digital tools; English Language Teaching.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de pesquisar sobre o uso e efetividade das Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais no ensino da Língua Inglesa, partiu-se da leitura, análise e considerações dos recentes estudos publicados sobre os temas supracitados. O interesse em tais objetos erigiu mediante a certificação da necessidade de domínio da língua inglesa ser fundamental e inclusivo no mundo atual, isto devido a fatores comerciais, científicos, políticos e educacionais.

Nas pesquisas bibliográficas publicadas e consultadas sobre o tema, verifica-se o crescimento da demanda do aprendizado da língua estrangeira que, segundo Moita Lopes (2008), acontece devido às políticas educacionais atuais, que colocam ênfase no ensino de inglês como elemento constituinte da educação básica, ao lado do letramento em língua materna oficial, matemática e o letramento computacional.

De acordo com as fontes bibliográficas pesquisadas, com a expansão da tecnologia, ampliaram-se as ferramentas que ajudam no processo de ensino/aprendizagem mais condizente com as novas formas de aprender dos estudantes da contemporaneidade, em especial a Geração Y e Z, segundo postulam os estudos dos Perfis Geracionais, que catalogam as principais características de cada geração, para melhor entendê-las.

Segundo estudiosos dos perfis geracionais, como Jordão (2016), a Geração Y – ou *millennials* – (nascidos por volta de 1980 a 1994) é a geração a qual a tecnologia faz parte do dia a dia; a Geração Z – *centenials* ou *post-millennials* – (nascidos após 1994 até 2010) grosso modo, é denominada a geração que já nasceu usando tablet e sendo influenciada por youtubers. De acordo com os pesquisadores, essas duas gerações aprendem melhor quando novos recursos didáticos e tecnologias são usados para o ensino, inclusive para aprender um idioma de forma mais dinâmica e atraente para os alunos.

Conforme asseguram Melo, Santos e Souza (2013), os indivíduos da Geração Y cresceram em um mundo imerso nas tecnologias de informação. Por isso mesmo, em relação à aprendizagem, os estudiosos afirmam que o método de ensino mais eficaz para a geração Y é o empírico/experimental que, por proporcionar entretenimento, promove nos estudantes o entusiasmo e interesse por aprender.

Já a geração Z, segundo Jordão (2016), tem acesso amplo às informações e à pró-atividade dos meios digitais, aprende rápido, mas apresenta dificuldade de concentração. Esse problema é minimizado quando o professor instrui os alunos com metas claras e percursos criteriosamente definidos, com objetivos pré-determinados a serem alcançados. De acordo com

Toledo, Albuquerque e Magalhães (2012), os indivíduos da geração Z, por conviverem com a tecnologia e a ciência, são conhecidos como nativos da internet, cujas habilidades principais são “zapear” (fazer algo muito rapidamente), trocar canais de TV sem parar e rolar rapidamente sobre as barras de navegação. Diante dessa realidade, dessa urgência desmedida, da ânsia do “porvir”, o professor atento pode propor uma das metodologias ativas que tenha objetivos claros como o “Estudo de Casos” (composto por Fase exploratória; Delimitação do estudo; Interpretação sistemática dos dados; Elaboração de relatório) ou o “Desenvolvimento de Projetos” (composto por: início; planejamento; execução; monitoramento e controle; encerramento). Esses dois exemplos de Metodologias Ativas possuem etapas claras e objetivas que minimizam o “zapear” desvairado e sem rumo.

Como os dois exemplos mencionados acima como possibilidades de fugir do contexto problemático de mau uso das tecnologias, professores e pesquisadores buscam meios de unir ferramentas digitais e ensino com o intuito de implementar recursos pedagógicos que possam ser utilizados em sala de aula para fazer o processo ensino/aprendizagem algo efetivo e atual, observando as características desses perfis geracionais supracitados.

1 METODOLOGIAS ATIVAS

As Metodologias Ativas vêm sendo usadas na prática pedagógica em busca de um ensino que seja dinâmico e “faça sentido”, provoque pesquisa e estudo, produza análise e tomada de decisão, fomente conhecimento e interação. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá exatamente pela interação social, na troca de experiências com outros indivíduos e o meio. Para que a interação ocorra, o pensador russo afirma que pelo menos duas pessoas devem estar envolvidas a fim de trocar experiências e ideias que geram novos conhecimentos.

Essas considerações vygotskianas aproximam-se, e muito, do aprender através das metodologias ativas: “colocando a mão na massa”, pelo “learn by doing”, solucionando problemas e elaborando projetos. O professor faz o papel de facilitador dos alunos, fomentando pesquisas, reflexão e decisão quanto aos objetivos que ele precisa atingir.

Grosso modo, as Metodologias Ativas são modos que os professores usam para desenvolverem a aprendizagem com foco na condução da formação crítica dos alunos. Essas metodologias estimulam a autonomia do aprendiz, por meio

da curiosidade, promovendo tomadas de decisões (individuais, coletivas) advindas das atividades de prática social e em contextos de sala de aula. Segundo Moran:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (MORAN apud BACICH; MORAN, 2018, p.41)

Segundo Moran (apud BACICH; MORAN, 2018) algumas metodologias ativas possíveis são: sala de aula invertida; aprendizagem baseada em investigação/problemas; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem por histórias e jogos (gamificação). No entanto, Moran não menciona a aprendizagem em pares, que é também uma metodologia ativa muito usada.

1. Sala de aula invertida: o aluno se apropria de um assunto a partir de pesquisas, projetos e produções e se aprofunda nele. Depois o professor retoma o assunto de acordo com a situação de cada aluno e suas necessidades específicas.

2. Aprendizagem baseada em investigação/problemas: os professores orientam aos alunos no sentido de levantar (individualmente ou em grupo) questões, interpretações, soluções possíveis para problemas por meio de métodos indutivos e dedutivos.

3. Aprendizagem baseada em projetos: os alunos lidam com tarefas e desafios para desenvolver um projeto, tomar decisões (individuais ou em equipe) relacionadas a um problema de fora da sala de aula (questões interdisciplinares).

4. Aprendizagem por histórias e jogos (gamificação): as formas mais eficientes de aprendizagem são as que acontecem por meio de histórias contadas (narrativas) e histórias em ação (histórias vividas e compartilhadas). Os jogos (gamificação) colocam os alunos a enfrentar desafios, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos.

5. Aprendizagem entre pares (ou times): apesar de não contemplado por Moran, é um recurso bastante usado nas metodologias ativas por alunos em dupla, pequenos grupos/times com o objetivo de aprofundar e debater sobre um tema, despertando ideias e construção de informações.

Todas as definições e conceituações das metodologias ativas dos estudiosos supracitados fazem ver o potencial que

elas têm para o aprendizado em geral, inclusive no ensino de línguas estrangeiras, as quais professores atentos precisam lançar mão para um ensino/aprendizagem efetivo.

2 AS FERRAMENTAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No tocante ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a internet e suas ferramentas abrem um leque de possibilidades para o contato com diversas comunidades linguísticas de diferentes partes do mundo. Nesse contato, criam-se maiores condições de aprendizado na língua-alvo, promovendo interação de performance real de uso da linguagem.

Para Menezes de Souza (2004), a internet é um veículo que pode conectar os interesses dos falantes, propiciar planejamento e execução de ações pedagógicas com ferramentas digitais que potencializam o ensino/aprendizagem de línguas. Por ser utilizada para as tarefas diárias de grande parte dos indivíduos dos perfis geracionais Y e Z (como para informação do clima; pesquisa de rotas e trajetos; fazer compras etc.) e fazer parte das novas práticas sociais, possibilita acesso imediato a todo tipo de informação, que pode auxiliar na prática pedagógica

do ensino de uma segunda língua para o público da geração supracitada.

Segundo Cani *et al.* (2017), as tecnologias digitais e a internet devem ser aliadas na dinamicidade do ensino, viabilizando transformações no fazer pedagógico. O professor habilidoso deve explorar as ferramentas disponíveis para implementar o ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, lançando mão do letramento digital que o aluno possui para a prática das quatro habilidades requeridas na aprendizagem de LI (*listening, reading, speaking, writing*).

Desse modo, as tecnologias e ferramentas digitais apoiadas pela internet suportam instrumentos de aprendizagem que podem ser usados como “ferramentas de ensino” para as aulas de inglês, oferecendo aos alunos a oportunidade de uma participação mais ativa no processo de aquisição de conhecimento e apropriação da língua estrangeira.

Um exemplo de instrumento que pode servir de ferramenta de ensino são os dispositivos móveis que grande parte dos alunos possui e faz uso constante. A possibilidade de tirar proveito desses aparelhos (seja smartphones, tablets, notebooks) para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira certamente aumentará o interesse de engajamento e participação dos alunos em sala de aula e no envolvimento e

desenvolvimento das atividades propostas em ambiente escolar. Ao utilizar ferramentas digitais para a aquisição da língua inglesa, as aulas se tornarão mais produtivas e prazerosas, dentro de um contexto próximo da interação real com a qual os alunos estão familiarizados.

São inúmeras as possibilidades de uso do smartphone/tablet como meio para atingir a língua-alvo dentro do processo de aprendizagem. Há como se trabalhar a compreensão e a produção oral, explorar vídeos; ampliar as competências em leitura via conteúdos autênticos disponibilizados na Internet. Ou seja, são muitas as ferramentas que, uma vez incluídas nas práticas pedagógicas, permitem a ampliação do vocabulário, o aperfeiçoamento da pronúncia etc. Cabe ao professor arrolar todas as possibilidades disponíveis na rede e, com criatividade, usá-las para fazer das aulas de língua inglesa algo prazeroso e efetivo.

3 SUGESTÕES DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA ENSINO/APRENDIZAGEM DE LI

A ideia aqui é apontar alguns exemplos de ferramentas já usadas por estudiosos da área e disponíveis (algumas de livre acesso) como o “Kahoot!” e “Quizizz”, para que os professores interessados no tema possam fazer uso em sua

prática pedagógica. O primeiro encontra-se disponível em getkahoot.com e nele é possível a criação de quatro modos de interação digital: jogos de perguntas e respostas de múltipla escolha (quizz), pesquisa (survey), discussão (discussion) e um jogo de frases embaralhadas em que os jogadores devem colocar em ordem (jumble). O Kahoot pode ser usado por grupos de sala de aula, nos quais os jogadores respondem às questões em seus próprios equipamentos (celulares, tablets, computadores), mas o resultado do jogo é mostrado em uma tela compartilhada. Esse aspecto provoca a competitividade e engajamento dos estudantes e, ao jogarem juntos, todos criam expectativas com suas pontuações propiciando um clima favorável e positivamente competitivo. Por meio da tela compartilhada, as dúvidas de cada questão podem ser sanadas pelo professor, que acompanha o ranqueamento das respostas de toda a sala.

O segundo exemplo de ferramenta bastante usada nas salas de aula e sugerida por alguns pesquisadores da área é o “Quizizz” que se encontra disponível no site quizizz.com e, como o Kahoot, possibilita a criação de jogos de perguntas e respostas de múltipla escolha (quizz). Os jogos são jogados ao ritmo de cada aluno, o que difere do Kahoot, uma vez que cada um vê as perguntas e alternativas de respostas em seus próprios celulares, tablets,

computadores, sem necessidade de uma tela compartilhada (a não ser que o professor faça questão para mostrar o progresso dos seus alunos enquanto eles jogam, disponibilizando a quantidade de respostas corretas e incorretas, podendo revisar cada resposta ao fim do jogo). No decorrer do jogo são disponibilizados memes que motivam e divertem os alunos durante o processo. Ou seja, quando acertam uma questão, memes comemorando aparecem e, quando erram, memes com mensagens motivacionais são mostrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante das evidências aqui citadas a partir da leitura, análise e ponderações das recentes pesquisas dos estudiosos da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é possível afirmar com segurança que o uso das Metodologias Ativas pode colaborar sobremaneira para uma prática de ensino de Língua Inglesa mais real e efetiva, isso por promoverem o desenvolvimento de habilidades e competências da língua-alvo, tornando os alunos mais aptos a interagirem na comunidade falante da língua. De igual modo, por meio da pesquisa levantada, a eficiência das Ferramentas Digitais no ensino da LE tem se provado relevante, não apenas por compor as atividades habituais de grande parte dos indivíduos de Perfis Geracionais Y e Z, mas também foi considerada excelente por abrir um leque de

opções no desenvolvimento de todas as habilidades necessárias para o bom desempenho na língua (*listening, speaking, reading, writing*).

É possível afirmar, levando em conta as leituras, análise e considerações dos estudiosos pesquisados na área, que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa usando as Ferramentas Digitais aliadas às Metodologias Ativas propicia aos alunos uma linguagem de aprendizado mais motivador e instigante para eles: a linguagem digital. Cabe aos professores de língua inglesa fundir as duas possibilidades e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, unindo o que grande parte deles domina (as Ferramentas Digitais), e maximizar o potencial que eles têm a ser desenvolvido (pelas Metodologias Ativas).

REFERÊNCIAS:

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANI, Josiane Brunetti et al. “Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 455-481, jul./set. 2017.

JORDÃO, M. H. “A mudança de comportamento das gerações X, Y, Z e Alfa e suas implicações” Universidade de São Paulo – Campus São Carlos, 2016. Disponível em: https://kipdf.com/a-mudana-de-comportamento-das-geracoesxyz-e-alfa-e-suasimplicacoes_5aac9cd1723ddb988064b53.html. Acessado em 22.mai.2021.

MELO, F. A. O., SANTOS, D. C., & SOUZA, C. C. M. “A geração Y e as necessidades do mercado de trabalho contemporâneo”: um olhar sobre novos talentos. Anais do 10º Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Rio de Janeiro: Resende, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha”. In: ABDALA JUNIOR, B. **Margens da Cultura: Mestiçagem, Hibridismo e Outras Misturas**. Benjamin Abdala Junior, org. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOITA LOPES, L.P. **Inglês e Globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia Linguística para tempos híbridos**. Rio de Janeiro: Delta, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

TOLEDO, P. B. F., ALBUQUERQUE, R. A. F., & MAGALHÃES, A. R. “O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores”. Anais do 9º Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Rio de Janeiro: Resende, 2012.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

