

Perspectivas para o ensino de línguas

Volume 8

Organizadores
Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



Edufac



Perspectivas para o ensino de línguas, volume 8

Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia e Tatiane Castro dos Santos (org.)

ISBN 978-65-88975-89-3 • *Feito Depósito Legal*

Copyright© Edfac 2024

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial
69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Diretor da Edfac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edfac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Dêlcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Diagramação e Design Editorial

Rosane Garcia

Revisão

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

Tatiane Castro dos Santos

Capa

Glauco Capper

As informações, opiniões e conceitos expressos nos conteúdos desta obra, bem como a exatidão dos dados, referências, redação e revisão textual são de inteira responsabilidade do(as) autor(e/as).

Universidade Federal do Acre
Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P467p Perspectivas para o ensino de línguas, volume 8 [recurso eletrônico] / Organizadores: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos – Rio Branco: Edfac, 2024.
237 p.: il. [color.] [e-Book]

ISBN: 978-65-88975-89-3
Vários autores.
Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada. 2. Ensino de línguas. I. Sousa, Alexandre Melo de (Org.). II. Garcia, Rosane (Org.). III. Santos, Tatiana Castro dos (Org.). IV. Título.

CDD: 407

Perspectivas para o ensino de línguas, volume 8

Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia e Tatiane Castro dos Santos (org.)

O primeiro volume do *Perspectivas para o ensino de línguas* foi publicado em 2016. Naquela obra constavam textos somente de pesquisadores da Universidade Federal do Acre (na maioria, produções de alunos/as – mestrando/as e doutorando/as – em parceria com os/as respectivos/as orientadores/as). Os temas centravam-se no ensino da língua portuguesa. Neste volume, contamos com capítulos que discutem sobre: ensino de português como língua materna, ensino de português como língua adicional, ensino de português como segunda língua para surdos, ensino de Libras, formação inicial de professores, estágio supervisionado, material didático, aprendizagem da escrita, gêneros textuais, gêneros multimodais, lexicologia, onomástica, letramentos, multiletramentos; entre outros assuntos que interessam aos professores de línguas atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior. O livro destina-se ainda à comunidade interessada na temática (sinopse adaptada da Apresentação desta obra).

Realização e Apoios



Pespectivas para o ensino de
linguas
Volume 8

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



Edufac

2024

SUMÁRIO

	Apresentação.....	07
1	Português como Segunda Língua para Surdos no Estágio Supervisionado do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre..... <i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>Rosane Garcia</i>	09
2	Microaulas <i>on-line</i>: uma perspectiva para a formação inicial de professores..... <i>Edna Pagliari Brun</i> <i>Juçara Zanoni do Nascimento</i>	21
3	As contribuições da teoria da psicogênese para a aprendizagem da língua escrita..... <i>Érica Raiane de Santana Galvão</i> <i>Jânio Nunes dos Santos</i>	35
4	Representações em orientações de um material didático para professores de língua portuguesa como L2 para crianças surdas..... <i>Giovane dos Santos Brito</i> <i>Fernanda Beatriz Caricari de Moraes</i>	51
5	O itinerário didático como metodologia produtiva para a ampliação de letramentos: uma proposta de ateliê com <i>memes</i>..... <i>Keziane Fernandes Cavalcante</i> <i>Francisco Rogiellyson da Silva Andrade</i> <i>Pollyanne Bicalho Ribeiro</i>	72
6	Ensino de Onomástica na Educação Básica: um relato de experiência pedagógica..... <i>Márcia Sipavicius Seide</i> <i>Patrícia Lucas</i>	83
7	Análise da aplicação e avaliação de uma sequência didática interativa por meio de gêneros multimodais..... <i>Norma Sueli Ferreira de Araújo</i> <i>José Júlio César do Nascimento Araújo</i>	101
8	O Curso de Letras Libras da Ufac e sua importância para a comunidade surda acreana..... <i>Daniel Martins Braga Gomes</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>Rosane Garcia</i>	126
9	A aprendizagem baseada em projetos no ensino do português como língua adicional: uma aproximação entre teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e Metodologias Ativas..... <i>Susiele Machry da Silva</i> <i>Ubiratã Kickhöfel Alves</i> <i>Luciene Bassols Brisolara</i>	138

10	Produção de um glossário Pajubá com base no software Lexpro: visibilidade da linguagem de grupo pajuberiana em Palmas.....	157
	<i>Paulo Ricardo Aires Rodrigues</i> <i>Karylleila dos Santos Andrade</i>	
11	O conceito de autoria no Currículo da Cidade (2017) e a retextualização do gênero canção no Ensino Fundamental II: uma proposta textual.....	169
	<i>Jéssica Alves da Silva</i> <i>Phablo Roberto Marchis Fachin</i>	
12	O docente surdo e o ensino da Libras para alunos ouvintes na Universidade Federal de Rondônia.....	201
	<i>Daniara Pinto de Medeiros Cintra</i> <i>Magno Prado Gama Prates</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i>	
13	Multiletramentos na prática pedagógica dos professores alfabetizadores.....	213
	<i>Margarete Nunes</i> <i>Wendell Fiori de Faria</i> <i>Maria de Fátima Ferreira de Oliveira Rosilho</i> <i>Tatiane Castro dos Santos</i>	
	Os organizadores.....	224
	Os autores.....	227

APRESENTAÇÃO

O primeiro volume do *Perspectivas para o ensino de línguas* foi publicado em 2016. Naquela obra constavam textos somente de pesquisadores da Universidade Federal do Acre (na maioria produções de alunos/as – mestrando/as e doutorandos/as – em parceria com os/as respectivos/as orientadores/as). E os temas se centravam no ensino da língua portuguesa.

Ano após ano, novos volumes foram sendo publicados, agora com contribuições de pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior do país, com temas variados envolvendo diferentes línguas – português, inglês, espanhol, Libras – e escritos em português e em inglês.

Para nós, organizadores, a entrega do oitavo volume carrega um significado especial, pois denota que os/as autores/as perceberam a nossa responsabilidade com a ciência, o compromisso com o ensino e a motivação para continuar promovendo o debate teórico e aplicado sobre as temáticas relacionadas ao ensino de línguas. Em outras palavras, o nosso compromisso e confiança na educação pois, como destaca Monteiro (2001, p. 25)¹, “renovar a confiança na educação e atribuir-lhe uma função ambiciosa no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades implica manter, e aumentar, as expectativas sobre o papel que os professores desempenham para a consecução desse objetivo”.

Neste volume, contamos com capítulos que discutem sobre: ensino de português como língua materna, ensino de português como língua adicional, ensino de português como segunda língua para surdos, ensino de Libras, formação inicial de professores, estágio supervisionado, material didático, aprendizagem da escrita, gêneros textuais, gêneros multimodais, lexicologia, onomástica, letramentos, multiletramentos; entre outros assuntos que interessam aos professores de línguas que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. O livro destina-se ainda a todos que se interessem pelas temáticas que contém.

É importante mencionar que continuamos acreditando no trabalho colaborativo entre professores e alunos, entre orientador e orientando, entre colegas de instituição, entre colegas de áreas diferentes, entre colegas de instituições distintas, entre o professor do ensino superior e o professor da educação básica – por isso incentivamos as produções em parcerias, os debates interdisciplinares, os olhares produtivos sobre o mesmo tema, as problematizações que partem do teórico e se refletem na prática,

¹ MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

nos contextos sociais diversos e nas interculturalidades. Entendemos, com Freire (1996, p. 24)², que:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Esperamos, assim, que os trabalhos que compõem o *Perspectivas para o ensino de línguas 8* contribuam para o diálogo rico, para os aperfeiçoamentos das práticas e para o respeito à diversidade – no seu sentido mais amplo.

Boa leitura!

Os organizadores

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CAPÍTULO 1

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

Sobre docência, Grillo (2004) afirma que ela envolve o professor por completo e que sua prática é a somatória dos diferentes saberes adquiridos, do fazer e, principalmente, do ser. A docência constitui um compromisso do professor consigo mesmo, com o aluno, com a aprendizagem, com o conhecimento e com a sociedade, pontos esses que se inter-relacionam e se constituem no “ser” e no “fazer-se” docente.

Nessa construção, o Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, se configura como um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, estabelecida entre o ambiente acadêmico e a escola-campo, entre a teoria e a prática.

Buriolla (1999, p. 13) afirma que é no estágio supervisionado que “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida.” E a construção dessa identidade se dá a partir da reflexão da prática e das relações e trocas de conhecimento e experiências envolvendo os alunos estagiários, o professor-supervisor de estágio, o preceptor e os profissionais técnicos das escolas-campo, os alunos e, em muitos casos, os familiares dos alunos.

Neste Capítulo, teceremos considerações sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), na perspectiva de três professores surdos, que são supervisores de estágio, com foco no trabalho com o Português Escrito como Segunda Língua para Surdos. Inicialmente, trataremos das características do Curso de Letras Libras da Ufac e do estágio supervisionado descrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Em seguida, apresentaremos a metodologia utilizada e, por fim, apresentaremos reflexões sobre os posicionamentos dos docentes surdos sobre suas experiências no componente curricular Estágio Supervisionado.

A LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UFAC: O QUE DIZ O PPC SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Curso de Licenciatura em Letras Libras,¹ vinculado ao Centro de Educação Letras e Artes (Cela) da Ufac, foi criado pela Resolução Reitoria nº 25-B, de 11 de dezembro de 2013, e homologado pela Resolução CONSU nº 14, de 13 de março de 2014. Neste mesmo ano, a primeira turma ingressou com 50 discentes, entre ouvintes e surdos. O reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), contudo, somente ocorreu em 25 de outubro de 2017, por meio da Portaria MEC/SERES, nº 1.110, publicada no Diário Oficial da União, de 26 de outubro de 2017 (Ufac, 2013).

Segundo consta no PPC, a Licenciatura em Letras Libras objetiva formar professores de Libras e de Português como Segunda Língua para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para isso, o curso, ao longo de oito períodos letivos (semestres), que contabilizam 2.855 horas, oferece disciplinas de formação específica (de Libras, de Linguística Aplicada a Libras, de Literatura Surda, de Escrita de Sinais etc.), formação pedagógica (disciplinas de Legislações relacionadas ao Ensino Básico, de Psicologia da Educação, de Didática etc.), de Estágios Supervisionados e de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Segundo o PPC, a composição curricular oferecida objetiva:

- a) Ter proficiência da Língua Brasileira de Sinais e do Português como Segunda Língua (L2) para Surdos nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivo-pragmáticos e pedagógicos que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, estético, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que estruturam sua formação profissional;
- d) Reconhecimento das variações linguísticas da Libras e do Português escrito, além das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
- e) Compreensão acerca da produção escrita da língua portuguesa como L2, a partir das singularidades linguísticas do surdo;
- f) Utilização de recursos tecnológicos no seu fazer didático-pedagógico (UFAC, 2013, p. 25).

Como podemos observar, os objetivos do curso propõem a formação do professor bilingue (Libras e Língua Portuguesa Escrita), para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, crítico, reflexivo e analítico quanto ao seu papel como profissional e quanto aos seus objetos de ensino no contexto educacional, cultural, social, político etc.

Para isso, além da apropriação dos componentes teóricos, o graduando precisa construir sua identidade na prática, no *locus* de ensino: na escola. Assim, o Estágio Supervisionado é entendido como o lugar de interlocução entre o espaço de formação

¹ Originalmente, o curso foi denominado *Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua*, contudo, após a primeira visita da equipe de avaliadores do MEC, em 2017, o curso passou a ser denominado *Licenciatura em Letras Libras*.

institucional e o campo de atuação profissional (as escolas-campo da Rede Pública de Ensino do Acre).

Especificamente sobre o Estágio Supervisionado, convém, inicialmente, lembrar que o componente curricular já constava nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a), aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução nº 1 trata das diretrizes para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena. A Resolução nº 2 (Brasil, 2002b), no art. 1º, determina a carga-horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado, na segunda metade do curso.

Vale destacar, ainda, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que estabelece a normatização do estágio dos estudantes a respeito do obrigatório e do não obrigatório (art. 2º). O estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante” (Brasil, 2008, p. 3). Quanto aos envolvidos no processo de estágio, a lei destaca a necessidade de articulação entre ensino e campo de trabalho. Para isso, é necessária a plena participação das instituições concedentes (escolas-campo do estágio), uma vez que deve haver um “[...] compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a empresa com base em um plano de atividade que materializa a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar.” (Brasil, 2008, p. 3).

O estágio nas escolas-campo propicia que os alunos em formação interajam com o contexto social e cultural onde a escola está localizada, reflitam e relacionem as práticas observadas no contexto em que estão inseridos com as exposições e discussões estabelecidas na Universidade, e criem maneiras próprias de formas do “ser” professor. No PPC de Letras Libras (Ufac, 2013, p. 85-86) consta que:

[O graduando] deve envolver-se além da prática de sala de aula, em atividades de planejamento como a elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e de planos de trabalho específicos, em atividades de avaliação, de aprimoramento profissional e de integração da escola com as famílias e a comunidade em geral. Desta forma, o estágio pode e deve, também, proporcionar a vivência escolar de maneira completa, indo além das fronteiras da sala de aula (Ufac, 2013, p. 85-86).

Para que isso ocorra, o PPC (Ufac, 2013) distribui o Estágio Supervisionado em quatro etapas, assim descritas: *Estágio Supervisionado I*, que é oferecido no 5º período do curso e que deve ser desenvolvido a partir da observação e da regência no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (carga-horária de 90 horas); *Estágio Supervisionado II*, que é oferecido no 6º período do curso e que deve ser desenvolvido a partir da observação e da regência no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (carga-horária de 90 horas); *Estágio Supervisionado III*, que é oferecido no 7º período do curso e que deve ser desenvolvido a partir da observação e da regência no 1º e 2º anos do Ensino Médio (carga-horária de 90 horas); e o *Estágio Supervisionado IV*,

que é oferecido no 8º período do curso e que deve ser desenvolvido a partir da observação e da regência no 3º ano do Ensino Médio (carga- horária de 135 horas).

Veiga (2013) destaca que o Projeto Pedagógico deve explicitar as relações existentes entre o espaço de formação, os sujeitos envolvidos, os propósitos relacionados ao ensino, as perspectivas inerentes ao processo educativo, a clara visão de que tipo de formação queremos oferecer e para qual sociedade, e, no caso dos Estágios Supervisionados, quais experiências queremos que os alunos vivenciem na escola-campo.

Assim, quando pensamos em uma formação de professores bilingues, precisamos observar como os componentes de formação vislumbram a prática no contexto social, cultural e político. No caso do Curso de Letras Libras, é preciso entender como as ementas dos referidos componentes curriculares de Estágio Supervisionado são descritas e como os professores supervisores organizam suas aulas, orientações e supervisões dentro da carga-horária disponibilizada para cada etapa. Vejamos como as ementas são descritas:

Quadro 1 – Ementas de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Libras (Ufac)

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO DA EMENTA
Estágio Supervisionado I (90 h/a)	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em espaços não-formais e em instituições de atendimento ao Surdo. Elaboração do relatório de estágio. Socialização dos resultados com a instituição campo do estágio.
Estágio Supervisionado II (90 h/a)	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em espaços não-formais e em instituições de atendimento ao Surdo. Elaboração do relatório de estágio. Socialização dos resultados com a instituição campo do estágio.
Estágio Supervisionado III (90 h/a)	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas no Ensino Médio, em espaços não-formais e em instituições de atendimento ao Surdo. Elaboração do relatório de estágio. Socialização dos resultados com a instituição campo do estágio.
Estágio Supervisionado IV (135 h/a)	Desenvolvimento de atividades de docência com base em abordagens, métodos e técnicas específicos utilizados no ensino de Libras como L1, L2 e Português escrito como L2 para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas no Ensino Superior. Elaboração do relatório de estágio. Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

Fonte: Ufac (2013)

O primeiro aspecto observado é que as ementas dos Estágios Supervisionados III e IV não correspondem ao que é descrito no PPC. No Regulamento do Estágio, o Estágio Supervisionado III deve ser desenvolvido com base na “observação e regência no 1º e 2º anos do Ensino Médio (carga horária de 90 horas)” (Ufac, 2013,

p. 112). Já o Estágio IV deve ser direcionado às ações de “observação e regência no 3º ano do Ensino Médio (carga horária de 135 horas)” (Ufac, 2013, 113).

Outro fator que merece destaque significativo é que todas as etapas de estágio contemplam o trabalho com as abordagens, os métodos e as técnicas específicas utilizadas no ensino do Português escrito como L2. Essa perspectiva para o ensino do Português Escrito pode ser entendida a partir da *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*. De acordo com Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 12), a educação bilíngue de surdos “atende a um ensino essencialmente VISUAL das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: o ensino EM Libras e o ensino DE duas línguas: Libras e Português.

Tal Proposta apresenta as seguintes características, segundo Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 23):

1) *bilíngue*, “porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito.” visual, “porque respeita a visualidade dos surdos.”

2) *funcional*, à medida que “se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita.”

3) *contextualizada*, “porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados.”

4) *autêntica*, “porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português.”

5) *intercultural*, “porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro.”

6) *dialógica*, uma vez que “abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em libras e em português escrito.”

7) *multissemiótica*, pois “inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais.”

8) *contrastiva*, uma vez que “apresenta as semelhanças e as diferenças entre a libras e o português” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23).

Embora as ementas não tragam tantos detalhes a respeito das abordagens e metodologias empregadas pelos professores (até mesmo por não ser uma característica desse gênero textual), verificaremos com os participantes deste estudo como o trabalho com o Português Escrito como L2 é desenvolvido ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado.

METODOLOGIA: A RODA DE CONVERSA

Utilizamos como processo metodológico a Roda de Conversa. Para Figueiredo e Queiroz (2012), trata-se de um instrumento de pesquisa que possibilita a troca de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre um tema previamente selecionado. O processo é mediado pela interação com os pares e de forma igualitária. De acordo com Creswell (2010, p. 26), a roda de conversa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.” Assim, a participação coletiva dos participantes, suas reflexões e intervenções conduzem à socialização dos saberes e à troca de experiências, como forma de construir e reconstruir conhecimentos a partir da temática proposta.

Foram convidados três professores surdos (PS1, PS2 e PS3) do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, em Rio Branco, que já tiveram experiência com o Estágio Supervisionado, além de uma tradutora-intérprete que ajudou fazendo anotações paralelas sobre os diálogos. A conversa se deu por meio da Língua Brasileira de Sinais, no Bloco do Centro de Educação, Letras e Artes. Os diálogos foram transcritos em Língua Portuguesa (LP).

A CONVERSA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS

A temática da roda de conversa foram os desafios do Estágio Supervisionado no Curso de Letras Libras e o lugar do Português Escrito como L2. Inicialmente, falamos sobre a importância de termos, atualmente, três docentes surdos no Curso, o que enriquece as discussões a respeito das Línguas de Sinais e da Cultura Surda, além de promover o contato dos alunos (surdos e ouvintes) com usuários nativos da Libras. A presença dos professores surdos evidencia questões políticas que somente o protagonismo surdo promove com sua atuação efetiva nos cursos de formação de professores que trabalharão com alunos surdos na Educação Básica. Os participantes lamentaram, unanimemente, o pequeno número de graduandos surdos.

Em seguida, falamos sobre as experiências dos participantes no Estágio Supervisionado. PS1 disse que havia somente trabalhado uma vez com o Estágio Supervisionado III. PS2 e PS3 trabalharam em três oportunidades com os demais estágios. PS2 destacou o seguinte:

Já trabalhei com Estágio três vezes. Em duas oportunidades, eu dividi a disciplina com professores ouvintes e, uma vez, eu trabalhei sozinho. A experiência de trabalhar só foi mais enriquecedora, pois eu tive que construir a disciplina desde os primeiros momentos. Acertei, errei, precisei mudar os rumos e as metodologias, mas foi melhor.

Diante da explanação de PS2, o participante PS3 afirmou:

Bom lembrar. Minha experiência compartilhando a disciplina com outros professores ouvintes também foi assim. Não que eu tenha sido deixado de lado. Na verdade, participei de todas as etapas de planejamento, execução e avaliação. Mas a experiência sozinho foi mais positiva e me fez aprender mais.

Quando questionados sobre o conhecimento que possuíam acerca do PPC do curso de Letras Libras, em particular sobre o regulamento do Estágio Supervisionado, PS1 e PS2 afirmaram estar familiarizados com boa parte dos documentos, enquanto PS3 declarou ter lido todo o PPC, mas desconhecia o Regulamento de Estágio. Naquele momento, acessamos a página do curso e identificamos os documentos mencionados. Em seguida, perguntamos quais aspectos consideravam ao organizar a disciplina de Estágio Supervisionado e ao elaborar o Plano de Ensino submetido à aprovação do Colegiado.

PS1 afirmou que, embora não conhecesse o PPC na íntegra, sempre consulta as ementas antes de elaborar seus planos de curso. Os demais participantes concordaram com essa abordagem. PS3 destacou, inclusive, que as ementas são disponibilizadas pela Coordenação quando os professores são designados para os diferentes componentes curriculares. Os participantes se posicionaram desse modo:

PS1: Quando vou elaborar e planejar a disciplina, eu levo em consideração, primeiro a comparação com os planos de outros professores, depois observo se as especificidades da Libras foram respeitadas. Depois, vejo o que cabe na disciplina porque a ementa diz muita coisa que não dá para trabalhar em 90 horas. Também atualizo as referências.

PS2: Neste semestre, eu fiquei com Estágio I e percebi que o plano era muito pesado... o que constava na ementa. Então, me baseei que tinha quatro estágios no curso e, então, fui distribuindo os conteúdos para os outros níveis, deixando o estágio mais leve para o aluno ir se acostumando e ir se preparando para os outros níveis. Produzindo os materiais para ir se adaptando. Dessa vez, eu pude fazer o Estágio com minha percepção e meu jeito de entender a prática. Das outras vezes, eu sentia barreira de emitir minha opinião eu não era protagonista.

PS3: Como foram experiências diferentes, eu percebi que os estágios precisavam observar as metodologias diferentes. Tem Libras como L1 e L2 e ainda o Português Escrito. É muita coisa, e as escolas não têm esses espaços. Às vezes, os alunos apresentavam, aqui mesmo na UFAC, algumas aulas simuladas. Outras iam para a escola. Na escola só conseguia praticar a L2. Isso impedia de perceber a variação.

Frente ao que destacou PS3, os demais discutiram a ausência de escolas bilíngues em Rio Branco e sobre o fato de tornar o estágio, muitas vezes, pouco significativo para os graduandos. Alguns manifestaram insatisfação por, muitas vezes, precisarem apresentar as aulas para os próprios colegas, e levantaram a questão de que as escolas, na maioria das vezes, não estão preparadas para atender os Surdos, sejam eles alunos ou professores. Nesse ponto do diálogo, dois participantes se posicionaram da seguinte forma:

PS2: Embora eu tenha conseguido nove escolas com surdos, os alunos escolheram escolas próximas de suas casas sem surdos. Foi um trabalho muito difícil de encontrar essas escolas. Cada escola tinha um ou dois alunos. Mesmo assim, os graduandos entenderam que essas escolas eram distantes de suas casas. Isso é

difícil! Não posso obrigar! Mas eu penso: como eles vão ter experiência com estudantes surdos da Educação Básica?

PS3: Realmente, encontrar alunos surdos e escolas disponíveis para receber o estagiário é difícil. O estagiário precisa de um preceptor na escola, mas não tem professor fluente em Libras, só intérpretes. Certa vez, consegui uma escola com um aluno surdo, mas ele não sabia Libras.

Garcia, Sousa e Santos (2021) mostram os indicadores educacionais de Rio Branco e evidenciam o reduzido número de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva (DA) nas escolas públicas da capital. De acordo com os autores, os estudantes surdos ou com DA estão espalhados pelas seis regionais de Rio Branco. Algumas escolas atendem apenas um aluno nesse perfil. Neste ponto da discussão, provoqueei os participantes com a seguinte questão: *E o Português Escrito? Como vocês preparam os estagiários?* Eis o que disseram:

PS3: Eu trabalho pouco esse componente no Estágio. Eu já trabalhei com duas disciplinas direcionadas ao Português Escrito: Ensino de Português como Segunda Língua I e Ensino de Português como Segunda Língua II. Lá eu discuto metodologias, produzimos material. Mas no Estágio mesmo, não. Eu falo sobre adaptações, mas nenhuma prática.

PS2: Eu foco na Libras como L1 e L2.

PS1: Eu sei que está na ementa, mas como dito, o tempo é pouco para muita coisa: Libras como L1, L2 e ainda o Português. Não dá. Então, eu entro em acordo com a turma e explico que é muito amplo e complexo o trabalho com o Português. Não daria para trabalhar textos, gramática, palavras... Não dá mesmo. Ficaria sempre superficial e não daria para aprofundar. Então, eu foco no ensino de Libras e na adaptação de materiais.

Então, dois participantes sugeriram:

PS3: Talvez uma saída seria destinar um dos estágios só para a questão do Português Escrito para Surdos, como trabalhar o Português Escrito, adaptar materiais, pensar nos diferentes níveis dos Surdos.

PS1: Sim. Inclusive tem agora a Proposta Curricular para o Ensino do Português Escrito. Verificar como fazer a seleção dos conteúdos...

PS2: Ver o que realmente é importante para os Surdos. Que o ensino seja realmente para o que se usa. Respeitar a visualidade dos Surdos.

Santos-Junior (2022) destaca que a Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior constituiu um grande avanço no que se refere à educação de surdos, mas as escolas e as universidades precisam adotar essa proposta. Garcia, Sousa e Santos (2021), em estudo sobre a aprendizagem do Português como L2 para Surdos, mostraram que os Surdos de Rio Branco, ao serem perguntados sobre seus conhecimentos de escrita, 40% revelaram que possuíam nível básico e 60% possuíam nível ruim. Quando indagados sobre a leitura, o resultado foi invertido: 40% ruim e 60% básico. Esse estudo mostra a necessidade de se investir nas práticas de ensino

do Português Escrito para Surdos, tanto no que se refere à leitura, quanto no que se refere à escrita.

Questionados sobre as dificuldades encontradas para supervisionar os Estágios Supervisionados, PS1 respondeu o seguinte:

A primeira grande dificuldade é a comunicação. As escolas precisam receber os estagiários e querem conhecer o professor responsável. Quando vou e tem intérprete, tudo bem. Mas quando não tem, há uma barreira que é difícil estabelecer comunicação. Outra barreira é a burocrática. Precisa de documentos assinados, carimbados. Mas quanto às aulas propriamente ditas, tudo bem. Outro problema é a aceitação da Libras na sala de aula. Embora o diretor aceite, alguns professores resistem em não aceitar ou dão um tempo mínimo que eu fico impossibilitado de avaliar o aluno. Então, parece que a barreira comunicacional ou a valorização da Libras ainda é uma realidade nas escolas.

A posição de PS1 encontra respaldo no que mostrou Santos-Junior (2022) em sua pesquisa, ao identificar que falta acessibilidade linguística dos surdos nos ambientes escolares e nos ambientes de trabalho, o que provoca, em muitos casos, “o abandono de determinadas conquistas (como passar numa universidade pública, por exemplo)” (Santos-Junior, 2022, p. 91). O pesquisador destaca, também, que as barreiras de comunicação tornam “a escola um lugar difícil de ensinar os pares surdos” (Santos-Junior, 2022, p. 91).

PS3: Além disso, outro problema é a organização da escola. Precisa do aceite do diretor e do professor. Depois, os horários não combinam com os horários da UFAC. Tem que organizar tudo novamente. Às vezes, preciso juntar equipes.

PS2: No meu caso, o problema é o relatório que é em Português. Eu preciso de um apoio sempre ao lado com o aluno para entender determinadas passagens. Aí peço que envie com antecedência.

Como se vê, o Estágio Supervisionado ainda esbarra na questão burocrática, e o que deveria ser uma experiência de *viver o chão da escola*, se torna uma atividade formal e pesada. Para Kulcsar (1991), o estágio é, muitas vezes, desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam desenvolver suas práticas. Ele “deve assumir sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora [...] de possibilidades de abertura para mudanças” (Kulcsar, 1991, p. 65). Diante disso, ocorreu a seguinte sugestão:

PS1: Quem sabe se os relatórios fossem em vídeo-libras? Mas o sistema da UFAC precisa aceitar esse tipo de arquivo...

Parece que a acessibilidade, mesmo em um curso como o Letras Libras, ainda carece de avanços. Ter a opção de produzir os trabalhos acadêmicos nas duas línguas é primordial para que se estabeleça o respeito e a valorização da Libras e do Português Escrito, afinal, o próprio PPC do curso diz, no perfil do egresso, que o licenciado “deve ter proficiência das línguas estudadas em seus aspectos estruturais, funcionais e culturais” (Ufac, 2013, p. 24). Assim, nada mais natural que as duas línguas permeiem todas as práticas e produções inerentes ao curso.

CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

A partir da análise do contexto da formação de professores no curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac, evidencia-se a relevância do Estágio Supervisionado como um elemento central na construção da identidade profissional e no desenvolvimento das competências necessárias para o ensino bilíngue. O estágio configura-se como o espaço onde teoria e prática se encontram, permitindo que os graduandos adquiram não apenas habilidades pedagógicas, mas também a compreensão dos aspectos culturais e sociais que envolvem a educação de surdos.

A roda de conversa desenvolvida com os professores surdos participantes deste estudo mostrou que o Português Escrito ainda ocupa um papel coadjuvante na formação e nas práticas da Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre. O estágio, em si, tem sido um desafio para os professores e alunos, especialmente pela falta de escolas-campo com o perfil adequado para o desenvolvimento das práticas de ensino e para a construção das experiências e do perfil dos futuros docentes. Acrescenta-se, a sugestão de possibilitar a produção de relatórios em vídeo-Libras o que pode representar um avanço na promoção da acessibilidade e no reconhecimento das especificidades linguísticas dos professores em formação.

Intitulamos esta última seção como Considerações “Finais” porque entendemos que estamos em processo – e não no fim! O ensino é um processo, e cada etapa se constitui de construção, reflexão e avaliação. O presente estudo possibilitou dar expressão ao professor surdo, agente do ensino e reflexivo de sua própria prática. E o que aqui se expôs tem função de inquietar e provocar mudanças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.
- BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno Introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.
- FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira; QUEIROZ, Tacinara Nogueira. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10: Desafios atuais do Feminismo. **Anais eletrônicos [...]** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: www.fazendogenero.ufscar.br. Acesso em: 20 set. 2022.
- KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes A. *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991, p. 63-74.
- GARCIA, Rosane; SOUSA, Alexandre Melo; SANTOS, Tatiane Castro. Contexto de aprendizagem da Libras e do Português como L2: indicadores educacionais de alunos surdos de Rio Branco, Ac. *In*: SOUSA, Alexandre Melo; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro (Orgs). **Perspectivas para o ensino de línguas 4: Educação de Surdos, Libras e Inclusão**. Rio Branco: Edufac, 2021, p. 13-28.
- GRILLO, Maria Helena Marotti Martelletti. *The impact of a vocal improvement course in a speech language and hearing science prevention context*. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 16, n. 2, p. 159-168, maio/ago. 2004.
- UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2013.
- SANTOS-JUNIOR, João Renato. **“O que essa surda veio fazer aqui?”** Trajetórias, desafios e perspectivas na formação de professores Surdos/as em Rio Branco/AC. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2022.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2013, p. 9-32.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAPÍTULO 2

MICROAULAS *ON-LINE*:

UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Edna Pagliari Brun
Juçara Zanoni do Nascimento*

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe, entre outros assuntos, sobre o estágio de estudantes. O art. 1º, § 2º preconiza que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008, p. 1). Assim, o estágio é um dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura compreendido como espaço de aprendizagem do ofício docente tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Diante de tal prescrição legal, os saberes profissionais mobilizados pelo professor são classificados por Libâneo (2015) em duas categorias:

1. conhecimento disciplinar: saberes escolarizados em e por determinada disciplina ou componente curricular; e
2. conhecimento pedagógico: saberes necessários para o exercício da atividade docente, saberes pedagógicos que sustentam a transposição didática dos saberes científicos pré-construídos histórica e culturalmente.

Considerando tais conhecimentos, segundo Pontara e Cristovão (2018), é necessário o desenvolvimento de capacidades docentes atinentes a saberes relativos ao conhecimento teórico-científico, à metodologia, à planificação e regência das aulas, aos recursos didáticos (materiais e semióticos), à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, à atitude autônoma (gestos didáticos), aos contextos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, no estágio, os acadêmicos das licenciaturas devem ter a oportunidade de reconstruir e aplicar conhecimentos científicos e culturais (do campo dos saberes teórico-disciplinares), apropriados ao longo do Curso de Graduação, e implementá-los em situações vividas na prática pedagógica na escola.

Levando em conta essa necessidade e o regime de ensino remoto autorizado pelo Ministério da Educação (Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020), durante o período de pandemia de Covid-19, as atividades acadêmicas foram adaptadas de forma que pudessem ser realizadas satisfatoriamente. Uma dessas atividades foi a etapa de regência da disciplina Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II, de um curso de licenciatura em Letras de uma Instituição Pública de Ensino Superior, desenvolvida com o auxílio de ferramentas digitais. Dentre elas, podemos citar a plataforma o *Google Meet* cujo objetivo é auxiliar na realização de atividades

de ensino e aprendizagem, para interações *on-line* síncronas, e o aplicativo *Loom*, para interações *on-line* assíncronas.

Desse modo, durante o período pandêmico, entre outras atividades dos estudantes de graduação, a etapa de regência na Educação Básica foi substituída por microaulas *on-line* e videoaulas produzidas pelos estagiários, avaliadas também de forma *on-line* por uma banca de professores.

Este capítulo tem o objetivo de socializar resultados dessa etapa do Estágio, por meio da análise de uma microaula *on-line*, referente ao módulo de análise linguística de um exemplar de gênero textual/discursivo crônica, conduzida oralmente pelo estagiário, privilegiando o eixo de ensino de leitura (Brasil, 2017). A intenção da análise da microaula foi verificar se tal adaptação viabilizou satisfatoriamente a realização do estágio, promovendo o desenvolvimento de capacidades docentes.

A fundamentação teórica para a realização da prática no estágio bem como para viabilizar a análise da microaula *on-line*, discutida neste capítulo, foram os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre atividades de linguagem e desenvolvimento humano (Bronckart, 2003, 2006); da Didática das Línguas (Dolz, 2016) acerca da engenharia didática e da atividade do professor; e das práticas de linguagens representadas nos eixos de ensino de língua (Brasil, 2017).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os sujeitos atuantes em um determinado grupo social organizado interagem por meio do uso da língua/linguagem. Ao utilizá-la/s manifestam seus interesses e marcam suas vozes por meio de textos organizados em diferentes gêneros textuais/discursivos para a realização de múltiplas ações com o intuito de interagir e alcançar determinados propósitos comunicativos. Esses sujeitos manifestam-se em diversos campos sociais de atuação, como o acadêmico, o midiático, o escolar, o jornalístico, o literário, comercial, entre outros. Por exemplo, o gênero discursivo crônica pode circular tanto pelo campo jornalístico como literário.

Bakhtin (2003, p. 262), em seu estudo sobre gênero discursivo, afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Tais enunciados permeiam esses campos de atuação, possuem características que os validam socialmente, refletem condições específicas e finalidades por meio do conteúdo (temático), da estrutura composicional, e do estilo.

O conteúdo temático apoia-se nas relações dialógicas, nas quais os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2003, p. 297). Sob essa perspectiva, os gêneros do discurso apresentam uma

dupla orientação na/para a realidade: o conteúdo temático não é apenas representação, mas também refração das possibilidades de constituição do conteúdo temático do gênero. Os gêneros orientam-se na/para a vida, refletindo e refratando determinados aspectos da realidade. Desse modo, o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu conteúdo temático. Em termos gerais, o tema dos

gêneros desempenha papel fundamental na apreensão do real e na sua consequente representação/refração (Acosta-Pereira, 2013, p. 62).

A estrutura composicional dos gêneros é compreendida como “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 2003, p. 282). Isso significa que os gêneros discursivos possuem uma forma de organização, de distribuição das informações, de elementos verbais e não-verbais que fazem com que sejam reconhecidos como um gênero específico, tomado para determinada situação. Por exemplo, ao observarmos o gênero *meme*, percebemos que sua estrutura composicional é constituída por textos multissemióticos, sendo o texto verbal mais reduzido para a leitura rápida, impactante e viral, visando ao entretenimento, ou até a crítica por meio do humor.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), o estilo abarca os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais escolhidos pelo produtor do texto, seguindo às características do gênero e ao estilo do próprio autor, ou seja, cada gênero tem seu estilo, do mais formal ao menos formal, e quem o produz também faz suas escolhas de acordo com seu repertório lexical.

O quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao dialogar com os princípios bakhtinianos sobre gêneros (Bakhtin, 2003), considera que textos são formas de realizações empíricas articuladas a diferentes situações de comunicação (Bronckart, 2003). Ao utilizá-los, ocorre uma dupla semiotização (Nascimento, 2011): a adoção de um modelo de gênero textual que parece adequado à determinada situação de ação (comunicação, interação); e a adaptação do modelo à situação, em função do contexto específico. Logo, eles são entendidos como possibilitadores de interação nas mais diversas situações e campos sociais.

Nessa perspectiva, Schnewly (2004, p. 23) bem como outros pesquisadores do ISD compreendem o gênero como um “megainstrumento” fundamental para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, por isso, objeto central no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Essas capacidades articulam-se, portanto, à configuração e elementarização do gênero de referência aos parâmetros de análise (particulares e globais) dos textos. Ao mesmo tempo, elas equivalem ao conjunto de operações que nos possibilitam realizar uma determinada ação de linguagem. Para Cristovão (2013), o conjunto delas reverbera como um instrumento para mobilizar nossos conhecimentos e operacionalizar a aprendizagem. Mediadas pelos contextos de produção, são o resultado de operações psíquicas dos sujeitos no agir linguageiro. Assim, favorecer o desenvolvimento delas pelos alunos, por meio da aprendizagem de gêneros, significa permitir-lhes agir nas mais diversas situações sociais.

De acordo com os autores citados, sintetizando tais capacidades, elas são categorizadas em:

(1) Capacidades de ação: compreensão das representações sobre o contexto imediato de produção e recepção dos textos.

(2) Capacidades discursivas: compreensão da infraestrutura geral dos textos.

(3) Capacidades linguístico-discursivas: compreensão de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos utilizados nos textos.

(4) Capacidades multissemióticas: compreensão da multiplicidade de semioses presentes na composição dos textos.

(5) Capacidades de significação: compreensão das representações sobre o contexto mais amplo de produção e de circulação do gênero.

Para colaborar com o professor no processo de ensino e aprendizagem, segundo tais proposições, a Didática das Línguas, vertente prática do ISD, apoiada em pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin, propõe uma “engenharia didática” (Dolz, 2016) para apresentar e desconstruir didaticamente um gênero de texto, com o objetivo de possibilitar ao estudante o desenvolvimento de capacidades para a compreensão do gênero em questão, de forma que, sempre que necessário, o estudante, futuramente, possa ressignificá-lo, reconstruí-lo e transformá-lo em situações reais de interação.

Essa engenharia permite ao professor, inicialmente, delimitar os elementos ensináveis do gênero para, posteriormente, possibilitar a planificação de formas (atividades, tarefas, dispositivos didáticos, metodologias, formas sociais de trabalho escolar, gestos didáticos, entre outras) para ensiná-los, transformando-o em um objeto de estudo.

Com esse objetivo, De Pietro e Schneuwly (2004) referem-se à construção de um modelo didático de gênero (MDG), uma ferramenta docente para a construção da base de elaboração de sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem desse objeto. O MDG é o resultado da análise de um *corpora* formado por textos exemplares do gênero focalizado e por textos resultantes de estudos especializados sobre ele.

Com o foco no contexto de produção dos textos, os objetos temáticos abordados e as diferentes formas de mobilizá-los, além de sua construção composicional comum (estrutura textual global) e de seu estilo singular (operações de linguagem e recursos linguísticos), o MDG descreve e sistematiza o agir do produtor de textos e as restrições genéricas relacionadas às atividades nas quais esse agir se realiza.

Dessa maneira, para além da análise linguístico-textual, ainda é considerada a literatura construída sobre o gênero, tendo em vista o objetivo pretendido. No caso da microaula em análise, considerando o público-alvo do estágio, o gênero norteador do MDG foi a crônica. Como se trata de uma ferramenta específica do professor, resultante de pesquisas científicas, não faz sentido levar o MDG como tal para a sala de aula, por isso, esse constructo passa por etapas do processo de transposição didática (Chevallard, 1991) para as transformações dos objetos de conhecimento.

Nesse contexto, a outra ferramenta dessa engenharia é o dispositivo Sequência Didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), que possibilita tais transformações e sua implementação.

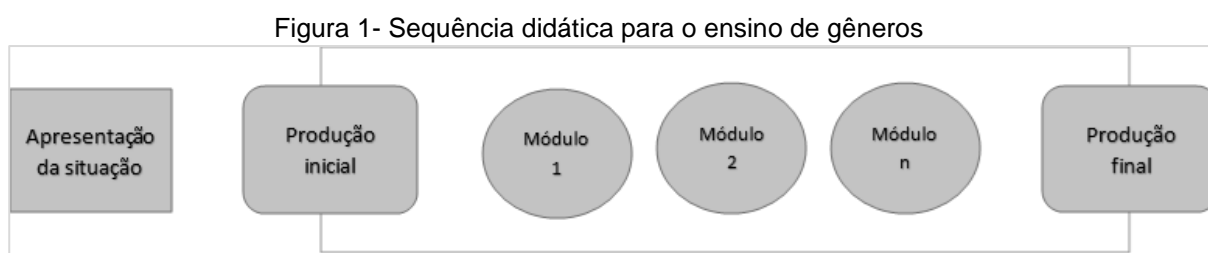
A SD para o ensino e aprendizagem de gêneros, dispositivo escolar popularizado, indiscriminadamente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), é planejado com base na organização de um conjunto de atividades em torno de um determinado gênero ainda não dominado pelo estudante. Seu objetivo

é o de possibilitar ao professor mediar a oportunidade de acesso a práticas de linguagem ainda desconhecidas pelos aprendizes (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Transposto de seu campo de atuação social para fins pedagógicos, esse constructo teórico-metodológico deve levar em conta a geração de contextos de produção textual e a realização de atividades múltiplas e variadas, envolvendo os eixos de ensino de língua (Brasil, 1997, 2017), permitindo que o aprendiz se aproprie de noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão.

Estruturada em oficinas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elucidam que uma SD é composta pela apresentação de uma situação que envolve um projeto de produção textual, seguida por uma produção inicial diagnóstica dos obstáculos a ser superados pelos estudantes, depois, por módulos de atividades que focalizam formas de levar os aprendentes a superá-los, e, concluindo, por uma produção final que capitaliza as aprendizagens desenvolvidas por eles.

Explicando melhor, temos, visualmente, o seguinte esquema:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

De acordo com a Figura 1, cada etapa da SD pode ser descrita assim:

(1) Situação inicial: apresentação da situação na qual se definem o gênero e a situação específica de sua produção e recepção. Nessa etapa, um problema de linguagem é proposto, por meio de uma ficcionalização (Schneuwly, 2004), para resolução por meio do gênero a ser ensinado/aprendido.

(2) Produção inicial: realização de um diagnóstico para identificar as capacidades que os estudantes já dominam e suas potencialidades, para que o professor possa adaptar a SD às necessidades da turma.

(3) Módulos: oficinas planejadas considerando os problemas evidenciados na produção inicial. O professor intervém por meio de instrumentos para que o estudante supere obstáculos e construa conhecimento.

(4) Produção final: permite ao estudante verificar o conhecimento adquirido durante o processo na avaliação da aprendizagem.

De modo geral, o conjunto desses pressupostos também estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que, além disso, ainda prescreve o ensino de língua portuguesa por meio de práticas de compreensão (leitura/escuta), de produção (escrita/oralidade) e de análise linguística e semiótica de textos, estruturadas em eixos de ensino já consagrados em documentos curriculares da área, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

O eixo da compreensão (leitura/escuta) engloba as “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 71).

O eixo da produção (escrita/oralidade) envolve as “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (Brasil, 2017, p. 76).

O eixo da análise linguística/semiótica, que se desenvolve transversalmente aos demais eixos, compreende a “análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (Brasil, 2017, p. 80), ou seja, trata-se da reflexão/análise sobre os usos da língua, das diversas variedades linguísticas e de outras semioses.

Esses pressupostos teóricos também foram a base para os procedimentos metodológicos empreendidos pelos estagiários para a planificação da SD e considerados na análise proposta neste capítulo.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a regência, os estagiários do Curso de Letras de uma Instituição Pública de Ensino Superior elaboraram uma SD de um gênero para o ensino de língua portuguesa. Embora a SD produzida tenha abarcado todos os eixos de ensino, apresentamos, neste capítulo, a análise de um dos módulos da SD. Esse módulo, que contemplou a análise linguística de um exemplar do gênero textual/discursivo crônica, conduzida no eixo de leitura (Brasil, 2017), foi apresentado por meio de uma microaula *on-line*, em decorrência do período de ensino remoto autorizado pelo MEC no ano de 2021.

Considerando a situação de pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial, para desenvolver a etapa de regência do estágio, além da metodologia de ensino e aprendizagem apoiada no conceito bakhtiniano de gêneros (2003), pela releitura do ISD (2003) aplicada pela Didática das Línguas (2016), e de práticas de linguagens propostas na BNCC (2017), foi necessário buscar recursos capazes de favorecer a regência de forma não presencial no contexto físico escolar. Assim, nessa situação, essa etapa foi realizada por meio da simulação de microaulas, de forma remota e *on-line*, com a presença de uma banca de professores formada pelo orientador de estágio e um docente convidado. As simulações foram gravadas e serviram como dispositivo de análise para a avaliação.

As microaulas aconteceram por meio da plataforma de vídeo *Google Meet*. Conforme informações do site *Google For Education* (edu.google.com), o *Google Meet* é um “serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google”, uma ferramenta digital para interações síncronas.

A microaula, segundo Pereira (2022), é uma ferramenta metodológica bastante utilizada no ensino superior brasileiro como uma técnica ou procedimento que envolve a realização de experiências de aula. Também conhecida como microensino (Hila, 2009), microprática (Drey, 2019), simulação (Andrade; Brun, 2021) ou aula simulada,

visa a oportunizar práticas que ficcionalizam (Schneuwly, 2004) conteúdos específicos ou habilidades técnicas de ensino em contextos de formação de professores. Assim, de acordo com Brun e Nascimento (no prelo), essa ferramenta é entendida como um importante recurso metodológico capaz de promover ensino e aprendizagem mais significativos, considerando a atividade do professor e o desenvolvimento de capacidades docentes.

De acordo com o Plano de Atividades do Estágio, aprovado pela Comissão de Estágio do Curso de Letras, os acadêmicos estagiários deveriam planejar, em duplas ou trios, uma SD para 10 horas/aulas considerando o ensino de um gênero textual a ser escolhido por eles, tendo em vista o contexto escolar do Ensino Fundamental II.

Neste capítulo, a análise focalizou uma SD planejada por três estagiários, cujo projeto de produção foi a elaboração de um *e-book* de crônicas dos alunos do 7º ano a ser publicado na plataforma digital *Padlet* e compartilhado com a comunidade escolar. A SD em questão foi organizada em 5 etapas. Por limites de espaço e de extensão deste capítulo, apresentamos, a seguir, apenas a sinopse da SD construída pelos estagiários².

Figura 2 – Sinopse da SD do gênero crônica

Curso de Letras Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II Sinopse da SD – gênero crônica – 10 horas				
Projeto de produção textual: Produção de um <i>e-book</i> de crônicas dos alunos do 7º ano A, que será publicado na plataforma <i>Padlet</i> para socialização com a comunidade escolar.				
Objetivos: - Desenvolver capacidades de linguagens do domínio do narrar. - Refletir sobre o mundo a partir do gênero literário/jornalístico "crônica", além de compreendê-lo e produzi-lo. - Conhecer o gênero crônica e suas características: condições de produção, propósito comunicacional, temáticas, estrutura composicional e estilo. - Reconhecer aspectos linguísticos e estilísticos do gênero.				
Oficinas	Objetivos de ensino	Síntese das atividades	Duração	Capacidades de linguagem
Apresentação da situação inicial	Promover o entendimento sobre o projeto de produção textual, desenvolvido por meio da SD; favorecer a sensibilização para a produção do gênero crônica; oportunizar o desenvolvimento da capacidade de narrar.	Apresentação do projeto de produção textual; sensibilização para produção; apresentação do gênero; leitura e análise da crônica <i>Fim de Ano</i> , de Rubem Braga; apresentação das condições de produção para a realização da produção inicial e produção do texto.	2 horas	Capacidades de ação; Capacidades discursivas; Capacidades de significação.
Produção inicial do gênero crônica	Diagnosticar as dificuldades iniciais dos alunos em relação à escrita do gênero crônica.	Discussão da temática; produção inicial do gênero crônica	1 hora	Capacidades de ação; Capacidades discursivas; Capacidades linguístico-discursivas; Capacidades multissemióticas; Capacidades de significação.
Módulo 1 Tempo, espaço e tipos de discurso na narrativa	Favorecer a compreensão da função que os verbos e os advérbios exercem na construção da narrativa na crônica; oportunizar a apreensão dos tipos de discurso em uma narrativa.	Leitura e análise linguística da crônica <i>Notícia de Jornal</i> , de Fernando Sabino; discussão da temática da fome; análise dos efeitos de sentido decorrentes das mudanças dos tempos verbais e do uso de marcadores de tempo e de espaço na crônica.	2 horas	Capacidades de ação; Capacidades discursivas; Capacidades linguístico-discursivas.
Módulo 2 Qualificadores e variação linguística	Favorecer a compreensão da função de qualificadores na construção de sentidos, observando os atributos que são realçados por meio de metáforas presentes na crônica; favorecer a compreensão do fenômeno da variação linguística por meio do uso dos qualificadores.	Leitura e análise linguística da crônica <i>Macaquitos</i> , de Lima Barreto; focalização do uso de adjetivos e de outros recursos qualificadores na descrição de animais associada a características humanas e seus efeitos de sentido.	2 horas	Capacidades de ação; Capacidades discursivas; Capacidades linguístico-discursivas.
Produção final do gênero crônica e socialização das produções dos alunos	Verificar as aprendizagens capitalizadas no desenvolvimento do projeto de ensino em comparação com a produção inicial; socialização.	Produção final do gênero crônica; revisão, reescrita, definição do <i>design</i> do <i>e-book</i> ; customização do <i>Padlet</i> ; publicação/socialização do <i>e-book</i> de crônicas.	3 horas	Capacidades de ação; Capacidades discursivas; Capacidades linguístico-discursivas; Capacidades multissemióticas; Capacidade de significação, para a produção escrita do gênero crônica.

Fonte: Relatório final de estágio dos acadêmicos estagiários do Curso de Letras (adaptada).

Além da SD e dos planos de aula elaborados pelos estagiários, o texto imagético resultante da gravação da microaula *on-line*, realizada via *Google-Meet*, e a ficha de avaliação utilizada pela banca avaliadora possibilitaram a análise da microaula, fundamentada nas discussões teóricas mencionadas anteriormente.

² No relatório final de estágio, além do relato da experiência, os estagiários deveriam anexar a SD completa, com os planos de aula e as atividades planejadas.

ANÁLISE E ALGUNS RESULTADOS

As simulações de aula (microaulas) foram realizadas pelos estagiários a partir de um recorte da SD, considerando o tempo mínimo de quinze minutos e o máximo de vinte. Além dos avaliadores, estiveram presentes os demais colegas, estudantes do 6º semestre do Curso de Letras, que assumiram, ficcionalmente, o papel de alunos da escola como uma forma de garantir a interação entre professor e estudantes.

Para os resultados aqui divulgados, consideramos a análise da microaula realizada a partir do Módulo 1 da SD. Iniciando a microaula *on-line*, primeiramente foram retomados conteúdos abordados nas oficinas anteriores (apresentação da situação e produção inicial), com o objetivo de verificar conhecimentos que teriam sido apreendidos pelos alunos da escola, durante o processo, e instaurar uma memória didática sobre o gênero crônica. Na sequência, foram realizadas as atividades previstas no Módulo 1, a partir da leitura e análise da crônica *Notícia de Jornal*, de Fernando Sabino, apresentadas detalhadamente a seguir:

Figura 3 – Atividade do Módulo 1 da SD

Leitura e análise da crônica *Notícia de Jornal* de Fernando Sabino (1972).

Pré-leitura:

- Uma das principais temáticas do texto que nós vamos ler é a fome. Por que vocês acham que o autor escolheu esse tema?
- Em qual ano vocês acham que o texto foi publicado?
- Onde vocês acham que esse texto foi publicado?
- Dado o título, que texto vocês acham que vamos ler?
- Ainda sobre as informações do título, você acha que esse texto vai responder às mesmas perguntas que uma notícia (quem, o que, quando, onde, como e por que)?
- Quem vocês acham que escreveu esse texto?
- Quem vocês acham que é o público-alvo desse texto?

Leitura:

- O texto lido é uma notícia? A qual gênero pertence o texto lido? Como sabemos disso? Por que, então, o texto lido chama-se "Notícia de jornal"?
- Onde esse texto foi publicado? Em qual ano? Esse texto também poderia ter sido publicado em um jornal?
- A crônica responde às mesmas perguntas características de uma notícia (quem, o quê, quando, onde, como e por que)?
- De que forma o narrador parece se sentir em relação à morte do homem?
- Qual é a principal temática desse texto? Além da fome, quais outras temáticas estão presentes na crônica?
- Por que vocês acham que o narrador repetiu várias vezes a palavra "fome"?
- A palavra "homem" também é repetida inúmeras vezes. Por quê? Tem a mesma conotação em todas as vezes que aparece no texto?
- Na narrativa, existe algum culpado pela morte do homem?
- Na vida real, de quem é a responsabilidade de prestar assistência para pessoas em situação de rua? Vocês já ouviram falar da "Delegacia de Mendicância"? Esse órgão realmente existe? Dessa forma, por que o autor escolheu "inventar" o termo "Delegacia de Mendicância", se existem órgãos públicos que prestam serviços a essa população?
- E "Instituto Anatómico"? Será que existe? Onde deve ficar? Qual seria a função de um "instituto de anatomia"? O que farão com o homem nesse lugar?
- Em relação ao espaço, onde se passa essa narrativa? Quais palavras podemos destacar que marcam esse espaço?
- O tempo é especificado, ou seja, quando se passa essa narrativa? Quais palavras marcam o tempo?
- Por que vocês acham que essas informações da narrativa são mínimas? Usar apenas essas palavras compromete de alguma forma a narrativa ou o sentido da crônica? Por quê?
- E por que as informações sobre o espaço aparecem em número bem maior que as do tempo?
- E em relação aos verbos, qual o tempo verbal que predomina na crônica? Vamos olhar para os verbos no segundo parágrafo? Quais são eles?
- Vamos refer o quinto parágrafo? Quais os verbos estão presentes nele? Em qual tempo verbal eles se encontram? Qual é a diferença de sentido ao dizer "um homem morreu de fome" para "um homem morre de fome"? Por que vocês acham que o narrador trocou o tempo dos verbos?
- O que acontece quando o autor muda o tempo verbal na metade da narrativa?

Pós-Leitura:

- Se dissessemos que o autor desta crônica, além de cronista, foi jornalista, a expectativa da leitura de vocês mudaria de alguma forma? Por quê?
- O que leva uma pessoa à condição extrema de ter que morar na rua?
- A fome ainda é uma realidade na nossa atual sociedade? Por que vocês acham que a fome ainda existe?
- Vocês já viram pessoas em situação de rua no nosso bairro/no bairro da escola? Vocês acham que a escola, enquanto comunidade, poderia fazer algo em relação a essas pessoas?
- Vocês conhecem alguém ou alguma instituição que ajuda pessoas em situação de rua?

Fonte: Texto audiovisual resultante da gravação da microaula *on-line*

A atividade de análise da crônica iniciou com um momento pré-textual para que, ficcionalmente, os alunos da escola levantassem hipóteses acerca do texto escolhido, discutindo o título da crônica (*Notícia de Jornal*, de Fernando Sabino) e as expectativas de leitura. O título da crônica foi projetado na tela do computador por meio de *slide*, pois, somente no momento da leitura, foi acessado o suporte original da crônica³. A dinâmica foi conduzida pelas perguntas descritas na Figura 3 ("Pré-leitura"), conforme excerto destacado a seguir:

³ Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/15836/noticia-de-jornal>

- Uma das principais temáticas do texto que nós vamos ler é a fome. Por que vocês acham que o autor escolheu esse tema?
- Em qual ano vocês acham que o texto foi publicado?
- Onde vocês acham que esse texto foi publicado?
- Dado o título, que texto vocês acham que vamos ler?
- Ainda sobre as informações do título, você acha que esse texto vai responder às mesmas perguntas que uma notícia (quem, o que, quando, onde, como e por que)?

Nesse sentido, a atividade pré-textual foi utilizada como motivação para a leitura, conforme prerrogativas da BNCC (2017); para a distinção entre os gêneros textuais “crônica” e “notícia”, explorada a partir do título da crônica; e a introdução à reflexão sobre a temática social da fome, ainda bastante atual na contemporaneidade, apesar da data original de publicação da crônica em 1972.

O levantamento de hipóteses (confirmadas ou refutadas na leitura), recorrendo à observação de estratégias para acionar conhecimentos prévios dos alunos da escola, busca trazer a experiência de mundo para o texto lido, “fazendo com que [posteriormente] as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor” (Santos; Riche; Teixeira, 2015, p. 36).

Depois dessa atividade, foi realizada a leitura da crônica no suporte original, explorado na apresentação da situação – “Portal da Crônica Brasileira”⁴, permitindo que os alunos localizassem alguns pontos discutidos no momento de pré-leitura, tais como a fonte do texto e o ano da publicação. Considerando o ensino remoto, na simulação de aula, os estagiários solicitaram que alguns dos supostos alunos da escola ligassem o microfone e conduzissem a leitura da crônica voluntariamente. Após esse momento, a análise foi realizada oralmente por meio das perguntas elencadas na Figura 3 (“Leitura”).

Na análise, o estagiário chamou a atenção para palavras assinaladas, juntamente com os alunos, de forma a levá-los a refletir sobre o uso de marcadores temporais e espaciais.

É evidenciado, por exemplo, que, proporcionalmente, os marcadores de tempo aparecem na crônica em número menor que os marcadores de espaço, de acordo com excertos presentes na Figura 3:

- Por que vocês acham que essas informações da narrativa são mínimas? Usar apenas essas palavras compromete de alguma forma a narrativa? Por quê?
- E por que as informações sobre o espaço aparecem em número bem maior que as do tempo?

A intenção foi levar os alunos a observarem que os detalhes das informações sobre o tempo foram suprimidos porque o destaque dado pelo autor é para o fato ocorrido: a morte de um homem causada pela fome. Além disso, seria importante que percebessem a relevância do uso dos advérbios para situar o leitor em relação ao

⁴ Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/>

tempo da narrativa, pois, a depender de como ela se constrói e das intenções do autor, essas informações podem ser minimizadas sem prejuízo para o sentido do texto.

Sobre os marcadores de espaço, é questionada a existência ou não de alguns empiricamente, como observado no excerto retirado da Figura 3:

- Na vida real, de quem é a responsabilidade de prestar assistência para pessoas em situação de rua? Vocês já ouviram falar da “Delegacia de Mendicância”? Esse órgão realmente existe? Dessa forma, por que o autor escolheu inventar o termo “Delegacia de Mendicância”, se existem órgãos públicos que prestam serviços a essa população?

O intuito dos questionamentos é que os alunos percebam que, quando o autor inventa essa suposta “delegacia”, ele evidencia a despreocupação por parte das diversas esferas da sociedade em relação às pessoas em situação de rua.

Sobre os verbos, foram apresentados os seguintes questionamentos, conforme excertos destacados na Figura 3:

- Vamos reler o quinto parágrafo? Quais os verbos estão presentes nele? Em qual tempo verbal eles se encontram? Qual é a diferença de sentido ao dizer “um homem morreu de fome” para “um homem morre de fome? Por que vocês acham que o narrador trocou o tempo dos verbos?
- O que acontece quando o autor muda o tempo verbal na metade da narrativa?

Além de demonstrar a indignação do narrador diante do fato de um homem ter morrido de fome na rua sem assistência, o propósito das perguntas foi demonstrar que os recursos e estratégias linguísticas utilizados no texto marcam que o problema social focalizado, na temática da crônica, é atual, como aparece frequentemente em muitas notícias de jornais.

Desse modo, a atividade de leitura é realizada e atravessada pela análise linguística, de forma contextualizada, de advérbios e locuções adverbiais, tempos verbais, especificamente, a alternância entre presente e pretérito, explorando os efeitos de sentido construídos por esses recursos linguísticos (Brasil, 2017; Santos; Riche; Teixeira, 2015) na crônica em questão, levando, ainda, os leitores/alunos a refletirem acerca de um problema social e das políticas públicas para que seja resolvido.

Para finalizar a microaula *on-line*, observamos que, no momento “Pós-leitura”, houve uma retomada de aspectos focalizados nos momentos anteriores, de forma a sistematizá-los, conforme excerto retirado da Figura 3:

- Se disséssemos que o autor desta crônica, além de cronista, foi jornalista, a expectativa da leitura de vocês mudaria de alguma forma? Por quê?
- O que leva uma pessoa à condição extrema de ter que morar na rua?
- A fome ainda é uma realidade na nossa atual sociedade? Por que vocês acham que a fome ainda existe?
- Vocês já viram pessoas em situação de rua no nosso bairro/no bairro da escola? Vocês acham que a escola, enquanto comunidade, poderia fazer algo em relação a essas pessoas?

Ao mesmo tempo, observa-se, então, que a reflexão continua na atividade “Pós-Leitura”, trazendo o problema social para o espaço dos alunos (o bairro onde residem,

o bairro onde se localiza a escola), envolvendo-os na temática por meio do gênero estudado (Brasil, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, focalizamos a ferramenta microaula *on-line*, realizada por meio da plataforma digital *Google Meet* como uma alternativa viável para a realização da etapa de regência, prevista no Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura de um curso de graduação de formação de professores de Letras, no contexto de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

Apesar de o contexto escolar, presencial, ser primordial para o Estágio Obrigatório, com ênfase na etapa de regência, observamos que, no momento pandêmico, a microaula *on-line* viabilizou a realização dessa etapa, uma vez que foi possível aos estagiários apresentar um módulo de uma SD produzida por eles, de forma a favorecer o funcionamento da atividade docente mesmo em situação adversa, como o isolamento social – providência implementada em nível federal com o objetivo de preservar a saúde de todos os envolvidos naquele momento.

Esse recurso, que envolveu a adaptação de técnicas de ficcionalização já previstas em atividades de estágio, como as simulações de aula, potencializou o desenvolvimento de capacidades discentes e docentes, pois possibilitou a construção de um meio favorável para isso, apesar da situação gerada pelo contexto de ensino remoto.

No primeiro caso, os alunos (pressupostos) da Educação Básica teriam a oportunidade de aprender a utilizar recursos da língua por meio da leitura e da análise linguística e semiótica de textos reais, com o gênero crônica, de forma a contribuir para a formação de leitores críticos nessa etapa escolar. No segundo caso, os estudantes de Letras, estagiários em formação inicial de professores, puderam colocar em prática o planejamento para o ensino de língua, conforme preveem as prescrições para a atividade docente (BNCC), tendo em vista o trabalho efetivo com a unidade (o texto/gênero) e o objeto (as práticas reais de linguagem) de ensino de língua.

Observamos também que a introdução da microaula *on-line* nas atividades de estágio, além de exigir o desenvolvimento de um comportamento diferenciado dos estagiários, a partir do meio e das situações contextuais em que a atividade docente foi realizada, trouxe inovações nas práticas pedagógicas, pois surgiu como mais uma possibilidade de ensino e de aprendizagem de língua que pode ser aplicada novamente considerando o uso de recursos de tecnologia digitais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Gêneros do discurso: esferas, arcaica e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013.

ANDRADE, Cleovia Almeida; BRUN, Edna Pagliari. Estágio obrigatório de línguas e literatura: uma proposta inovadora com práticas de ensino mais significativas. In: BRUN, Edna Pagliari; MIRANDA, Ana Karla Pereira. (Org.). **Letras em foco**: ensino, pesquisa, extensão e formação de professores. Campo Grande: Edufms, 2021.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: jun./2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Estágio de estudantes. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: mai./2023.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020** – Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>. Acesso em: ago./2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: mai./2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

BRUN, Edna Pagliari; NASCIMENTO, Juçara Zanoni do. Microaulas *on-line* no estágio obrigatório. In: **Anais do 20º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e o 9º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância**, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no prelo.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. Uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

DE PIETRO, Jean François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 32(1). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: abr./2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DREY, Rafaela Fetzner. O ensino de língua inglesa na prática: micropráticas de ensino como estratégia de formação inicial de professores de língua estrangeira. **Textos FCC**, São Paulo, v. 57,

Nov/2019, p. 33-51. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/6979>. Acesso em: jul./2023.

HILA, Cláudia Valéria Doná. O microensino como instrumento de formação de professor de língua portuguesa. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, 2009, p. 33-41. <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325328005.pdf>. Acesso em: mai./2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr.-jun./2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: mai./2023.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino -aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421–445, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>. Acesso em: set./2023.

PEREIRA, Luciene Paula Machado. **Entre movimentos teóricos e práticos**: o percurso de uma formação docente inicial praxica. 2022. 337p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236720>. Acesso em: jan./2023.

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequência de formação para professores de língua inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, ago./2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560/24457>. Acesso em: jan./2022.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CAPÍTULO 3

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA PSICOGÊNESE PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

*Érica Raiane de Santana Galvão
Jânio Nunes dos Santos*

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) influenciaram a concepção de alfabetização no Brasil. Foi evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende através de técnicas de memorização, mas um sistema notacional, cujo aprendizado é desenvolvido por intermédio de reflexão e apropriação processual das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Mortatti (2021) comenta que, a partir de pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México por Emilia Ferreiro – orientada por Jean Piaget –, com a colaboração especial de Ana Teberosky, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita buscou explicar, de uma perspectiva psicolinguística, a aquisição da língua escrita pelo estudante como um processo psicogenético, resultado de dois marcos conceituais: a teoria da linguagem de Noam Chomsky e a teoria da inteligência de Piaget. Esse processo se inicia antes da escolarização e segue uma linha de evolução regular, estabelecendo uma relação direta entre ontogênese e filogênese.

As conclusões resultantes das investigações sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita são apresentadas como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização. Essa revolução concebe, por um lado, a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade, não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar. A aprendizagem como conceitual – não como aquisição de uma técnica – ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Além disso, compreende-se que o estudante aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogenética – e não cronológica – ordenada. Por outro lado, a teoria psicogenética demanda que se abandonem a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (Mortatti, 2021).

É fundamental questionar por quais tipos de práticas o estudante é introduzido na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam o estudante à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter através de outros indivíduos, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar “o que existe para se conhecer” já pré-estabelecido, como um conjunto fechado, bem como há práticas que

levam o estudante a ser um espectador passivo, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e os “para quês”. Desse modo, compreende-se que nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão ancoradas em certos modos de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem (Ferreiro, 1993).

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas, essas, por sua vez, devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais o acesso e a participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico e psíquico. Contudo, os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade (Mortatti, 2004).

Leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem, e podem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social. Tratando de um grande conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, variados e radicalmente diferentes entre si, com formas de uso diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos. Estes distintos conjuntos de habilidades e conhecimentos se estendem em um *continuum*, encontrando-se infinitos estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, utilizados para ler e escrever uma multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, assim como também múltiplos contextos e situações (Mortatti, 2004).

Este capítulo tem como objetivo analisar a aprendizagem da Língua Escrita a partir das contribuições dos estudos sobre a psicogênese. No que concerne aos objetivos específicos propôs-se: a) Demonstrar como a teoria da psicogênese pode contribuir no processo de aprendizagem da língua escrita; b) Analisar atividades que colaboram no processo de apropriação do sistema de escrita.

Este texto organiza-se em três seções. A primeira aborda os estudos sobre a psicogênese da língua escrita. A segunda apresenta o percurso metodológico. A terceira analisa uma experiência didática referente a apropriação do sistema de escrita. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

OS ESTUDOS SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

No Brasil e na América Latina, nos anos 80, houve um crescente interesse pelo tema da alfabetização inicial. A constituição e o aprofundamento dos debates sobre este tema refletiram em muitos seminários, mesas-redondas, artigos e textos publicados durante este período. Os estudos de Emilia Ferreiro difundiram-se rapidamente neste contexto e dirigiram grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre alfabetização, não só entre pesquisadores, mas também entre muitas professoras (Azenha, 1993).

Nesse cenário, a teoria da psicogênese representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até aquele momento, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual o estudante aprende a ler e a escrever (Azenha, 1993).

A teoria da psicogênese (Ferreiro; Teberosky, 1999) teve grande divulgação no Brasil, sendo um marco importantíssimo para o avançar da compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem do SEA. A referida teoria postula que a apropriação do SEA não ocorre por mera transmissão de informações, nem ocorre da noite para o dia, mas pressupõe um percurso evolutivo, no qual as atividades dos estudantes caminham gradativamente para a “hipótese alfabética”. Estas compreensões influenciaram significativamente a concepção de alfabetização no Brasil, depreendendo-se que a escrita alfabética não é um código que se aprende através de técnicas de memorização, mas é um sistema notacional, cujo aprendizado é desenvolvido por meio da apropriação processual das propriedades do SEA (Morais, 2012).

Diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre alfabetização. Com esta teoria, aprendeu-se que os métodos tradicionais tinham uma visão divergente sobre a atividade do estudante. Compreendeu-se que não é preciso controlar as palavras que o estudante terá contato, porque isso em nada assegura em seu avanço. Além de contribuir para o entendimento de que o processo de letramento começa fora da escola, antes mesmo do ciclo de alfabetização, e que deve ser bem conduzido pela escola, desde a educação infantil. E, ao assumir tal tarefa, a escola contribuirá para reduzir desigualdades sociais (Morais, 2012).

Observa-se que na contramão de outros estudos teóricos, os objetivos das investigações de Ferreiro

[...] não é a prescrição de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Muito menos a proposta de novas formas de classificar dificuldades do aprendizado. Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, Ferreiro desvenda “a caixa preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição. Isso porque, até que uma proposta empírica desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino (Azenha, 1993, p. 35-36).

Coerente com a filiação (construtivista) epistemológica, Ferreiro demonstra que a abordagem da alfabetização como questão essencialmente metodológica fora sustentada por teorias psicológicas envoltas no associacionismo ou empirismo. Nessa perspectiva, enfoca-se que a avaliação da melhor ou pior aprendizagem da língua escrita estaria em correspondência com melhores ou piores métodos de ensino, implicando na compreensão que essa aprendizagem decorre da apropriação de elementos externos realizados por um sujeito passivo (Azenha, 1993).

Contraposta à tendência associacionista, as investigações de Ferreiro articulam-se para demonstrar a existência de mecanismos do sujeito do conhecimento (sujeito epistêmico), que na interação com a linguagem escrita (objeto de conhecimento), explica

a emergência de formas peculiares de compreender o objeto. Desse modo, os estudantes interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos, produzindo escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos. A exemplo, é possível citar quando o professor ensina a palavra GATO e alguns estudantes escrevem GO ou AO ou GT. Através das escritas dos estudantes, Ferreiro desvenda a razão destas transformações e a lógica empregada pelo estudante, ou os processos psicológicos que produzem tais condutas. A escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto (Azenha, 1993).

Nessa interlocução, cabe destacar que o construtivismo não se constituiu em um novo método de ensino da leitura e da escrita. Ao contrário, o construtivismo questionou as concepções até então defendidas e praticadas no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, em específico as que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. Do ponto de vista do construtivismo, a alfabetização é designada de aquisição por parte dos estudantes da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente.

Esse processo de aprendizagem é resultado da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). A mudança de paradigma gerou impasses entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e da escrita e de sua metodização e a ênfase no como o estudante aprende a ler e a escrever, ou seja, em como o estudante se alfabetiza (Mortatti, 2004). Assim, compreende-se que o estudante reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções antes ignoradas (Ferreiro; Teberosky, 1999).

No construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as peculiaridades do processo de cada estudante (Soares, 2018).

Considerando que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas se apropriar de um sistema – o sistema notacional, Morais (2012) ressalta dois pontos fundamentais para entendermos a teoria da psicogênese: Primeiro, é fundamental reconhecer que, para o estudante, as propriedades do SEA não estão “disponíveis” ou “prontas” na sua mente. Em segundo, a psicogênese mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o estudante.

Morais (2005) destaca que para dominar um sistema notacional, o estudante precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades. Nessa perspectiva, os estudantes precisam concentrar seus esforços para desvendar e compreender a lógica desse sistema. Para compreender as

propriedades básicas do sistema alfabético de escrita (Morais, 2012; Leal; Moraes, 2013), precisam perceber que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
6. As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p. 51).

Ao adotar uma perspectiva construtivista, os professores podem auxiliar os estudantes a reconstruir em suas mentes todas as propriedades do SEA. Os esforços pedagógicos devem envolver ao menos duas questões conceituais que precisam ser respondidas pelos indivíduos aprendizes: o que a escrita representa/nota? E como a escrita cria representações/notações? (Morais, 2012; Leal; Moraes, 2013).

Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que os estudantes vivenciam fases na apropriação da escrita alfabética. Assim, quando os estudantes vão construindo conhecimentos sobre a notação escrita, eles vão avançando em suas hipóteses. Destarte, há os seguintes estágios de escritas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, os estudantes ainda não descobriram que a escrita registra a pauta sonora das palavras que falamos. Nesse momento, eles não distinguem desenho e escrita. E, ao escreverem determinadas palavras do jeito que sabem, produzem garatujas e rabiscos parecidos com letras (Morais, 2012).

Na fase silábica, os estudantes buscam fazer correspondência das letras aos segmentos silábicos orais que pronunciam. Eles passam a interpretar que a escrita nota ou registra a pauta sonora das palavras que pronunciamos. Além disso, os estudantes passam a conceber que se deve associar uma letra a cada sílaba pronunciada. Nessa fase, os estudantes descobrem que o vínculo ocorre entre as partes orais e escritas das palavras (Morais, 2012).

A fase silábico-alfabética é vista como um período de transição, no qual o estudante descobre que a escrita alfabética nota as partes das palavras que falamos, em lugar de achar que deve colocar uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais

letras”. Desse modo, é necessário que os estudantes reflitam sobre o interior das sílabas orais, buscando notar os pequenos sons que as palavras formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba (Morais, 2012). Já na fase alfabética, os estudantes atingem a fase final do processo de apropriação da escrita alfabética. Eles colocam, na maioria das vezes, uma letra para cada fonema que se pronuncia. Mas é comum cometerem muitos erros ortográficos (Morais, 2012).

Além da compreensão desses estágios/fases de escritas, os estudos da psicogênese mostram que a imersão dos estudantes no mundo da cultura escrita começa fora da instituição escolar, bem antes do ano da alfabetização, e que deve ser conduzida na escola e pela escola desde a educação infantil. Não há, portanto, prontidão para a alfabetização. Todos têm direito a se alfabetizar e, por isso, deve-se partir do nível de cada estudante (Morais, 2012).

Tendo por base o conhecimento dos percursos cognitivos e suas dinâmicas na reestruturação mental, Ferreiro (1993) defende uma mudança de foco nas práticas de ensino. Em vez de considerar as hipóteses dos estudantes como reflexo de imaturidade, é preciso contemplar a natureza inteligente e dinâmica das concepções dos estudantes, compreendendo que elas (as concepções) fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Diante da diversidade das experiências vividas pelos estudantes e da complexidade dos processos de aprendizagem, enfrenta-se o desafio de ajustar o ensino aos processos de aquisição do saber dos sujeitos, pois requer que o estudante seja colocado no centro do processo de aprendizagem – o que, na prática, solicita uma considerável reconfiguração dos papéis tipicamente assumidos na escola. Desse modo, cabe aos professores a tarefa de criar oportunidades para que os estudantes possam refletir sobre a língua, tendo boas razões para substituir suas hipóteses originais por outras mais elaboradas (Colello, 2021).

Destaca-se que a alfabetização se coloca além de um conteúdo a ser ensinado, é progressivo e infindável acesso a um universo de conhecimentos cujas relações e interdependências pressupõem uma profusão de frentes cognitivas, impactando assim o indivíduo nas dimensões política e social. Desse modo, a alfabetização não se limita a um estoque de saberes e de habilidades, mas configura-se como forma de ser e estar no mundo (Colello, 2021). Nessa perspectiva, no lugar de um estudante que recebe aos poucos uma linguagem inteiramente fabricada por outros, surge um estudante que reconstrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (Ferreiro; Teberosky, 1999), utilizando seus conhecimentos em seus cotidianos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A discussão em pauta refere-se a experiências vivenciadas durante a regência em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022. Dentro deste contexto, alguns estudantes apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, buscou-se estratégias para que tais dificuldades fossem superadas.

No início do ano foi feito o diagnóstico com a turma objetivando conhecer a hipótese da escrita em que os estudantes se encontravam. A partir disso, foram realizadas atividades para proporcionar o avanço na apropriação do SEA. Ao final do ano letivo, identificou-se, por meio de um outro diagnóstico, que os estudantes avançaram em seus conhecimentos no que se refere à leitura e à escrita.

Neste capítulo, focou-se nas atividades realizadas com uma das estudantes (ficticiamente nomeada de Laura) que demonstrou um avanço na aquisição da língua escrita. Assim, este capítulo, está centrado nas experiências de mobilização dos saberes-docentes com a referida estudante. As aplicações das atividades foram realizadas no período de abril a novembro de 2022.

A pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa com um viés de pesquisa-ação. Para Minayo (2001), o trabalho com a pesquisa qualitativa envolve o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Já a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito. Nesse processo, o pesquisador ao participar da ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (Fonseca, 2002).

Acredita-se ser fundamental utilizar os princípios pedagógicos da pesquisa-ação objetivando produzir nos participantes as condições de compreender essa prática na totalidade de seus condicionantes, a fim de que, no coletivo, ocorram transformações nos contextos e condições que a constituem. Desse modo, observa-se que a prática só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade e da construção compartilhada de saberes que se organizam em seu processo. As teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressão dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis. Sendo essa uma possibilidade aberta com os trabalhos com pesquisa-ação (Franco, 2012).

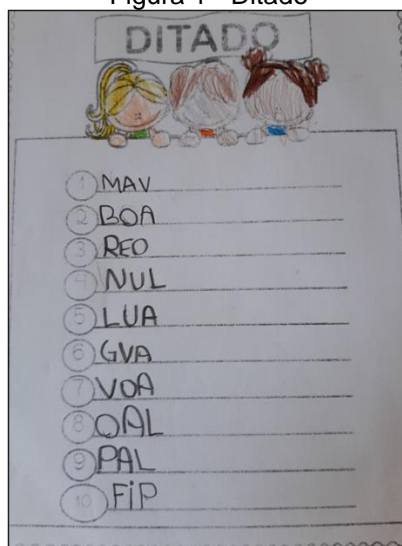
Este tipo de pesquisa pode ser uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para construir conhecimentos sobre a prática docente de forma fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática (Franco, 2012).

LAURA E A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Com o objetivo de identificar a hipótese de escrita e que estratégias seriam elaboradas para a aprendizagem da língua escrita, foi realizada uma avaliação

diagnóstica com Laura, e lhe foi solicitado que escrevesse as palavras (mala, bola, panela, lua, pipoca, sapato, entre outras) ditadas. Este ditado foi realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2022.

Figura 1 - Ditado



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na Figura 1, verifica-se que a estudante utiliza as letras do alfabeto e em algumas palavras apresenta o valor sonoro para representação escrita, mas possui dificuldade em dispor as letras em uma sequência coerente e convencional para que seja compreendido o que estava tentando grafar. Assim, Laura encontrava-se na hipótese silábica, pois usava uma letra para cada sílaba da palavra, reunidas de forma aleatória e com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba (Soares, 2018).

A escrita alfabética é um sistema notacional e seu aprendizado está ligado à evolução da consciência fonológica, que é uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o estudante realiza ao refletir sobre as partes sonoras das palavras (Morais, 2020). A consciência fonológica é a consciência dos sons (letras, sílabas) que compõem as palavras que ouvimos e falamos. No processo de construção da consciência fonológica, a identificação de sílabas, a contagem de fonemas, e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras são estratégias didáticas que podem contribuir para a aprendizagem da língua escrita (Galvão; Pinheiro; Santos, 2022).

As habilidades que os estudantes desenvolvem para refletir sobre as partes orais e escritas das palavras estão vinculadas ao que vivenciam na escola e em seus lares. Um enfoque construtivista de alfabetização precisa reconhecer o lugar da consciência fonológica no aprendizado do sistema alfabético. É preciso também adotar uma postura psicogenética, que valorize os aspectos conceituais envolvidos na alfabetização (Morais, 2020).

O primeiro ano do ciclo de alfabetização é uma etapa em que a maioria dos estudantes precisa de auxílio para desenvolver as habilidades metafonológicas que participam do complexo processo de apropriação do SEA, como demonstrou a teoria da psicogênese. É preciso o desenvolvimento de um trabalho em que os estudantes analisem as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que oportunizarão a compreensão das relações entre partes orais e partes escritas (Morais, 2020).

Baseado nos pressupostos da psicogênese e da consciência fonológica, foram propostas atividades para que Laura avançasse na aquisição da língua escrita. Foram aplicadas atividades que trabalhavam com a consciência silábica, consciência de rimas e aliterações, consciência de palavras e consciência fonêmica. Estas atividades envolviam diversas operações como: destacar sílabas e formar novas palavras, encontrar palavras com o número indicado de sílabas, formar novas palavras a partir da troca de sílabas, entre outras.


Na atividade a seguir, trabalhou-se com a consciência silábica:

Figura 2 - Atividade de consciência silábica

ATIVIDADE 1 - POEMA

Leia o poema:

COISAS ESQUISITAS
Elias José



"EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASAS E VOOU."

"EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÔ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ."

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

FONTE: CAPARELLI, SERGIO. RESTOS DE ARCO-ÍRIS. COISAS ESQUISITAS. ELIAS JOSÉ

a) Encontre na parlenda palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na atividade (Figura 2), explorou-se o trabalho com as sílabas através do poema “Coisas esquisitas”. A proposta é que sejam encontradas palavras no poema com o número de sílabas indicadas. Os gêneros textuais de domínio público constituem excelente material para que os estudantes reflitam sobre as palavras da língua, em suas dimensões gráfica e sonora. Os poemas são uma fonte especial para promover esta reflexão (Morais, 2020).

A consciência silábica possibilita a segmentação da palavra em sílaba, introduzindo o estudante no período de fonetização da escrita, em que são realizadas uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para as partes das palavras. Desse modo, o estudante começa a escrever silabicamente – a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras. Assim, há uma correlação entre a psicogênese e o processo de desenvolvimento da consciência fonológica (Soares, 2018; Ferreiro, 2004).

No transcorrer da atividade (Figura 3), continuou-se o trabalho com a consciência silábica:

Figura 3 - Continuação da atividade de consciência silábica

b) Escreva o número de sílabas das palavras em destaque.

EU VI UM JACARÉ

DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU



PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

c) Faça perguntas que exijam reflexão sobre as sílabas:

- Que palavra formo se eu tirar 'PA' de PAREDE? _____
- Que palavra formo se eu tirar o 'RA' de 'BARATA'? _____
- Que palavra formo se eu tirar 'RE' JACARÉ'? _____



d) Compare as palavras BARATA e BATATA. Reescreva a sílaba diferente. _____

e) Forme novas palavras excluindo a sílaba inicial.

 GA = 



GALINHA

f) Forme novas palavras excluindo a sílaba mediana.

 MI = 

CAMISA

g) Forme novas palavras excluindo a sílaba final.

 CA = 

BONECA

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A proposta da atividade de consciência silábica (Figura 3) é a contagem de sílabas e a compreensão da construção de palavras dentro de palavras. Como aponta Moraes (2020), a habilidade de consciência fonológica de detectar palavras dentro de outras é muito rica do ponto de vista cognitivo, porque implica em pensar nos segmentos sonoros e na própria noção de palavra.

Ao propor que os estudantes trabalhem com palavras, é possibilitado que eles percebam as transformações que ocorrem, por exemplo, quando uma letra/sílaba passa a fazer parte de uma palavra ou dela é retirada. Quando o estudante descobre palavras a partir da reorganização de um conjunto de letras/sílabas, é realizada uma observação

com um nível de consciência fonológica das regularidades do funcionamento das relações grafema-fonema da Língua Portuguesa (Morais, 2012).

A Figura 4 apresenta uma das atividades de consciência de palavras trabalhada:


Figura 4 - Atividade de consciência de palavras

ATIVIDADE 3 - PARLENDA

Leia a Parlenda.

MACACA SOFIA

MEIO-DIA, MACACA SOFIA
 PANELA NO FOGO,
 BARRIGA VAZIA;
 MACACO TORRADO
 QUE VEM DA BAHIA;
 PANELA DE DOCE
 PARA DONA MARIA



a) Pinte os espaços entre as palavras da parlenda.

b) Conte quantas palavras possui a parlenda.

c) Recortar, ler e organizar as palavras de acordo com a sequência correta da Parlenda:

FOGO	SOFIA	PANELA
MACACA	MEIO	NO DIA
VAZIA	DEU	BARRIGA

d) Encontre na parlenda palavras com:

2 LETRAS	3 LETRAS	4 LETRAS	5 LETRAS	6 LETRAS

e) Faça um acróstico com a palavra MACACO.

M - _____
 A - _____
 C - _____
 A - _____
 C - _____
 O - _____

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na atividade (Figura 4), usa-se uma parlenda: “Macaca Sofia”, que demonstra repetições durante toda a construção do texto, o que revela o trabalho com o som final das palavras. Observa-se a abordagem de algumas estratégias para a compreensão da consciência de palavras, como: a contagem da quantidade de palavras na parlenda; a reorganização de palavras embaralhadas para a construção de uma parte da parlenda; reconhecimento de palavras compostas com até seis letras; e a elaboração de um acróstico. Esta atividade enfatiza o reconhecimento e compreensão global da palavra, além do entendimento de que ela é formada por unidades menores (letras) que formam sílabas, para então formarem as palavras.

Como um reflexo de suas aprendizagens, Laura começou a fazer produções em casa. Destaca-se um dos registros (Figura 5) de suas produções:

Figura 5 - Produção realizada em casa

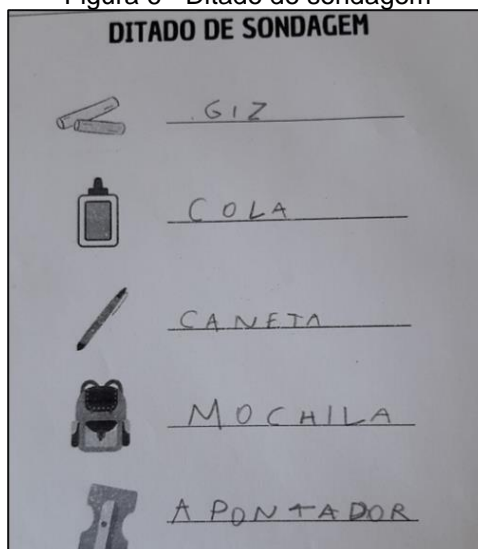


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como observa-se na imagem, Laura fez o “modelo” de um celular e escreveu os nomes dos aplicativos. Os textos produzidos pelos estudantes tendo influência da cultura das telas nos fazem refletir sobre a necessidade de uma nova pedagogia, como aponta Rojo e Almeida (2012), que dialogue com uma diversidade de letramentos, linguagens, mídias e culturas. A pedagogia dos multiletramentos propõe um estudo tendo por base a multiplicidade de culturas presentes no ambiente escolar e a multiplicidade semiótica dos textos, sinalizando a necessidade da inclusão de práticas multiletradas no currículo, valorizando, assim, os sujeitos em suas vivências para além da escola.

No final do ano letivo de 2022, foi realizado um ditado para observar a evolução da escrita da estudante.

Figura 6 - Ditado de sondagem

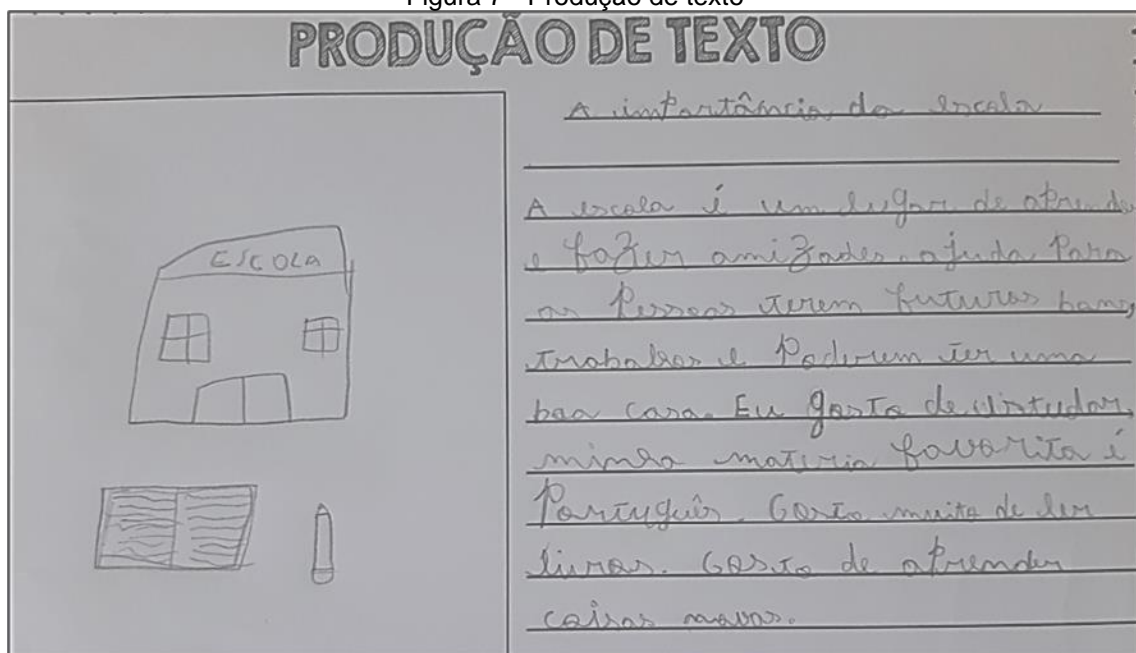


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao fazer a comparação deste ditado de sondagem (Figura 6) com a avaliação diagnóstica inicial (Figura 1) apresentada nesta seção, é possível constatar os avanços significativos de Laura no que se refere à apropriação do sistema de escrita. Após um período de realização de atividades de consciência fonológica, Laura foi alfabetizada. Assim, verificou-se que a teoria da psicogênese e o trabalho com a consciência fonológica exercem um papel fundamental no aprendizado da leitura e da escrita. A psicogênese proporciona um desenvolvimento da escrita a partir das hipóteses e das atividades direcionadas, servindo de suporte no direcionamento das práticas de alfabetização que o professor propõe ao estudante a partir das hipóteses de escrita em que se encontram.

No caso de Laura, uma outra estratégia didática utilizada nas aulas foi a produção de pequenos textos, pensando a alfabetização em diálogo com a teoria do letramento, cujo direcionamento é aprender a escrita atrelada às práticas de produção de textuais e como esses textos circulam na sociedade (práticas socioculturais). A Figura 7 mostra um dos textos produzidos por Laura:

Figura 7 - Produção de texto



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na ocasião, Laura foi solicitada a escrever um texto sobre o tema que desejasse. Ela escreveu sobre “A importância da escola” e sua produção evidencia que ela se apropriou do SEA. A teoria da psicogênese mostra que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam significativamente o ritmo do processo de apropriação do SEA e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever. Ao tratar os sistemas notacionais como objetos de conhecimento que têm propriedades complexas, a psicogênese (Morais, 2012) traz uma reflexão sobre o saber-fazer docente e proporciona que o estudante compreenda e se aproprie do SEA.

Para os estudantes alcançarem hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escritas, eles precisarão refletir sobre as partes sonoras das palavras e não somente em seus significados. Reforçamos que a escrita alfabética é uma invenção cultural, a escola pode auxiliar os estudantes na descoberta das propriedades do SEA (Morais; Leite, 2005). Na concepção ampla de alfabetização, que considera o processo de apropriação da linguagem por meio da inserção do estudante na cultura escrita, compreende-se que é necessário ensinar os princípios do SEA, assim como não se pode deixar de ensinar, através de atividades reflexivas, as habilidades de consciência fonológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivou-se analisar as contribuições da teoria da psicogênese para a aprendizagem da língua escrita a partir de uma intervenção didática com foco no acompanhamento das hipóteses de escrita e na construção da consciência fonológica.

Inicialmente, explicitou-se uma breve fundamentação teórica sobre os estudos da psicogênese. Apresentou-se algumas discussões sobre suas contribuições na área de alfabetização para o avançar da compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem da escrita alfabética. Posteriormente, foram analisados o diagnóstico inicial e final de Laura, e os registros de algumas atividades de consciência fonológica. Verificou-se que estas atividades direcionadas contribuíram em todo o processo de alfabetização da estudante.

É fundamental um trabalho sistemático no ciclo de alfabetização que tenha por base os pressupostos teóricos da psicogênese e da consciência fonológica, visando a evolução da escrita e a promoção de reflexões fonológicas, favorecendo assim, a apropriação do sistema de escrita.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- COLELLO, Silvia Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (2a. edição revista e ampliada).
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales *et al.* 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GALVÃO, Érica Raiane de Santana; PINHEIRO, Viviane Caline Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti. Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: interface teórico-prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 17, p. 180-192, jan./jun. 2022.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- LEAL, Telma Ferraz *et al.* Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador. *In: A aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita*. Ano XXIII - Boletim 4 – abril, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MORAIS, Artur Gomes.; LEITE, Tânia Maria. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. *In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-86.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2021.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES EM ORIENTAÇÕES DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA CRIANÇAS SURDAS

Giovane dos Santos Brito

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

No contexto educacional brasileiro, muito se tem discutido para melhor pensar em condições adequadas e facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas presentes nos espaços educacionais do país.

Como aspecto motivador de grandes movimentações e produções no campo, essa ação, de forma mais profunda, tem corroborado para o desenvolvimento de materiais didáticos auxiliares da prática docente, diante dos aprendizes, tendo em mente a atuação profissional em variadas salas de aula que se encontram distantes dos apontamentos consagrados pela comunidade científica nacional. Por ser assim, acredita-se que muitas concepções e crenças podem estar dispostas nos diferentes materiais elaborados, o que impacta, diretamente, na fruição do uso do material com os aprendizes pelo profissional à frente do processo.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo analisar as orientações destinadas aos professores de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) para crianças surdas, presentes em um material didático criado no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atentando-se, especialmente, às representações presentes nelas, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Com natureza qualitativa, esta análise é uma produção vinculada a um trabalho de mestrado que tem como foco o estudo das representações da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de sujeitos surdos ao longo dos últimos anos no Brasil, presentes em textos jornalísticos publicados no portal de notícias G1, já em desenvolvimento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Pensa-se que as discussões percorridas neste trabalho, bem como as representações encontradas nas orientações estudadas servirão de base para a elaboração do produto educacional, que consistirá em um material acessível para desmistificar possíveis mitos e crenças que podem existir nos textos a serem tratados, no que se volta a esses cidadãos e acerca de sua língua.

A elaboração desse produto se fundamenta nas percepções advindas experiência profissional como Tradutor-Intérprete de Libras e LP nos espaços educacionais do estado, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, como também no percurso

acadêmico onde desenvolve-se estudos sobre aprendizagem da LP como L2 de alunos surdos em especial, assim como este trabalho.

Inicialmente, tem-se uma apresentação dos aspectos históricos-contemporâneos que marca(ram) o processo de ensino e aprendizagem do referido grupo de alunos, onde lança-se mão de bases legais e pesquisas publicizadas no Brasil. Depois, os esclarecimentos da teoria-base desta pesquisa são colocados à mostra, seguidos dos procedimentos metodológicos adotados, da análise e discussão dos dados obtidos e das considerações finais.

ENSINO DE ALUNOS SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E NECESSÁRIOS

O processo de ensino envolvendo alunos surdos passou por inúmeras transformações, ao longo da história. No cenário mundial, até o século XV, aproximadamente, a ideia de incapacidade era, especialmente, voltada aos tais, enxergando-os como sujeitos castigados por uma ordem divina, que não poderiam ser educados, desprovidos de direitos cidadãos, civis, políticos e educacionais, o que os caracterizavam como sujeitos marginalizados (Cavalcanti, 2011). Nesse período, o estigma da anormalidade e a concepção de surdez como doença era fortemente existente.

No entanto, no decorrer do século XIX, mudanças iniciadas pela consagração da abordagem oral como ideal para esse processo, definida no Congresso Milão, ocorrido em 1880, trouxeram grandes impactos, bem como a transição desta para uma nova, chamada de Comunicação Total. De acordo com Pereira (2014), o ensino por meio da abordagem oral teve como consequência o ensino da Língua Portuguesa (LP) como código, o que, de forma similar, resultou em um ensino padrão e sistemático, tendo assim, alunos que compreendiam apenas fragmentos dela.

Após isso, nos anos de 1960 iniciava-se o ensino desse público sob um novo viés metodológico. A Comunicação Total, segundo Pereira (2014), se originou mediante a não sustentação da abordagem oral, “onde muitos sujeitos surdos, começaram a ponderar em juntar o oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação” (Strobel, 2009, p. 23). Nessa abordagem, a aprendizagem da LP ocorria através da leitura orofacial (Pereira, 2014) juntamente com a fala, a sinalização, a leitura e a escrita.

Conquanto, diante das críticas direcionadas à tal e das grandes reivindicações mobilizadas pelos movimentos surdos, novos olhares e diferentes ações surgiram. Com o desenvolvimento da produção científica-acadêmica, uma nova proposta de ensino e aprendizagem vem à tona. O Bilinguismo, como a nova proposta de ensino, que defende o uso da Libras como Primeira Língua (L1) e a LP, em sua modalidade escrita, como Segunda Língua (L2), uma vez que a grande parte das crianças surdas estão vinculadas a famílias majoritariamente não-surdas (Karnopp; Quadros, 2001; 2004).

Em um cenário mais recente, essa nova perspectiva educacional, envolvendo esses sujeitos tornou-se base de mudanças que, neste tempo, podem ser percebidas. A

oficialização da Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como forma de comunicação e expressão das comunidades surdas do país (Brasil, 2002), para além dos destaques presentes no seu decreto regulamentador (Decreto nº 5.626 de 2005) partem dessa premissa, garantindo o direito à uma educação que considere suas especificidades linguísticas, diante dos conteúdos a serem ensinados e compreendidos por esses discentes.

A recente Lei Federal nº 14.1491, oficializada no ano de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e definiu a Educação Bilíngue como uma modalidade de ensino. Ela, por sua vez, evidenciou a necessidade da garantia do direito à uma educação bilíngue para os aprendizes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas do Brasil. Nas linhas da referida, o ensino a partir dessa nova definição deverá ocorrer “em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue” (Brasil, 2021, Art. 60-A).

Assim sendo, importa partir desse princípio, no campo da sala de aula, porque, conforme Quadros e Schmiedt (2006) evidenciam, uma grande maioria desses dependem de habilidades próprias de sua L1, para, conseqüentemente, produzirem uma relação de sentido com aquilo que está sendo aprendido na L2. Esse fator, em grande escala, demanda o uso de metodologias específicas por parte do docente e uma compreensão significativa do processo de aprendizagem de uma L2, como destaca Souza (2018).

Ao lado disso, faz-se necessário considerar que a aprendizagem da LP como L2 por parte desses alunos surdos, situados em locais distintos do país, constituintes de bases familiares que, muitas vezes, desconhecem os aspectos referentes à sua L1, “demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna” (Fernandes, 2006, p. 6).

Desse modo, portanto, outros destaques que se inclinam nesse mesmo sentido, podem ser notados tanto nas evidências expostas por Quadros e Schmiedt (2006), como nas reflexões elaboradas por Pereira (2014) e Fernandes (2006) acerca do assunto. Com base nas discussões realizadas pelas autoras, para essa ação em contato com esse público, importa, ainda, distanciar-se das metodologias utilizadas para com os alunos não-surdos de base fonológica, tendo em mente as singularidades linguísticas que os surdos apresentam nos espaços de aprendizagens e valorizando, assim, suas ações na produção de sentido na L2 e não a adoção de estratégias de ensino que partem de palavras estanques na realização das atividades propostas.

Após esses breves destaques percorridos, nas linhas adiante são colocados à vista apontamentos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que, de forma similar, caracteriza-se como parte complementar do referencial teórico adotado para a realização das discussões aqui elaboradas.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

Idealizada mediante pressupostos antropológicos, pelo britânico Michael Halliday, por volta de 1960, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) consiste em uma teoria de linguagem cujo maior foco concentra-se em compreender as relações ocorridas no campo social, atentando-se ao modo que a linguagem é utilizada pelos participantes, na interação comunicativa, para atingir os reais objetivos. Para Barbara e Macêdo (2009), a LSF trata-se de uma base teórico-linguística que objetiva compreender a linguagem em todas as suas manifestações, tendo o texto como ponto de partida, atentando-se ao seu significado, na oração; não em sua forma.

Sob desdobramentos hallidayanos, Fuzer e Cabral (2014, p. 22) evidenciam que o texto, no campo da LSF, refere-se a “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Segundo Halliday (1994), ele possui uma inter-relação com dois contextos de funcionamento específicos, sendo eles o Contexto de Cultura (mais amplo; marcado pelos fatos históricos, sociais e culturais que permeiam o texto) e o Contexto de Situação (mais específico; ambiente imediato em que o texto ocorre).

Diferente do Contexto de Cultura que pode ser permeado por práticas distintas de grupos ideológicos, étnicos, sociais e institucionais, o Contexto de Situação é composto pelas variáveis de registro: *Campo*, *Relações* e *Modo*. A primeira, refere-se ao assunto do texto, ao passo que a segunda se trata das interações linguísticas e sociais que ocorrem entre os participantes do texto e a terceira se volta à forma em que o texto é apresentado. Cada uma dessas variáveis se relaciona ao que Halliday (1994) denomina de Metafunção Ideacional, Interpessoal e Textual. Elas expressam tanto significados acerca das representações sobre as experiências no mundo através da língua, como de poder, solidariedade, e atitudes em relação ao outro e sobre papéis que são assumidos diante da organização do conteúdo da mensagem.

À luz da teoria, a representação realizada pela linguagem é desempenhada no contexto da metafunção ideacional, que enxerga a oração como representação, atentando-se às experiências que o indivíduo tem tanto no mundo mental (interno), como no físico (externo), através do Sistema de Transitividade.

De acordo com Halliday (1994), o Sistema de Transitividade é compreendido como o sistema que descreve a oração, no seu sentido mais completo, tendo, para isso, participantes (grupos nominais), processos (grupos verbais) e as circunstâncias (grupos adverbiais) na formação de figuras representacionais. Tratando da teoria em LP, essas figuras, para Fuzer e Cabral (2016, p. 27), são “configurações constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, porquê, etc.)”.

Diante de Halliday (1994), Gouveia (2009) exemplifica essa definição e explica que esse Sistema é composto por seis tipos de processos, classificados em dois tipos: processos principais e secundários. Os processos principais referem-se aos processos materiais (expressam ações e eventos do mundo físico/mental); processos mentais

(tratam da representação das experiências internas, como as lembranças, reflexões e as reações) e processos relacionais (responsáveis pela caracterização e identificação que ocorrem nas relações). Já os processos secundários consistem em processos comportamentais (agem para representar as necessidades psicológicas e fisiológicas do ser humano), processos verbais (representantes dos dizeres) e processos existenciais (agem na representação da existência de um participante).

Diferentemente, a metafunção interpessoal enxerga a oração como troca. Trata-se do campo linguístico que as relações acontecem por meio das escolhas linguísticas feitas pelo falante, mediante os sistemas de Modo e de Modalidade. A Modalidade diz respeito à posição que o falante ocupa para com a mensagem, bem como para com o interlocutor, ao passo que o Modo se caracteriza como os respectivos papéis que este realiza para com o interlocutor. Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) apontam que, nesse campo, diferentes situações na comunicação ocorrem, os quais distintos, os quais inclinam-se à “um pedido, um convite, uma avaliação, uma rejeição, dentre outras que são realizadas na interação entre os falantes ou uma troca, na qual dar implica receber e pedir implica dar” (Cruz, 2012, p. 34).

A oração é vista como mensagem através da metafunção textual, mediante a estrutura temática, ligada à variável de modo, como apresentado. Ela é a responsável pela organização do conteúdo da mensagem, entendendo os significados experienciais e interpessoais que se fazem presentes no texto, com base nos conceitos de Tema e Rema. O Tema, na visão de Halliday (1994), significa ser o ponto de partida para a mensagem e o Rema, o restante da oração que segue o Tema. Na perspectiva da LSF, o Tema, caracterizado como grupo nominal, adverbial ou preposicionado pode ser classificado em *Tema-marcado* (quando encontra-se em ordem indireta na oração, não exercendo a função central) e *Tema não-marcado* (quando, na oração, exerce a função de sujeito).

Todavia, dados os limites desse trabalho, discussões aprofundadas sobre tais aspectos não serão aqui realizadas. Na seção que segue essas palavras, tem-se a descrição dos percursos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, contou-se com um *corpus* composto por 104 orientações direcionadas a professores de LP escrita como L2 para crianças surdas, descritas em um material didático elaborado por um grupo de pesquisa da UFMG, denominado “*Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*”, publicado no ano de 2018.

Com natureza qualitativa, o *corpus* analisado, em primeiro lugar, foi tratado em arquivo individual e arquivado no formato *txt* para, posteriormente, ser averiguado com base nos desdobramentos da Linguística de *Corpus* (LC), sob duas ferramentas principais que se fizeram presentes metodologicamente neste trabalho, por meio do uso do *WordSmith Tools* (WS), a saber: a *WordList* (lista de palavras) e o *Concordance*

(concordanciador). O WS consiste em um programa computacional que “permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em corpora” (Berber-Sardinha, 2009, p. 8), especificamente.

Optou-se pelo uso da primeira ferramenta pois, através dela, o *corpus* coletado pôde ser organizado por ordem alfabética, possibilitando identificar as palavras de maior frequência nas orientações analisadas. Para além disso, tal uso possibilitou debruçar-se sobre dados estatísticos relacionados ao percentual de ocorrência dessas palavras ligadas à *WordList* gerada pelo programa, assim como obter dados acerca do número de palavras, de orações e de palavras distintas que faziam parte do todo analisado.

Depois, a análise dos dados ocorreu a partir da ferramenta *Concordance* do WS. Nesse sentido, pôde-se estudar e verificar os contextos de ocorrência das palavras de maior frequência no *corpus*, os quais são descritos através de exemplares significativos para evidenciar as representações manifestadas pelo material analisado, na seção seguinte.

Abaixo, pode-se verificar as características do *corpus* estudado neste trabalho, estatisticamente. As informações elencadas no quadro foram extraídas do *software* utilizado para melhor desenvolvimento da averiguação das orientações direcionadas ao referido grupo de professores.

Quadro 1 - Caracterização do *corpus* de estudo a partir do WS

Corpus de estudo	104 orientações
Extensão do <i>corpus</i>	4.645 palavras
Nº de palavras da maior orientação	111
Nº de palavras da menor orientação	6

Fonte: Dados da pesquisa

O WS foi selecionado para tanto, porque ele, além do já se descreveu, possibilita o manuseio de um *corpus* constituído por uma grande quantidade de textos e conta com uma série de recursos, indo além das duas ferramentas utilizadas, o que viabiliza a realização de diferentes estudos que envolvem análises de corpora (Berber-Sardinha, 2009); fator que potencializou as análises aqui realizadas sobre o *corpus* coletado.

O auxílio da LC serviu para a obtenção de dados quantitativos referentes às orientações analisadas neste trabalho e o arcabouço teórico-metodológico da LSF embasou todo o percurso de análise linguística, especialmente os apontamentos da metafunção interpessoal e ideacional da linguagem, uma vez que essa teoria, além de analisar qualquer fenômeno comunicativo, desde às unidades mínimas, às mais complexas, propicia compreender o modo que a linguagem é utilizada nas relações sociais e tornar viável a realização de uma descrição detalhada dos padrões dela, em seus contextos de uso (Fuzer; Cabral, 2014). Tais apontamentos justificam a seleção dessas bases para melhor desenvolvimento deste estudo.

Os dados analisados com base nesses processos metodológicos, ao lado da base hallidayana, permitiram constatar, portanto, representações acerca da Libras (I), da LP (II), de professores (III) e do processo de ensino aprendizagem (IV), além de outras voltadas aos alunos surdos (V), presentes no material estudado. Na seção seguinte, cada uma delas são descritas e discutidas, utilizando, para isso, exemplares significativos para compreender as reflexões elaboradas, juntamente com seus respectivos contextos de ocorrência.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise elaborada com o suporte da LC, que possibilitou a identificação de representações da Libras e da LP, assim como de outras acerca do professor, do processo de ensino e aprendizagem e do aluno surdo, presentes em orientações dispostas no livro didático analisado, direcionado a professores de LP como L2 para crianças surdas, como evidenciou-se anteriormente.

A fim de colocar à mostra os aspectos analisados com base neste *corpus* de estudo, no quadro abaixo, pode-se verificar as palavras de maior frequência encontradas que embasaram tais representações, inicialmente. Além disso, os processos que compõem as mesmas, assim como as palavras de maior frequência presentes na lista de palavras geradas pelo WS e discutidas ao longo desta seção estão destacadas em negrito, como se vê nas reflexões dispostas nesta parte deste trabalho, no que concerne à temática tratada.

Tabela 1 - Frequência das palavras no *corpus*

Palavras de maior frequência	Frequência das palavras	Frequência das palavras (em %)
<i>Alunos</i>	113	2.43%
<i>Professor</i>	91	1.96%
<i>Objetivo</i>	49	1.05%
<i>Procure</i>	45	0.97%
<i>Libras</i>	35	0.75%
<i>Eles</i>	33	0.71%
<i>Desenvolver</i>	30	0.65%
<i>Vocabulário</i>	28	0.60%
<i>Leitura</i>	24	0.52%
<i>Sistematizar</i>	23	0.50
<i>Português</i>	22	0.47%

Fonte: Dados da pesquisa

Primeiramente, frente os diferentes contextos de ocorrência que, no que se volta às palavras de maior frequência ligadas ao *corpus*, notou-se que a palavra “eles”, destacada na Tabela 1, possuindo uma aparição considerável no *corpus* estudado, faz menção aos alunos surdos aprendizes da LP como L2, sendo o público que o material foi elaborado.

Mediante as palavras de maior frequência dispostas no quadro, a partir das ocorrências abaixo, inicialmente, pode-se verificar as representações acerca da Libras que o material apresenta.

- (1) **Professor(a)**, procure utilizar o vídeo em **Libras** para **sistematizar** o conteúdo, a fim de **obter** uma melhor compreensão e estimular a utilização do material didático em Libras pelos **alunos**.
- (2) **Professor(a)**, deixe que os **alunos discutam** o tema proposto em **Libras**. Para isso, organize a sala em pequenos grupos [...].
- (3) **Professor(a)**, utilize o vídeo de apresentação da Unidade 2 em **Libras**, a fim de **favorecer** a compreensão dos **alunos** e estimular a utilização dos vídeos em **Libras** [...].

Tendo por base seus contextos de ocorrência, notou-se que, ao longo do material, as representações acerca da Libras oscilavam entre a definição da língua ora como base para desenvolvimento da aprendizagem no que se refere ao processo educacional, ora como modo de expressão, comunicação e interação entre os alunos e o professor, no campo da sala de aula em que o material circula.

Nas linhas das ocorrências 1 e 3 esse fator pode ser facilmente percebido. Se referindo à Libras, as orientações direcionadas ao docente demonstram essa representação, colocando à vista uma crença de que, com o uso dela no processo de ensino e aprendizagem da LP escrita, uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado pelo professor de crianças surdas será efetivada. Tal definição pode ser notada através dos processos materiais “*obter*” e “*favorecer*”, encontrados nas ocorrências colocadas à vista.

Entretanto, apesar de considerar essa concepção relevante para a educação de crianças surdas, entende-se que esse fator pode se caracterizar como suporte para o surgimento de diferentes questionamentos, tendo em mente que, para o processo de ensino e aprendizagem desse público, o que se preconiza, nesse sentido, é a adoção de metodologias adequadas para realização dessa ação, como se pode verificar tanto nos estudos de Quadros (2006) e Pereira (2014), como nos esclarecimentos desenvolvidos por Fernandes (2006) e Morais e Cruz (2020).

O ensino da língua de forma descontextualizada, sem uso de metodologias específicas, capazes de atender as especificidades linguísticas dos aprendizes surdos, trazidas para dentro do espaço educacional, não possui sentido, uma vez que, de forma estanque, apenas a utilização da língua de sinais não consegue atingir os alunos surdos, pedagogicamente. Lodi (2011) aponta que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita - LP - precisa ser pensado e estruturado sob um viés que possibilite um sentido aos discentes, a fim de que esses possam ter, como motivação, esse fator, para

assim serem capazes de estabelecer uma relação com a linguagem a ser utilizada nas suas relações de uso.

Nessa direção, Lacerda, Dos Santos e Caetano (2011) postulam que estratégias de ensino são importantes e vão ao encontro desses esclarecimentos elencados nesta análise, a partir dessa primeira representação encontrada no *corpus*. Na perspectiva das autoras, a utilização da Libras não pode ser concebida como fator único nesse processo, mas, diante disso, se faz necessário, também, adotar metodologias de ensino que possam embasar e auxiliar o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo docente, junto aos alunos.

Assim sendo, por configurar-se como um material didático destinado ao professor, pensa-se ser necessário a presença de orientações que contemplem esse fundamento. No entanto, durante a análise das múltiplas orientações, não foi possível detectar orientações direcionando-se a esse sentido.

Referente à definição da Libras como modo de expressão, comunicação e interação no contexto da sala de aula, pode-se perceber tal caracterização de forma clara, a partir da ocorrência 2, levando em conta o uso do processo verbal “*discutam*”. A partir dele, coloca-se à vista a adoção de uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas (Abrahão, 2015) pelos autores do material, em seu processo de produção. Sobre isso, há que se considerar que a língua, de fato, consiste em um canal comunicativo que possibilita expressar suas experiências desde os níveis mais simples, aos mais abstratos e complexos.

A esse respeito, é importante evidenciar que a Lei Federal nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras no território brasileiro, diferentemente de muitas compreensões acerca dessa política, a define como meio legal que favorece a comunicação e a expressão das pessoas surdas brasileiras, em seu artigo 1º (Brasil, 2002). As linhas do seu decreto regulamentador, sendo o decreto nº 5.626/2005, esclarecem, de forma similar, definições que caminham nessa mesma direção.

Todavia, no que tange à representação da Libras encontrada a partir da análise, o direcionamento das tarefas para que o docente possa executar com os aprendizes surdos traz, em sua essência, uma incompreensão da realidade nacional em relação às múltiplas instâncias educativas e a variedade de alunos que as compõem. Argumenta-se desse modo, pois, com base na realidade do Brasil, muitos deles partem de contextos distintos que, muitas vezes, não possuem um conhecimento linguístico significativo, capaz de embasar as ações comunicativas em contextos de uso da língua.

Nesse percurso, verifica-se que a partir das palavras dispostas na ocorrência 2, como também na ocorrência 4, a seguir, a proposta dos autores se inclina à intenção de que o docente forme grupos entre os alunos, para discutir, em Libras, a temática abordada no livro.

(4) **Professor(a)**, deixe que os **alunos discutam** o tema proposto em Libras. Para isso, organize a sala em pequenos grupos.

Sabendo disso, há um destaque essencial que merece ser pontuado. Nessa lógica, faz-se preciso compreender que, de acordo com a realidade da população surda, muitas dessas crianças que compõem a sala de aula, provém de famílias ouvintes (Quadros; Karnopp, 2004; Pizzio; Quadros, 2011) e adentram o espaço escolar com atrasos linguísticos, no que se compara aos educandos não surdos e, em muitos casos, sem uma língua estruturada para que o processo de ensino e aprendizagem possa tomar sentido e ser mais bem desenvolvido.

Assim, sabendo do cenário educativo brasileiro, o qual, em sua maioria, é permeado por discentes que desconhecem a Libras - língua com visibilidade recente no país - entendeu-se, nesta análise, que a proposição realizada pelos autores do material na elaboração das orientações para os docentes visando o ensino de LP escrita, pode ser concebida como ação inviável que desconsidera, fortemente, a realidade dos educandos, apesar de proporcionar interações entre os diferentes alunos, se comparada à realidade nacional.

Além disso, uma outra representação da Libras nas orientações analisadas que se voltam, semelhantemente, ao que se discorre nesta parte da discussão, pode se relacionar à funcionalidade da Libras no campo do ensino e aprendizagem da LP escrita. Com base nos dados expostos nas ocorrências acima, como nas 5, 6 e 7 abaixo, a Libras, no contexto das orientações, é antecedida pela preposição “em”, o que, de forma clara, enfatiza a representação da língua como o modo de execução das atividades propostas pelas autoras, diretamente para os docentes que terão o material como suporte da prática pedagógica em contato com os alunos.

(5) **Professor(a)**, descreva cada imagem **em Libras**, juntamente com os **alunos**, antes de pedir que **eles** as liguem às frases. Em seguida, deixe que os **alunos** realizem a atividade.

(6) **Professor(a)**, antes desta aula, você pode pedir aos **alunos** para levar fotos de suas famílias ou você mesmo(a) pode levar fotos de sua família. Explore **em Libras** essas fotos.

(7) **Professor(a)**, nesta atividade auxilie os **alunos**, conversando **em Libras** sobre cada imagem e o tipo de festa a que ela remete.

No que se refere às representações da LP, de forma diferente da Libras, as representações estão ligadas à efetivação da aprendizagem, como se pode observar na ocorrência abaixo que, ligada ao processo material “*mostrando*”, fazendo referência à língua, coloca à vista tal representação.

(8) **Professor(a)**, por meio destes e de outros exemplos apresentados por você, **procure** observar com os **alunos** a diferença na letra final dos nomes, **mostrando** a **eles** essas marcas de gênero do **português**, sem utilizar metalinguagem (nomenclatura gramatical, como “feminino”, “masculino”, “gênero”).

À luz do arcabouço teórico-metodológico da LSF, é possível notar o uso do processo material “*mostrando*” destacado na ocorrência acima, bem como a sua representação no contexto da ocorrência 8. No âmbito da análise desses dados, viu-se que nesta orientação, o processo selecionado linguisticamente, com determinado fim,

possui uma característica fronteirista entre um processo material e verbal, corroborando não apenas apresentar as diferenças entre a questão do gênero “*masculino*” e “*feminino*” traçados como objetivo na unidade elaborada para ensino de crianças surdas. Com o uso dele, tem-se também uma representação pautada em uma estratégia de ensino para mostrar o funcionamento da língua escrita.

Sobre as linhas dessa ocorrência, ainda, observa-se que a orientação se volta para que o docente possa, juntamente aos alunos, verificar a letra dos nomes, visando a demarcação do gênero das palavras. No entanto, em seguida, se define que não se deve utilizar a metalinguagem para efetivação da compreensão dos alunos a partir da temática trabalhada.

Tratando sobre o ensino de LP para surdos, Pereira (2014) aponta esclarecimentos fundamentais que servem como base para compreender que tal apontamento descrito na orientação destacada, pode, em grande escala, não colaborar com o processo de aprendizagem dessa modalidade da língua pelo referido grupo de aprendizes. Ao lado das palavras da autora, entende-se que, diante de um processo de ensino e aprendizagem envolvendo duas línguas - L1 e L2 - no caso de surdos, especificamente, há que se trabalhar sob uma perspectiva contrastiva nas explicações dos múltiplos conteúdos, pois, a partir desse princípio, as diferenças e semelhanças entre as línguas poderão ser percebidas; o que auxiliará a construção de hipóteses no uso e no funcionamento da língua aprendida por eles.

Como pode-se notar na ocorrência 9, adiante, as descrições presentes na orientação colocada à mostra a representação da LP como a Língua-Alvo (LA)¹ a ser atingida no processo de ensino e aprendizagem envolvendo as crianças surdas.

(9) **Professor(a)**, deixe que os **alunos** observem os sinais e as palavras. Ao final, você **pode chamar** a atenção para a indicação de gênero nas palavras em **português**.

A partir desses dados, é possível ver que nos exemplos destacados acima, a LP é representada como resultado final a ser atingido pelos alunos. Mesmo havendo orientações para que o professor possa utilizar e promover espaço para que a sinalização em Libras, a LP é, no material, concebida como a etapa final do processo que precisa ser alcançada. Percebe-se que, nos esclarecimentos da orientação exemplificada, esse ponto pode ser notado, quando, ao orientar ação docente para que se possa considerar a observação dos alunos no que se refere aos sinais e às palavras do conteúdo a ser trabalhado no material, tem-se a finalização da proposta com essa evidência.

Ainda nesse cenário, pensando sob a perspectiva da interpessoalidade, um outro aspecto que merece ser colocado em pauta se volta ao finito do verbo “*pode*”. No contexto da ocorrência 9, verifica-se que, sob um viés interpessoal, esse elemento consiste em uma modalidade cujo sentido expressa-se em um grau imperativo,

¹Na aprendizagem de línguas, trata-se da L2 a ser alcançada pelos aprendizes que já possuem uma L1. Em relação aos sujeitos surdos brasileiros, consiste na Língua Portuguesa a partir da sua modalidade escrita, como prevê a Lei Federal nº 10.436 de 2002.

corroborando, dessa forma, para uma caracterização do material a um tipo textual injuntivo.

Para além dessas representações, ocorre, também, uma terceira sendo a representação do processo de ensino e aprendizagem. Atentando-se às ocorrências 10, 11 e 12 pode-se notar que há a caracterização desse processo como aquele que é sistematizado através da utilização de vídeos em Libras.

(10) **Professor(a), procure utilizar** o vídeo em **Libras** para **sistematizar** o conteúdo, a fim de **obter** uma melhor compreensão e **estimular** a utilização do material didático em **Libras** pelos **alunos**.

(11) **Professor(a), procure explorar** o vídeo em **Libras** para **sistematizar** as discussões e explicações prévias.

(12) **Professor(a)**, a partir da participação dos **alunos** na atividade anterior, **observe** se **eles** conhecem o significado desses sinais. Caso seja necessário, explique às crianças e, para **sistematizar**, **utilize** o vídeo em **Libras**.

Com base nesses exemplos, nota-se que, novamente, há uma questão de modalidade relacionada aos finitos presentes nas ocorrências expostas. O grau de imperatividade, como antes, aparece com frequência nas ocorrências ligadas às orientações aos docentes, apontando, assim, ações consideradas adequadas na utilização do material e, também, para o processo de ensino e aprendizagem da LP pelas crianças surdas. Na ocorrência 12, por exemplo, o finito “*observe*” selecionado para estruturação da orientação esclarece tal apontamento. No intuito de amenizar o discurso, a modalidade analisada nas orientações corrobora para a compreensão de que as escolhas linguísticas dos autores do material o caracterizam como um material composto de um grau de autoridade e ordem que, se seguido, obterá sucesso.

Ao longo da visualização dos vídeos elaborados e dispostos no material, os quais foram amplamente acessados por meio do estudo das técnicas didáticas para desenvolvimento da L2 de crianças surdas elaborado por Henriques (2022), pode-se ver que a sinalização realizada pelo adulto sinalizante, deixa de lado, por vezes, as inúmeras questões linguísticas que as crianças surdas apresentam no espaço da escola. Apesar de ser clara e conter auxílio de recursos imagéticos para facilitar a compreensão dos aprendizes, algumas escolhas do léxico da Libras para construção da explicação encontram-se em níveis elevados, no que se refere ao conhecimento que o público de alunos que o material se destina possui.

Nos vídeos, constatou-se, já nos iniciais referentes às primeiras unidades do material, a utilização de sinais como “*significado*” e “*geração*” que, em sua essência, apresentam um grau de abstração significativa, não apenas para crianças surdas, como também para as crianças não-surdas em fase inicial de aprendizagem.

Os dados mostraram, também, representações do professor, no decorrer da análise do *corpus*.

(13) **Professor(a), oriente os alunos** a perguntar aos pais ou responsáveis sobre a história dos nomes deles, para que, na aula seguinte, contem para seus colegas em **Libras**.

(14) **Professor(a)**, **oriente** os **alunos** para que voltem à página de identificação do livro e efetuem seu preenchimento.

(15) **Professor(a)**, antes de retornar à carteira de identidade da Lili, **procure** trabalhar com os alunos a **leitura** de algumas expressões presentes nas perguntas - “Qual é o nome?”, “Quantos anos ela tem?”, etc. Em seguida, **oriente** os alunos a fazerem esta atividade com os dados da carteira de identidade apresentada.

Tendo por base tais evidências, é possível enxergar o papel do docente no que se toca ao processo de ensino e aprendizagem do referido público em contato com o material elaborado, visando o ensino da LP como L2. Com o uso de um grau de modalidade imperativa, novamente, o finito “*oriente*” presente nos três exemplos acima, define exclusivamente essa representação do docente, o colocando, assim, como um orientador que possui a capacidade de conduzir o uso do material, bem como a aprendizagem dos alunos, diante das atividades propostas.

De modo a considerar os fundamentos pedagógicos que perpassam a representação do docente, essa possui um fundamento legal que condiz com as discussões do campo didático-pedagógico, de forma geral. Diante das múltiplas configurações e especialidades que o processo de ensino e aprendizagem possui, faz-se necessário que o docente se configure como o norteador das ações discentes frente aos conteúdos estabelecidos nos múltiplos currículos educacionais, assim como nos distintos recursos desenvolvidos e levados à sala de aula, para proporcionar condições de aprendizagem significativas.

Para o desenvolvimento desse processo para com os aprendizes surdos, importa compreender o docente como um orientador do processo de ensino e aprendizagem, assim como a representação ligada ao *corpus* manifesta. Nessa mesma direção, se faz preciso encará-lo, ainda, como um orientador da aprendizagem dessas crianças para que, dessa forma, possam obter condições possíveis de progresso na aprendizagem da língua em sua modalidade escrita, bem como Pereira (2014) explica.

Da mesma maneira, Libâneo (2014) também aponta esclarecimentos complementares a essas argumentações sobre a representação de docentes encontradas ao longo da análise. Tendo como princípio os fundamentos da tendência pedagógica liberal renovada progressista, o autor aponta que o papel do docente diante dos alunos, concentra-se em auxiliar a aprendizagem, de modo a auxiliar no seu desenvolvimento livre e espontâneo. Considerando esse pressuposto, vê-se pontos similares aos necessários para atuação no campo do ensino de surdos que podem, na totalidade, se vincular à representação do docente como orientador do processo educativo-pedagógico de tais alunos, como se pode observar ao longo dos dados aqui tratados.

A utilização dos processos selecionados para estruturação das orientações estudadas e averiguadas tanto com o suporte do WS, como ao lado dos pressupostos da LSF, possibilitaram, também, a percepção de uma outra representação sobre o professor como um agente do fazer pedagógico.

Na análise dos contextos de ocorrência, notou-se que muitas orientações do material faziam referências a ele, em um primeiro momento, colocando-o em posição

temática na oração, no qual, posteriormente, tinha-se processos com ideais imperativos, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Processos presentes no *corpus* com ideais imperativos

Processos presentes no <i>corpus</i> ligados ao participante “ <i>professor</i> ” com nº de frequência (<i>em aparição</i>)				
Peça (7)	Explique (5)	Comece (2)	Aproveite (5)	Deixe (11)
Pergunte (11)	Faça (5)	Explore (5)	Sinalize (1)	Auxilie (3)
Procure (45)	Incentive (3)	Mostre (1)	Observe (2)	Chame (2)
Descreva (1)	Utilize (6)	Estimule (3)	Oriente (3)	

Fonte: Dados da pesquisa

Diante desses processos descritos no quadro, é possível notar que os tais se caracterizam como processos materiais fronteirísticos, bem como se viu em outras ocorrências desta análise. Sabe-se que grande parte desses processos, no campo da teoria, representam ações de “fazer e acontecer”, como explicam Fuzer e Cabral (2014) e Heberle (2018), ao se lançarem aos pressupostos hallidayanos.

Sob o viés da metafunção interpessoal da LSF, a modalidade desses dados expostos no quadro 2 possui diferentes níveis frente àquilo que se é orientado no material aos professores e corroboram, também, para o enquadramento do material a um tipo injuntivo, como verificado em ocorrências anteriores dessas orientações. Com base no quadro acima, pode-se observar as nuances que os processos possuem. Ao passo que muitos deles apresentam um sentido fronteirista entre auxiliar, estimular, incentivar e orientar, como o caso do uso do processo “*procure*” cuja frequência no *corpus* é descrita no mesmo quadro, outros já são dotados de um sentido mais profundo e direto, funcionando, nesse formato, como uma norma a ser executada pelo docente para que se consiga atingir a aprendizagem efetiva dos alunos surdos no que diz respeito à LA - a LP.

A exibição dessa representação acerca do docente de LP para crianças surdas encontradas na análise do livro, podem ser verificados nos exemplos já detalhados e discutidos nesta produção, em partes anteriores. Como feito durante a análise, observe o modo em que as orientações estão descritas ao profissional, estabelecendo, nesse formato, uma combinação entre uma referência direta ao participante “*professor*” e, em seguida, a utilização de um processo material para representar o que se há de realizar diante do material didático e dos alunos; representando, assim, uma ordem a ser seguida por ele no campo da sala de aula. Sob um grau de modalidade que corresponde a um tipo textual injuntivo, como descrito, coloca o profissional em uma condição de agente passivo no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita com o referido grupo de alunos, sem outras possibilidades de desenvolvimento das tarefas propostas no material.

Além disso, o *corpus* manifesta representações dos alunos surdos como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, no material, muito se sugere que o professor realize perguntas e proposições para estabelecimento do diálogo, como as ocorrências 16, 17 e 18 evidenciam.

(16) **Professor(a)**, antes de realizar as atividades propostas no livro, **pergunte** aos **alunos** nomes e sinais dos colegas da turma. Em seguida, **pergunte** a **eles** sobre a diferença entre nome e sinal-nome.

(17) **Professor(a)**, antes desta aula, **procure** separar algumas imagens dessas pessoas para trabalhar com os **alunos**. Faça o sinal delas e **pergunte** se os **alunos** conhecem. Depois de identificarem as pessoas, **procure** explorar os nomes. Se possível, recorte com **eles** fotos para colagem nos livros.

(18) **Professor(a)**, **explore** com os **alunos** as imagens e **estimule-os** a falar em **Libras** sobre as características dos elementos apresentados [...].

De modo a partir das ocorrências destacadas acima, pode-se compreender o papel dos processos destacados para a formação da representação mencionada acerca dos aprendizes. Nota-se que o processo verbal “*pergunte*”, nos exemplares das ocorrências 16 e 17, colocam em evidência a representação do processo pedagógico-educativo envolvendo esse público, propondo que seja estabelecido uma relação dialógica (Freire, 2015) entre os participantes envolvidos, a saber, os alunos e o docente, diferentemente do que se vê em bases pedagógicas tradicionais (Libâneo, 2014), onde esse tipo de relação é inexistente.

Sob uma perspectiva pedagógica, considera-se essa representação positiva, pois, entende-se que não há possibilidades de realizar um trabalho pedagógico significativo, sem que se estabeleça um diálogo entre o sujeitos envolvidos e os enxerguem como sujeitos da aprendizagem, atravessados por múltiplas subjetividades que podem, amplamente, compor o processo de aprendizagem de uma língua ou, ainda, os demais conhecimentos sistematizados que se vinculam às outras disciplinas trabalhadas cuja a LP perpassa de modo direto e indireto.

No tratamento dos dados, se viu, igualmente, a representação dos alunos surdos como sujeitos que possuem um conhecimento prévio. Os argumentos tratados anteriormente são inteiramente capazes de explicar e embasar essa representação, positivamente. Ao verificar as orientações destacadas nas ocorrências 16 e 17, essa nova representação fica facilmente possível de ser percebida. Propõe-se nela que o professor, para trabalhar o conteúdo, selecione imagens determinadas que se relacionam com a temática e realize uma sondagem entre os aprendizes, tanto no que se refere à questão do nome e do “sinal-nome”, como no que se liga ao representante trabalhado na unidade em que a orientação é descrita.

A representação deles como aprendizes que partem do mesmo *locus* social, no qual possuem o privilégio de possuírem espaço familiar cuja Libras circula facilmente, sem complicações. Esse fator, frente à realidade nacional, pode ser concebido como aspecto negativo presente no material, como se pode perceber na ocorrência a seguir.

(19) **Professor(a)**, oriente os **alunos** a **perguntar** aos pais ou responsáveis sobre a história dos nomes deles, para que, na aula seguinte, **contem** para seus colegas em **Libras**.

Logo, sobre essa orientação colocada em análise, há dois pontos fundamentais que merecem, aqui, serem destacados e discutidos, tendo em mente a importância da temática abordada. Esses, mesmo estando em contextos de ocorrência localizados, estruturalmente no texto da orientação, em lugares diferentes, encontram-se intrinsecamente ligados, pois esbarram no mesmo sentido a ser percorrido. Tal necessidade diz respeito aos processos verbais “*pergunte*” e “*contem*” destacados na ocorrência 19.

Com um olhar a partir do campo semântico, compreende-se que esses dois processos estabelecem uma relação de sentido voltados à uma interação dialógica, na qual se preconiza uma compreensão do que se pergunta e do que é respondido; e vice-versa. Conquanto, no que se inclina aos sujeitos surdos, essa ação nem sempre é possível, porque, no Brasil, a Libras não é uma língua que possui o mesmo *status* da LP, infelizmente. Para os surdos, isso os impossibilita em muitas ações nos diferentes espaços, inclusive no educacional, espaço no qual muitos materiais estão diretamente escritos nesta língua majoritária (Felipe, 2018), assim como o que foi selecionado para análise nesta pesquisa.

Especificamente acerca do processo verbal “*pergunte*”, nota-se que a proposta é que essa ação seja realizada junto dos pais ou responsáveis, diretamente. Mas, no cenário nacional, estudos como os de Pizzio e Quadros (2011) e principalmente o de Karnopp e Quadros (2001; 2004) evidenciam a realidade familiar que essas crianças enfrentam, desde as idades iniciais, por possuírem referências familiares não-surdas. Sabe-se que mais de 90% das crianças surdas adentram o espaço escolar possuindo ligação a lares constituídos por pais ouvintes que desconhecem suas diferentes especificidades, principalmente, a linguística (Karnopp; Quadros, 2001; 2004), como bem se referenciou em linhas anteriores.

Sobre o mesmo exemplo, outro ponto que merece ser discutido aqui, encontra-se também presente no processo verbal “*contem*”. Viu-se, na análise dessa oração, que a proposta da atividade a ser realizada pelos aprendizes surdos deixa de lado a diversidade familiar, social e educacional que, hoje, encontra-se instaurada nas variadas instâncias de Educação Básica do país.

Com vista no *corpus*, não se encontrou uma definição direta do material em relação ao espaço que se destina, especificamente. Apesar de ter encontrado na análise orientações voltadas diretamente à ação docente para que possa privilegiar o uso da Libras e da LP, de forma simultânea - o que se volta ao princípio do bilinguismo - não se percebeu esclarecimentos específicos que colocassem à mostra o(s) real(is) contexto(s) que o mesmo poderia ser utilizado. Com base nisso, se entendeu que, não sendo um espaço bilíngue, o qual a Libras e LP circulam de forma similar entre os aprendizes surdos e ouvintes, a ação de contar as para os colegas os aspectos identitários que demarcam a escolha dos nomes pelas famílias torna-se impossível.

Indo além desse aspecto, entendeu-se também que por se tratar de um material didático-pedagógico para ensino LP escrito às crianças surdas e considerando, de forma simultânea, a carência do campo atualmente, importa haver tais evidências presentes nas orientações que são direcionadas aos professores. Pois, nesse sentido, terão possibilidades de (re)pensar novas ações pedagógicas e estratégias didático-metodológicas complementares, a fim de auxiliarem, positivamente, o processo de aprendizagem da LA pela criança surda, aprendiz da L2, no contexto da escola; obtendo resultados satisfatórios.

Ao longo desta análise, não se foi encontrada menção ao apoio do profissional Tradutor-Intérprete de Libras. Mesmo não sendo um professor no contexto da sala de aula, esse profissional é o que atua na mediação linguística envolvendo o par Libras-LP, trazendo, para o referido contexto, conhecimentos específicos sobre tal público, assim como novas possibilidades para atuação direta com eles. No decorrer das percepções à luz do *corpus*, viu-se que esse fator, somado ao distanciamento de muitos docentes do campo no que tange à educação de alunos surdos situados nas diferentes escolas municipais e estaduais, a nível nacional, inviabiliza tanto os tais, quanto os estudantes alcançarem resultados pedagógicos positivos e executarem as diversas atividades propostas no material em espaços que não sejam os bilíngues ou com a presença da categoria mencionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa concentrou-se em analisar as orientações destinadas aos professores de LP como L2 para crianças surdas, à luz da LSF, para compreender as representações dos alunos, do professor, da Libras, da LP e do processo de ensino e aprendizagem, em um material específico desenvolvido nos contextos da UFMG.

Com base nos dados analisados e nos aportes utilizados para averiguação do *corpus*, em particular sob o suporte da LSF, conclui-se que a discussão elaborada neste trabalho se caracteriza em uma análise bidimensional, pois utilizou, para tanto, aspectos inerentes a duas metafunções específicas da LSF, sendo a *metafunção ideacional* e a *interpessoal*.

Em suma, pôde-se perceber nas ocorrências das orientações estudadas, crenças que definem a Libras como língua base para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; assim como outras que compreendem a LP como LA a ser atingida pelas crianças surdas; o processo de ensino e aprendizagem da LP pelas crianças surdas como L2, como o aquele que é constituído através do uso da Libras; o professor como orientador e agente do fazer pedagógico no que tange aos conteúdos descritos no material e, também, sobre os alunos surdos como agentes participantes da aprendizagem.

Essas viabilizaram constatar o quanto ainda é necessário pensar sobre os espaços de atuação docente e suas reais atribuições diante dos alunos surdos que, em sua maioria, provê de espaços distintos. Da mesma forma, elas corroboram para entender a

urgência de uma ressignificação do papel da Libras e da LP no referido campo, além da necessidade de uma compreensão ampla das diferenças socioeducacionais que existem no país, o que pode inviabilizar ações específicas sugeridas em muitas das orientações analisadas e impactar, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Deseja-se, por fim, que este estudo seja aprofundado, lançando mão de outros materiais da mesma natureza, para averiguar similaridades ou distinções entre as representações encontradas com base nos pressupostos teórico-metodológicos aqui utilizados para embasar as reflexões a serem tratadas no produto do mestrado, onde se objetiva desmistificar aspectos inerentes aos surdos e à Libras. Assim, espera-se que tais apontamentos possam auxiliar, ainda, os estudos que perpassam o processo de ensino dessa língua escrita como L2 para essas crianças, situadas em ambientes divergentes tanto em nível social, como no familiar e educacional, propiciando, com base nisso, novas ações e rompendo com concepções inadequadas no momento de produção de recursos didático-pedagógicos para uso em sala de aula com esse grupo de aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, 2015, 1.1: 25-42.
- BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. (2010). Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 10(1), 89–107. <https://doi.org/10.26512/les.v10i1.9278>.
- BERBER-SARDINHA, Tony. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2009.
- BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm%22 Acesso em: 6 set. 2021.
- CAVALCANTI, Marilda. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Sales. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.
- MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. **Fragmentum (On line)**, v. 55, p. 201-223, 2020.
- FELIPE, Tanya Amara. Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: educação bilíngue para educandos surdos x educação bilíngue inclusiva. **Revista Espaço**, n. 49, 2018, p. 189-220.
- FERNANDES, Sueli. Práticas de Letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: **SEED/SUED/DEE**, 2006. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letamentos-surdos_2006.pdf Acesso em: 11 set 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 50ª Ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à GSF em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.
- GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 16, n. 24, 2009.
- HALLIDAY, Michael. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to Functional Grammar**. 3.ed. London: Hodder Education, 2004.
- HEBERLE, Viviane. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 34(1). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38989> Acesso em: 11 set 2022

HENRIQUES, Ana Carolina da Silva. **As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas**: como abordam as construções linguísticas do português? Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/18899>

KARNOPP, Lodernir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação Infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; ESTEYER, Vivian Edite. (Org). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; DOS SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. **Coleção UAB– UFSCar**, p. 101, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª Edição: São Paulo, 2014.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. **Coleção UAB– UFSCar**, p. 81, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial no. 2/2014, p. 1143-157, Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf> Acesso em: 28 ago 2023.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição da língua de sinais**. UFSC: Florianópolis, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice. Muller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português como L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília - UNB, 2018.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

CAPÍTULO 5

O ITINERÁRIO DIDÁTICO COMO METODOLOGIA PRODUTIVA PARA A AMPLIAÇÃO DE LETRAMENTOS:

UMA PROPOSTA DE ATELIÊ COM *MEMES*

Keziane Fernandes Cavalcante
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Pollyanne Bicalho Ribeiro

A Sequência Didática (SD), de autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentou um arcabouço que possibilitou um trabalho com o ensino de língua subsidiado pelo viés interacional, apontando, desse modo, caminhos para a efetivação dos princípios que os Parâmetros Curriculares Nacionais e que os Estudos do Letramento propuseram no âmbito da produção de texto.

Mais recentemente, Colognesi e Dolz (2017) propuseram o Itinerário Didático (ID), um arcabouço metodológico que, embora não substitua nem invalide a SD, tem o objetivo de complexificar as etapas e as atividades de produção de texto ao longo do processo de reflexão e análise textual, considerando as instâncias discursiva, enunciativa e linguística que perfazem a interação.

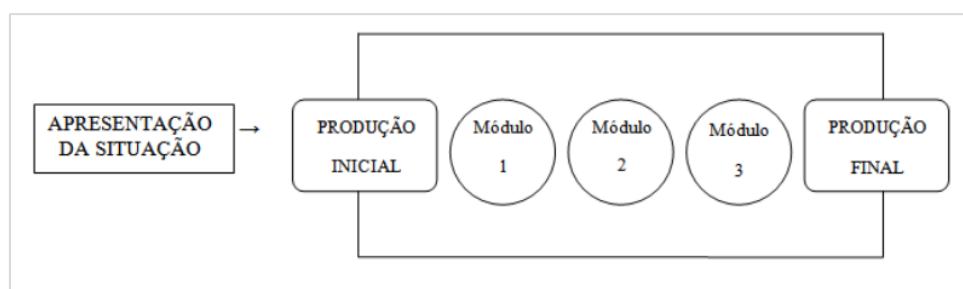
Em vista dessa nova proposição, neste capítulo, objetivamos apresentar essa possibilidade metodológica para o trabalho com o ID, buscando compreender sua localização no âmbito da ampliação e do refinamento de letramentos. A partir dessa discussão, apresentamos uma proposta de ID para o trabalho com *memes* em turmas da educação básica.

Para cumprir esse objetivo, organizamos a discussão em torno da seguinte estruturação: após esta introdução, apresentamos, a seguir, o conceito de ID e quais seus pressupostos inerentes; posteriormente, realizamos a proposição de um ID cujo gênero focal é o *meme*; por fim, tecemos as considerações conclusivas deste texto.

ITINERÁRIO DIDÁTICO

O ID, de acordo com Colognesi e Dolz (2017), é uma sequência de atividades mais complexas, que compreende expandir a prática de escrita ou de expressão oral para além de uma produção inicial e uma produção final. A sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é estruturada em módulos de atividades direcionadas aos aspectos complexos e/ou às necessidades dos discentes no que diz respeito à produção de um gênero oral ou escrito.

Figura 1 - Esquema de uma Sequência Didática



Fonte: Dolz, Scheneuwly e Noverraz (2004, p. 103).

O protótipo da SD sinaliza que o docente, ao propor uma atividade de produção de texto, realize a apresentação de uma situação, a partir da qual os estudantes produzirão um texto. Essa produção inicial servirá de diagnóstico para que o professor elabore seu modelo didático de gênero, o qual subsidiará os módulos de seu projeto. Ao fim, os estudantes produzem a versão final do gênero.

A SD tem como base um plano de comunicação entusiasmante para os estudantes e deve consentir que eles assimilem o contexto de comunicação apresentado e se comprometam na execução das atividades decorrentes que os conduzirão aos poucos a uma compreensão mais concreta do gênero e, conseqüentemente, ao aperfeiçoamento das capacidades de linguagem a ele relacionadas.

A partir da SD tradicional, uma seqüência de atividades mais profunda chamada de ID (Colognesi, 2015) foi sugerida. Este fundamenta-se em expandir a ação de escrever ou de se expressar oralmente para além de uma produção inicial e uma produção final. Nesse sentido, os estudantes são estimulados a compor trabalhos escritos e orais sempre que alguma novidade lhes é apontada no decorrer dos ateliês (*Atelier Filé* expressão utilizada por Coppola e Dolz (2020) ao analisarem a aplicação de ID no desenvolvimento de debates regrados, no lugar de módulo, que é a expressão utilizada na SD clássica).

Todo percurso, no entanto, precisa ser antecedido por uma atividade metalingüística que permita ao estudante refletir sobre o que já produziu, algo que pode ser desenvolvido por intermédio de indagações e de contestações que resultarão em um processo de aperfeiçoamento do texto e/ou de retextualização (Marcuschi, 2001).

Além disso, o itinerário precisa viabilizar a conexão entre atividades de leitura e assimilação com atividades de apreciação do gênero e de elaboração oral e escrita. As propriedades essenciais do itinerário, em suma, podem ser apresentadas como:

I. Repetição gradual das atividades de linguagem. A escrita e a fala são reiteradas em todo percurso, em vez de uma produção inicial e uma produção final. Diz respeito a incrementar as atividades escritas, orais e de leitura e compreensão em cada ateliê. Isso é bom, pois promove a diversificação das atividades de compreensão e interpretação oral e escrita, das atividades de escrita e revisão, também das de reescrita e de expressão oral;

II. A fragmentação dos ateliês é disposta com intervalos após cada nova elaboração, porém sem deixar de lado o objetivo da proposta comunicativa.

III. Na conclusão de cada percurso, é sugerida uma avaliação formativa com foco no que foi discutido ao longo do ateliê, isto é, uma avaliação cuja finalidade é acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, enquanto viabiliza dados para o docente entender o quanto eficaz está sendo seu método de ensino.

IV. O desenvolvimento de compreensão e produção dos discentes deve ser o foco. As atividades metalinguísticas, as de conceitualização e as que geram reflexão são demandadas conforme os principais pontos de cada ateliê.

V. O itinerário possibilita o trabalho com gêneros diversificados correlacionados em uma mesma proposta.

Com esses elementos, entendemos que, embora uma SD possa compor uma ou mais etapas de um ID, este se diferencia daquela em razão dos seguintes pontos:

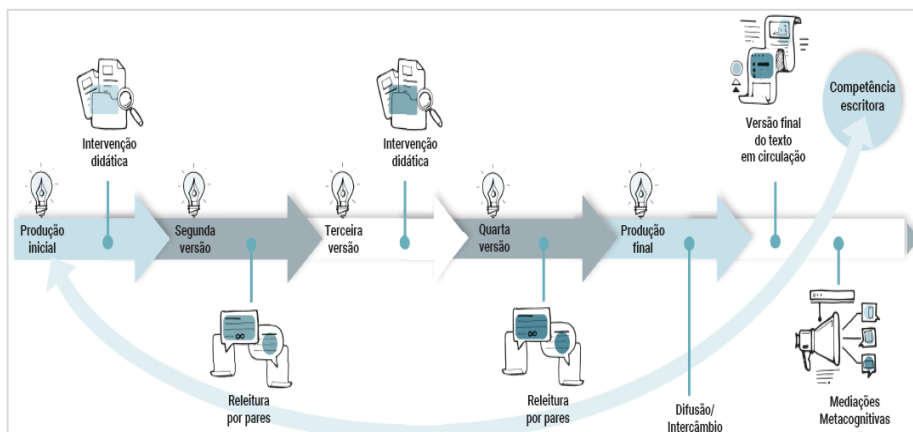
Quadro 1 - Pontos diferenciais do Itinerário Didático em relação às Sequências Didáticas

Trabalho com diferentes gêneros textuais que são produto e produtores das práticas de linguagem
Foco nas práticas de linguagem
Avaliação por pares
Produções intermediárias
Autoavaliação
Foco nos processos de consumo, produção e circulação dos textos
Menor esquematização das práticas de linguagem

Fonte: Elaborado pelos autores.

Portanto, não se trata de apresentar tão somente mais um arquétipo metodológico para o trabalho com produção escrita e/ou oral em sala de aula, mas de uma proposta arrojada e complexa que visa a engajar os estudantes em vivências de consumo, produção e circulação de texto, sob o enquadre de atividades metalinguísticas e autoavaliativas. O foco, então, não é somente na escrita de um único gênero, mas a emergência de práticas de linguagem nas quais vários gêneros circulam e são necessários para a construção de legitimidade nas esferas de circulação dos discursos. Como desenham, o esquema de um ID é o seguinte:

Figura 2 - Esquema de um Itinerário Didático



Fonte: Barros, Ohuschi e Dolz (2023, p. 10-11).

Assim, professor e aluno são vistos como sujeitos de linguagem que (co)operam esforços para efetivar discursos na vida social. Evidenciamos, assim, que o trabalho com o itinerário didático não se coloca como oposição às sequências didáticas, e sim como um trabalho complementar. Ele possibilita que as atividades de linguagem dos estudantes sejam desenvolvidas de modo mais elaborado e oportuniza a efetivação de projetos pedagógicos coerentes e motivadores com uma resposta crítica e reflexiva sobre as ações envolvidas nas atividades de linguagem.

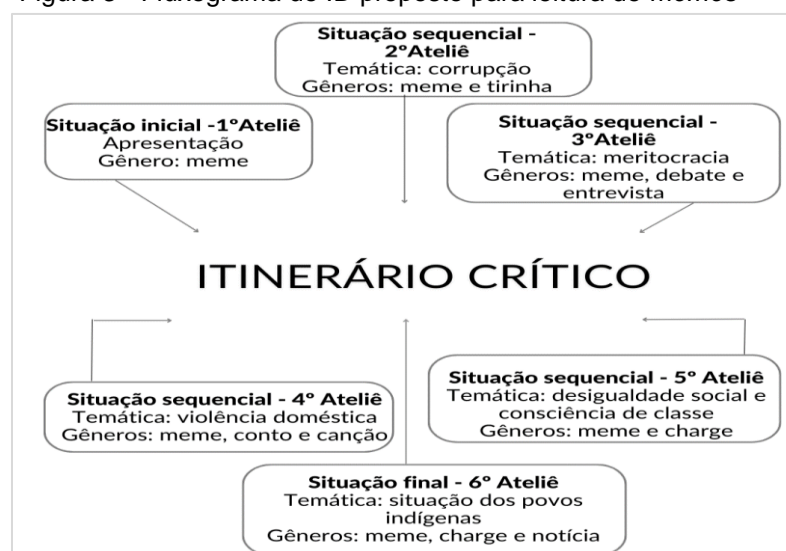
Ademais, quanto ao papel do professor, percebe-se que a estrutura dos ID permitem uma descentralização do docente, além, é claro, da possibilidade de ele estilizar seu projeto didático às necessidades de aprendizagem e à cultura do alunado, o que confere ao professor maior protagonismo em sua própria práxis.

Com essa discussão, o ID proposto neste trabalho é voltado para práticas de escrita e, principalmente, de leitura. Ele é decorrente de nossa pesquisa de Mestrado em Letras. Por razões de espaço e tendo em vista o tamanho das etapas de nosso ID, aqui apresentamos um dos ateliês planejados para a dissertação mestrado e o modo como agenciamos essa etapa.

PROPOSTA DE ATELIÊ EM UM ID

O ID proposto em nossa pesquisa visava o trabalho de leitura de *memes*, valendo-se dos pressupostos teóricos bakhtinianos da carnavalização. Defende-se a ideia de que o conceito de carnaval, quando dimensionado em propostas de leitura, auxilia no refinamento de letramentos. No caderno pedagógico elaborado como produto de nossa pesquisa, assim ficou esquematizado o ID.

Figura 3 - Fluxograma do ID proposto para leitura de *memes*



Fonte: Cavalcante (2023, p. 58).

A apresentação introdutória do ID, aos estudantes, integra um momento importante, pois intenta fazer com que os discentes entendam a relevância das temáticas e das

atividades que serão estudadas, assim como viabiliza todos os dados primordiais para terem ciência da aprendizagem leitora que a proposta didática tem intenção de proporcionar.

O ID, intitulado de Itinerário Crítico, deve ser enunciado aos estudantes com a explicação dos passos a serem executados, ressaltando sempre sua significância em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e do senso crítico, como também da atuação e do envolvimento da turma nas atividades sugeridas. O docente deve apontar que todo o Itinerário Crítico foi relacionado, principalmente, ao estudo do gênero discursivo *meme* carnavalizado, com o apoio de outros gêneros, como a charge, o conto, a tirinha, a notícia, a entrevista, a canção, com a finalidade de desenvolver e/ou aprimorar a compreensão leitora crítica por meio das atividades de leitura, análises textuais e produções textuais.

Em um primeiro encontro com os estudantes, averigua-se, por meio de uma conversa, quais os conhecimentos dos discentes sobre o gênero discursivo *meme*; deve-se perguntar o que eles entendem por *meme*, quais as características desse gênero, onde esses textos costumam circular, quais os tipos de *memes* eles mais gostam – ou seja, perceber os conhecimentos prévios dos discentes quanto ao gênero.

Em seguida, deve-se explicar a proposta do Ateliê 1, que é ler, analisar e pesquisar *memes*, evidenciando que o objetivo é desenvolver o senso crítico por meio do humor carnavalizado e da ironia presentes nesses textos multimodais. Também é importante destacar que os alunos devem assumir uma postura respeitável, cuidadosa e sensata em todos os estágios do ID, assim como respeitar os turnos de fala durante a promoção de diálogos e atividades orais.

Depois das respostas dos estudantes, solicita-se que eles pesquisem alguns *memes* que considerem interessantes, engraçados e que costumem compartilhar em suas redes sociais. Essa etapa pode ser realizada em casa ou no laboratório de informática da escola (caso a escola disponha desse ambiente). Os *memes* levados pelos alunos devem ser projetados para apreciação da turma e realização da atividade oral (apresentada no quadro a seguir), disponibilizada no Itinerário Crítico.

Quadro 2 - Atividade 2 do Ateliê 1

<p>Sugestão de atividade oral.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Qual a grande qualidade dos memes e como eles costumam surgir? Qual o contexto de produção desses memes?2. Os memes são capazes de emitir uma mensagem? Por quê?3. Esses textos podem trazer uma opinião? Podem ser informativos? Podem ser educativos? Explique.4. É possível ferir, magoar ou discriminar alguém por meio de um meme? Como?5. Um meme pode propagar “fake news” / desinformação?6. Quais as nossas obrigações ao criar e ao compartilhar um meme?
--

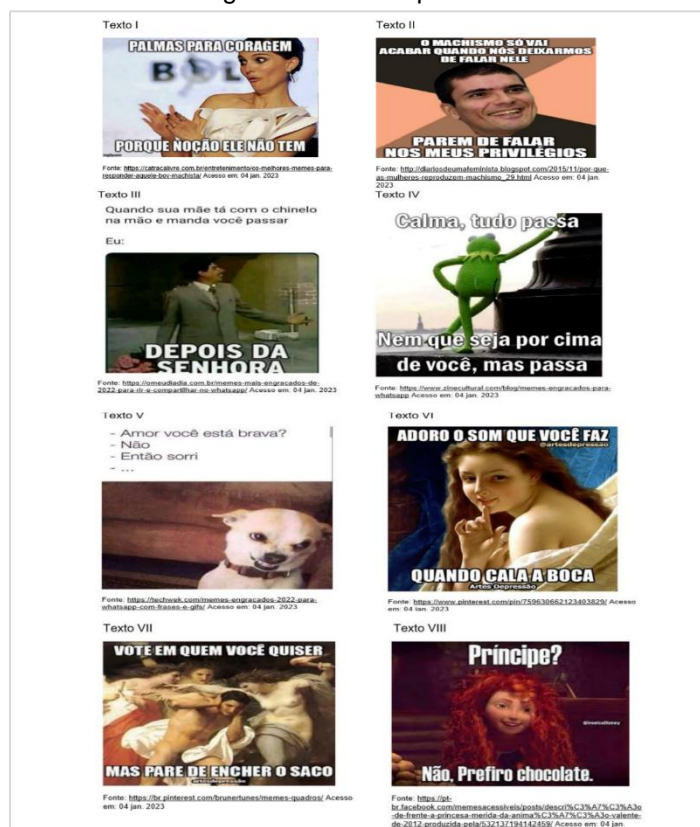
Fonte: Cavalcante (2023, p 61).

Em seguida, o professor deve explanar sobre o gênero discursivo *meme*, informando sobre a sua grande capacidade de síntese, em outras palavras, a capacidade

de concentrar opiniões e informações relevantes no que se refere ao propósito comunicativo do texto. Vale esclarecer que o *meme* é um gênero formado essencialmente por características multissemióticas, com grande capacidade de propiciar um diálogo efetivo, concreto, real, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de uma leitura crítica e um manual prático e preciso para criação de novos *memes*. Isso significa dizer que, embora seja um gênero objetivo, o *meme* apresenta camadas de profundidade analítica muito arrojadas.

Logo depois, os *memes* sugeridos, no itinerário (apresentados a seguir), devem ser projetados e as propostas de atividades oral e escrita (Quadro 2) devem ser respondidas. Quando concluírem, as atividades devem ser comentadas oralmente com a participação ativa dos estudantes. Durante os comentários, o professor deve reforçar as explicações sobre as diferentes intencionalidades críticas nos *memes*. Também deve ser explicada, de um modo mais didático, a noção de carnavalização, por meio de explanações e esclarecimentos no que concerne a concepções de críticas a comportamentos comuns e de críticas em relação a posicionamentos das classes sociais dominantes que colocam como verdades absolutas o que elas consideram como melhor e mais adequado para a sociedade como um todo, tentando, assim, excluir vozes que não concordam com determinados posicionamentos e ignorando a diversidade de posicionamentos e culturas da nossa sociedade. Para concluir este Ateliê, as características do gênero discursivo *meme* devem ser relembradas.

Figura 3 - Memes para o ateliê



Fonte: Cavalcante (2023, p. 61).

Quadro 2 - Atividades 3, 4 e 5 do ateliê

Atividade 3 - Sugestão de atividade oral.

Os memes lidos abordam diversas temáticas. Depois de ler e analisar os memes acima, reflita sobre a intencionalidade desses textos.

1. Quais as temáticas tratadas nos memes lidos?
2. Qual a mensagem transmitida em cada meme?
3. Somente despertam o riso? Somente fazem uma crítica? Podem ser irônicos? Podem provocar riso e crítica ao mesmo tempo? Explique.

Atividade 4 - Sugestão de atividade escrita (solicitar que seja feita em dupla):

1. Agora, classifique os memes lidos:
 - a) Quais são somente engraçados? Explique.
 - b) Quais são somente críticos? Explique.
 - c) Quais são engraçados e críticos? Explique.

Atividade 5 - Sugestão de atividade escrita.

Diante do exposto acima, responda:

1. Quais dos memes analisados trazem críticas a comportamentos comuns que em determinado momento não estão sendo tolerados por alguém e são colocadas como insinuações, “indiretas”, para que a pessoa mude o comportamento ou que tenham somente a intenção de provocar o riso?
2. Quais dos memes analisados trazem críticas a comportamentos impostos pela sociedade que ao serem questionados causam reações de opressão e reprovação pelos que julgam que somente os seus posicionamentos e comportamentos são corretos e aceitáveis?
3. Para finalizar esse ateliê, escreva o que você considera que são características de um meme.

Fonte: Cavalcante (2023, p. 61).

É importante evidenciar que os componentes da carnavalização são percebidos em textos que excedem uma concepção pré-estabelecida. A carnavalização, segundo Bakhtin (2008), ocorre com a percepção das relações hegemônicas de poder e com a compreensão do riso que contesta essas relações, o riso carnavalizado.

Na execução desse ateliê, no dia do primeiro encontro, apresentamos aos alunos a proposta da pesquisa, destacando a importância do tema e das atividades a serem realizadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e do senso crítico. Reforçamos a relevância da participação deles nos debates e atividades orais e escritas, assim como solicitamos que assumissem uma atuação respeitável, cuidadosa e prudente em todas as etapas do itinerário.

Consecutivamente, começamos dialogando com os alunos sobre o que eles sabiam sobre o gênero discursivo *meme*, quais as características desse gênero, onde esses textos costumam circular, de quais tipos de *memes* eles mais gostam, se eles já tinham produzido *memes*.

Muitos alunos da turma, que era muito participativa, responderam que achavam esse tipo de texto bastante engraçado, uma aluna comentou que os *memes* também poderiam deixar alguém triste, quando abordam temas sérios, como a obesidade, por meio de ridicularização e deboche, que os *meme* tinham mais imagens do que texto, que gostavam de compartilhar *memes* humorados em suas redes sociais, que o local onde mais encontravam os *memes* era na internet; a maioria dos alunos afirmaram que nunca produziram *memes*, apenas compartilhavam.

Em seguida, explicamos que as atividades seriam voltadas para leitura e análise de *memes*, com a ajuda do gênero discursivo conto, falando de modo didático que esses

textos, além de serem engraçados, como eles colocaram, também promovem crítica por meio do humor e da ironia. Nesse momento, foi falado sobre a concepção de ironia. Os discentes foram provocados a citarem exemplos de situações irônicas.

Na sequência, falamos sobre o gênero discursivo *meme* carnavalizado, expressando sobre a sua grande capacidade de concentrar opiniões e informações pertinentes, no que se refere ao objetivo comunicativo do texto, de forma resumida. Esclarecemos que o *meme* possui múltiplas linguagens com importante competência para promover um diálogo efetivo, concreto, real, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Foi realizada a primeira atividade oral do Ateliê cujas respostas foram significativas. Os discentes disseram que a grande qualidade dos *memes* era divertir. Não conseguiram entender a pergunta sobre contexto de produção. Explicamos, em função disso, que contexto de produção era o conjunto de componentes levado em consideração pelo autor em relação ao que se pretende comunicar no momento da elaboração do texto.

Por exemplo, um *meme* que fala sobre a importância do voto, provavelmente, está relacionado ao contexto de produção das eleições, ou seja, o momento em que ocorrem as propagandas eleitorais. Os estudantes afirmaram que os *memes* emitem mensagens, que podem também expressar opinião, informação. Concordaram que os *memes* também são capazes de ferir, magoar ou discriminar alguém, que podem produzir informações falsas, citaram bastantes exemplos a respeito dos questionamentos feitos. Por fim, alguns alunos falaram sobre a responsabilidade que temos ao compartilhar um *meme*, pois não devemos propagar conteúdos ofensivos e/ou falsos.

Logo após, com o auxílio de um projetor, exibimos os *memes* a serem lidos. Os estudantes gostaram muito, falaram sobre as mensagens comunicadas em cada *meme*. Ao serem questionados sobre a criticidade, a ironia e o humor dos textos, os estudantes concordaram sobre a existência desses traços, mas também se posicionaram sobre as temáticas e as valorações existentes nos *memes*. Alguns alunos, por exemplo, falaram que os textos II e VIII falavam sobre machismo.

Depois das análises dos *memes*, a noção de carnavalização foi didatizada para os alunos, assim como foi destacado que o foco das atividades era analisar *memes* carnavalizados, que contestam concepções pré-estabelecidas pela classe social detentora de recurso e poder, textos que se opunham a essas relações de poder por intermédio da ironia, do humor, da crítica, promovendo o riso carnavalizado. Para finalizar esta etapa, os alunos, com o auxílio da professora-pesquisadora, citaram as características dos *memes*.

Vemos, nesse sentido, que a execução dos ateliês que compõem um ID coloca em evidência: a interlocução horizontalizada entre os estudantes e o docente; a efetiva participação dos discentes nas atividades; a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes; e os processos de circulação dos gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propusemos apresentar a metodologia ID como um arquétipo produtivo para o trabalho com práticas de linguagem na educação básica. Para isso, inicialmente, discutimos o conceito de ID, apresentando suas diferenças em relação às SD e seus principais alicerces. Posteriormente, socializamos um ateliê proposto em nossa pesquisa de Mestrado, que visava formular um ID para a leitura de *memes*, focalizando na noção bakhtiniana de carnavalização como refinadora de letramentos.

Conclusivamente, entendemos que o ID é uma metodologia que focaliza as práticas de linguagem, o que proporciona ao professor construir ateliês conforme os objetivos que elenca para sua comunidade estudantil. Uma vez que o foco são as práticas sociais em que a linguagem é central, interessa o refinamento dos letramentos dos estudantes, pois, ao invés de analisar tão somente a estrutura do gênero e seus traços mais repetíveis, o ID se preocupa com os processos de consumo, produção e circulação dos gêneros, bem como com as maneiras de que o estudante dispõe para expressar-se via linguagem.

Além disso, oportunamente, o ID favorece o processo de aprendizagem da produção de texto do estudante. Isso favorece o refinamento de capacidades metalinguísticas, já que o estudante, com seus pares, fará avaliação de textos dos colegas e autoavaliação de suas produções, a partir do escopo das atividades que compõe os ateliês do ID.

Após essa discussão, apresentamos um ateliê que compõe o ID proposto em nossa dissertação de Mestrado, com vista a permitir visualizar o modo como cada etapa dessa metodologia pode ser construída. Por fim, socializamos o relato de como foi a interlocução da professora com os estudantes de sua turma de 9º ano na realização do primeiro ateliê.

Com isso, acreditamos que, neste trabalho, executamos um passo à frente em relação à socialização de um arquétipo metodológico tão produtivo quando o ID, tendo em vista, a nossa percepção, o fato de que a proposta revela enquadres arrojados para a execução de atividades de linguagem que oportunizem o refinamento de letramentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. Brasília. 4 ed.: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários Didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. In: CENPEC. **Na ponta do lápis**. São Paulo: CENPEC, 2023, p. 10-19.

CAVALCANTE, Keziane Fernandes. **Compreensão leitora de memes**: uma proposta de ensino da carnavalização para alunos do 9º ano. Orientadora: Pollyanne Bicalho Ribeiro. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

COLOGNESI, Stéphane. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. (Thèse de doctoral). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015.

COPPOLA, Anthony; DOLZ, Joaquim. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 6

ENSINO DE ONOMÁSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Márcia Sipavicius Seide

Patrícia Lucas

Ao longo deste capítulo, descreve-se uma experiência pedagógica de estágio de regência realizada num 7º ano de uma escola pública da região oeste do Paraná. Trata-se de uma tentativa bem-sucedida de incluir tópicos de Onomástica em aulas de Língua Portuguesa como língua materna. A Onomástica é uma área de pesquisa em que se investigam os nomes próprios quer de um ponto estritamente de vista linguístico, quer de uma perspectiva interdisciplinar. Entre os vários tipos de nome próprio são mais estudados os nomes próprios de pessoa (antropônimos) e os nomes próprios de lugar (topônimos), são também estudados nomes de produtos, marcas e invenções (crematônimos) (Reyes-Contreras, 2021).

Com relação à aplicação da Onomástica ao ensino, já há experiências prévias realizadas no âmbito dos mestrados profissionais (Costa; Dargel, 2022, Santos, Souza, 2022) e estudos documentais que apontam para as possibilidades de ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular (Alexandre; Bastinia; Andrade, 2022, Seide, 2022a). Há também publicação de resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido com alunos de uma escola pública de Mundo Novo, no Mato Grosso do Sul (Silva, 2018), de intervenção pedagógica realizada com alunos do 6º.ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Acre (Santos, 2019), de análise de livro didático de Geografia sob o viés toponímico realizada por Nunes (Nunes, 2015), de propostas de Oficinas Pedagógicas criadas por Reis e Andrade (2019), de pesquisas visando o desenvolvimento de um *software* toponímico com propósitos pedagógicos (Andrade *et.al.*, 2019) e de propostas voltadas ao ensino de médio (Figueredo; Castro, 2019, Sousa, 2017). Contudo, ao que se sabe, esta é a primeira experiência pedagógica envolvendo a formação docente inicial.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: depois desta breve introdução, há cinco seções. Na primeira, há a apresentação dos fundamentos de Onomástica mobilizados neste artigo. Na segunda, proposta de diretrizes para a aplicação pedagógica da Onomástica. Na terceira, o relato da experiência pedagógica. Na quarta, constatações e reflexões sobre o relatado e, por fim, na quinta seção, as considerações finais.

FUNDAMENTOS DE ONOMÁSTICA

Do ponto de vista linguístico, o nome próprio pertence à categoria dos substantivos e se distingue de um nome comum pelo modo como a referência é feita. Enquanto, mediante o nome comum, se faz uma referência genérica, no caso dos nomes próprios, o ser referido é considerado como sendo único e singular. Levando em consideração seus traços linguísticos, os nomes próprios

possibilitam a identificação direta de um referente único em um universo de conhecimento compartilhado por emissor e receptor, possuem capacidade de referir, independentemente da presença de determinante, não apresentam traços semânticos identificadores de classe, são grafados com maiúscula inicial (Amaral; Seide, 2020, p. 58).

Enquanto o uso de letra maiúscula é um critério válido somente para a língua escrita, a falta de informação de classe típico dos nomes próprios deve ser ponderada pela presença de significado associativo que é fruto do modo como os nomes próprios são processados e utilizados ao longo do processo inerente ao uso linguístico. Este tipo de significado que tem um importante papel quando se trata de estudar as mudanças de nome própria a nome comum e de nome comum a nome próprio.

Para López Franco, a comparação envolvendo somente línguas europeias de origem latina resultou na admissão do pressuposto de que haveria um universal linguístico segundo o qual os nomes próprios são, geralmente, semanticamente opacos. Trata-se, segundo ela, de uma generalização indevida daquilo que é peculiar dos “sistemas onomásticos opacos das línguas dominantes da Europa ocidental – e dos países ocidentalizados” (tradução nossa)

A opacidade desses sistemas decorreria das “camadas múltiplas sobrepostas ao longo do tempo, o que aliado à evolução fonética em diacronia, gerou sua incompreensão por parte dos falantes das línguas vivas que os empregam” (tradução nossa) (López Franco, 2014, p. 70).

Para comprovar seu ponto de vista, ela cita exemplos de línguas nativas do México e da língua árabe que consistem de nomes próprios formados por nomes comuns, em outras palavras, nomes comuns que foram transladados ou transformados em nomes próprios:

Os sistemas onomásticos cujos nomes próprios são semanticamente transparentes parecem ser, não obstante, a regra. Observemos alguns exemplos nos nomes próprios de pessoas. Em árabe literal *Jamâl* ‘beleza’, nome masculino, ou *Karima* ‘generosa e nobre’, nome feminino (...) Neste mesmo caso, estão os antropônimos de várias línguas indígenas como *Citlalli* ‘estrela’ ou *Tonatiuh* ‘sol’, do náhuatl (...) (Lopez Franco, 2014, p. 71) (tradução nossa).

Apesar de ser questionável que um nome próprio de uma língua seja transparente aos falantes nativos do idioma meramente pelo fato de ser ele constituído por um nome comum – mais provavelmente a função referencial de nome próprio faz eclipsar, na

consciência do falante – seus exemplos mostram que parte do repertório antroponímico de muitas línguas é formada por nomes próprios derivados de nomes comuns.

López Franco e Faber acertadamente defendem a existência de um contínuo gradual entre os nomes comuns numa ponta e os nomes próprios em outra e a possibilidade de transição entre esses extremos no uso linguístico pelo qual os nomes podem transitar resultando em mudança entre as categorias de nome e no interior de cada categoria (Faber, 1980, López Franco, 2014).

A consciência desta translação se oblitera quando se trata de nomes próprios derivados de nomes comuns que foram emprestados de outros idiomas e também quando mudanças fonéticas e ortográficas ao longo do tempo tornam irreconhecíveis o nome próprio e o nome comum que lhe deu origem aos leigos em Linguística Histórica, o que é especialmente válido para as línguas românicas nas quais parte do repertório antroponímico foi herdado da língua latina.

No caso dos nomes de lugares derivados de nome comum, contudo, costuma haver manutenção da transparência semântica do nome nos casos em que os sintagmas não incluem antropônimos cujo conhecimento do referente é necessário para que se entenda a homenagem pessoal que o nome de lugar presta.

Outros processos pelos quais o significado de um nome próprio se enriquece envolvem os usos de antropônimos como elemento coesivo que apresenta as funções textual de introdução e retomada de referentes discursivos. Em sua investigação sobre esses usos em textos jornalísticos do gênero reportagem, Seide (2008) mostra a contribuição dos usos de nome próprio para a construção do referente nos discursos ao analisar trechos de textos jornalísticos:

Aos 34 anos, **o tenente Fernando Neves Braz** comandava 30 homens do Tático Móvel [...] O caso de sua vida foi o assassinato da menina Isabella [...] O tenente e dois soldados patrulhavam a vizinhança [...] Uma gravação feita pela TV Globo [...] mostra **o tenente Braz** conversando com Alexandre Nardoni, pai de Isabella [...] **O tenente Braz** se matou no dia 30 de maio [...] **O policial** era investigado por pertencer a uma rede de pedofilia (p. 72) (Seide, 2008, p. 31). (grifos da autora)

Percebe-se, no trecho acima, que o referente é introduzido por uma descrição definida formada pelo nome da profissão e pelo nome próprio do ser a que se faz referência. Na sequência, o referente é retomado por uma descrição definida mais curta formada pelo nome da profissão acrescido do sobrenome, descrição que é repetida mais adiante. Ao final do trecho, o referente é retomado por uma descrição definida formada por um nome comum.

Por meio do uso desses recursos, o referente é caracterizado e discursivamente construído como profissional, em detrimento dos demais papéis sociais exercidos, como o de pai, o de esposo, o de irmão, o de amigo etc. O uso da profissão como recurso designativo foi precisamente a solução encontrada na Idade Média para se fazer referência singular num contexto socialmente complexo (Seide, 2008, p. 31).

Considerando-se um falante nativo de língua portuguesa adulto, escolarizado e letrado pode-se afirmar que ele conhece quais são os nomes próprios mais utilizados no

seu idioma e como são usados na linguagem oral e na linguagem escrita. Ele tem conhecimento de como os nomes próprios são usados como elementos coesivos e sabe que nomes próprios podem ser transformados em nomes comuns e vice-versa. Esta constatação aliada ao que se sabe sobre o conhecimento linguístico dos leigos em linguística levaram à elaboração de uma proposta de descrição do que sabe um falante ideal sobre o sistema onomástico, um conhecimento que varia em diversos graus de uma pessoa para outra.

O conhecimento onomástico do falante ideal foi descrito por Seide (2021) na forma de uma tabela a seguir reproduzida

Tabela 1 - Conhecimento onomástico do falante - CO

1. Significado denominativo procedural na linguagem cotidiana (como os nomes próprios são usados)
2. Relação entre nomes e referentes conhecidos ou mencionados no cotidiano (que nomes as pessoas e os lugares têm, por exemplo)
3. Repertório (conjunto e tipos de nomes próprios conhecidos; pode incluir nomes em outros idiomas)
4. Pronúncia dos nomes conhecidos e regras supostas para pronúncia de nomes desconhecidos (como os nomes são pronunciados)
5. Grafia segundo as regras ortográficas dos idiomas (pode incluir conhecimento sobre a grafia de nomes de outros idiomas).
6. Informação gramatical (como gênero e número dos nomes próprios ¹)
7. Constituição (número de nomes que pode haver em um prenome ou em um topônimo por exemplo)
8. Significado associativo (forma-se de acordo com as vivências do falante, com os referentes dos nomes)
9. Significado emotivo (presente, por exemplo, nos hipocorísticos nos quais há uma conotação afetiva nos nomes)
10. Fatores sociolinguísticos (presunção sobre a classe social e o gênero dos nomes de pessoas, por exemplo)
11. Imaginários etnosocioculturais (como presunção sobre qualidades atribuídas aos nomes como a de que nomes de pessoa em língua inglesa têm mais prestígio do que nomes na língua portuguesa)
12. Processo de nomeação: quem nomeia e quando (pode incluir os aspectos legais da nomeação oficial)
13. Motivação da nomeação (conhecimento sobre a história da escolha do nome, do porquê um determinado nome foi escolhido)
14. Usos e valores de prenomes no mundo ficcional (literatura, cinema, minisséries, telenovelas, <i>games</i> etc.)
15. Significado etimológico e/ou histórico

Fonte: Adaptado de Seide (2021, p. 67)

Enquanto os componentes dois a sete correspondem à descrição linguística de nome próprio proposta por Amaral e Seide (2021) os demais dizem respeito aos usos dos nomes próprios e ao conhecimento de mundo sobre os referentes dos nomes próprios e os processos de nomeação que dos quais surgem os nomes. Há também aspectos que requerem estudo no caso dos componentes 14 e 15.

A constatação de que há um conhecimento sobre os nomes próprios que vai além do nível estritamente linguístico, de um lado, e pesquisas neurológicas e pragmáticas sobre como os nomes próprios são processados e utilizados de outro, resultou numa proposta interdisciplinar de nome próprio descrita no quadro reproduzido a seguir:

¹ A informação gramatical depende da língua em questão, no caso de línguas declinatórias, como a língua lituana, há também informação sobre os casos e suas declinações.

Quadro 2 - Redefinição do conceito de nome próprio

O nome próprio é um nome singular, um objeto abstrato armazenado num endereço conceitual na mente do falante composto por um componente lógico, um componente lexical e um componente enciclopédico. Enquanto o primeiro responde pelo processamento necessário das informações para se chegar à compreensão de elocuições nas quais os nomes próprios são utilizados, os dois últimos integram o conhecimento linguístico e de mundo relativos ao nome próprio e correspondem ao conhecimento onomástico do falante ideal e pode abranger desde o conhecimento como em determinada língua e cultura os nomes são usados e suas características gramaticais até o conhecimento erudito sobre a etimologia e a origem dos nomes.

Fonte: Seide (2021, p. 86)

Nesta seção, foram apresentados os fundamentos da Onomástica mobilizados na experiência pedagógica neste artigo: caracterização de nome próprio, propriedade que um nome próprio tem de ser usado como nome comum e de um nome comum ser usado como um nome próprio, a opacidade e a transparência semântica dos nomes próprios, usos de nomes próprios como elemento coesivo, características linguísticas e interdisciplinares dos nomes próprios e o conhecimento que se pode ter a respeito deles. Na seção a seguir, esses fundamentos são interpretados no contexto pedagógico, isto é, observando-se sua aplicabilidade ao ensino de Língua Portuguesa língua materna no 7º ano da Educação Básica.

A ONOMÁSTICA PEDAGÓGICA OU A PEDAGOGIA DA ONOMÁSTICA

Com relação ao conhecimento onomástico dos alunos no que se refere aos topônimos, Seide observa que

Com relação ao item 10 [fatores sociolinguísticos], é importante sublinhar que ele remete diretamente às vivências dos alunos e também àquilo que eles ouvem e escutam nas mídias, pois se trata de tudo aquilo que é associado aos lugares que os nomes simbolizam. Este conhecimento é fruto de associações subjetivas que dão origem aos processos pelos quais os espaços se tornam um lugar (Tuan 2012) aos sentimentos de topofilia (afeto ou apreço por um lugar), e às conotações sociais atreladas aos topônimos (Seide, 2010). Quanto à influência da mídia neste processo, se notícias positivas são sistematicamente divulgadas acerca de uma cidade, por exemplo, haverá associações positivas entre o lugar e o seu nome, ao contrário, se houver divulgação sistemática de notícias negativas, as associações entre o lugar e o seu lugar serão negativas resultando em conotações sociais pejorativas (Seide, 2022a, p. 84)

O que se afirmou sobre os topônimos também é válido para os antropônimos e outros tipos de nomes próprios. São fatores que estão relacionados com a natureza interdisciplinar dos nomes próprios por serem parte do conhecimento de mundo e do conhecimento enciclopédico dos estudantes.

Quanto ao conhecimento linguístico relativo aos nomes próprios, seus aspectos gramaticais

podem ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa que focam a ortografia, a morfologia, a lexicologia e os processos de referência discursiva. Estes conteúdos são recorrentes da Base Curricular Comum Nacional, há, ao todo, dez menções a estes conteúdos (Seide, 2022a, p. 84).

O quadro a seguir destaca as menções aos conteúdos e habilidades relativos aos aspectos linguísticos dos nomes próprios presentes na base e relativos a ou abrangendo do Educação Básica o segundo ciclo do ensino fundamental (Brasil, 2019).

Quadro 3 - Menções aos aspectos gramaticais do nome relacionáveis ao conhecimento onomástico da Educação Básica

1.(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
2.(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
3.(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
4.(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. (grifos nossos).
5.(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas , pontuação etc. (grifos nossos)
6.(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes) , recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).(grifos nossos).
7.(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia , regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. (grifos nossos).
8.(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (grifos nossos)
9.(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
10.(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (grifos nossos)
11.(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: Seide (2022a, p. 84-85).

Com base no estudo documental da BNCC, Seide previra os seguintes conteúdos a serem trabalhos neste nível de ensino:

Os aspectos ortográficos da Língua Portuguesa são mencionados na descrição de quatro habilidades distribuídas ao longo do ciclo: no 6º ano (item no. 4), 6º e 7º anos (item no.1), 8º.ano (item no.7) e 9º.ano (item no.11). No cotidiano da sala de aula, essas habilidades podem ser trabalhadas tirando-se proveito do conhecimento toponímico mediante a complementação de exemplos e exercícios que foquem os nomes de lugares ao invés dos substantivos comuns, como é mais comum nos livros didáticos de língua materna (Seide, 2022a, p. 85).

Unindo a proposta curricular oficial ora descrita com os fundamentos onomásticos apresentados na segunda seção deste artigo e os conteúdos estipulados pela professora que cedeu sua turma ao campo de estágio foi feito o planejamento de quatro aulas para uma turma do 7º ano. Essas aulas foram posteriormente ministradas na turma por dois estagiários, experiência descrita na próxima seção deste capítulo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esse relato de experiência é fruto de observação de quatro aulas de estágio de regência dadas numa turma de sétimo ano de uma escola pública estadual do município de Marechal Cândido Rondon na região oeste do Paraná para manutenção do anonimato não são informados o nome da escola nem dos alunos, também não se informa a turma exata na qual o estágio foi realizado, com relação às professoras elas são referidas pelas seguintes designações: professora Orientadora e professora Regente, informa-se, contudo, os nomes dos estagiários envolvidos, João Vitor Correia e Liz Paola Dominguez Moreira cujas aulas de estágio foram ministradas entre os dias 10 e 12 de abril de 2023 numa turma do sétimo ano.

O estágio de regência foi desenvolvido em quatro aulas de cinquenta minutos cada nas quais foram abordados conteúdos e atividades propostos no segundo capítulo do livro didático “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 7º ano”, escrito pelas autoras Tania Amaral Oliveira e Aparecida Melo Araujo e de conteúdos e atividades complementares criados pela Professora orientadora e pelos estagiários especialmente para serem aplicadas no estágio.

Para a primeira aula do estágio, foram previstos os encaminhamentos e conteúdos descritos a seguir.

Quadro 4 – Encaminhamentos metodológicos e conteúdos da primeira aula de estágio

A aula iniciar-se-á com os estagiários dando as boas vindas para os alunos, se apresentando e pedindo para que os alunos se apresentem, e após as apresentações os estagiários realizarão a chamada pelo aplicativo do Governo ou de maneira escrita. Após a realização da chamada, será questionado aos alunos de maneira oral, se eles sabem a diferença entre emigrantes e imigrantes, se eles sabem o que são os refugiados ou se eles sabem as possíveis causas que levam as pessoas saírem do seu país de origem e se tornarem refugiados, de quais guerras já ouviram falar ou se sabem de alguma guerra que está acontecendo atualmente e por último o que mais eles sabem a respeito desse assunto (...). Em seguida, após estarem a par do assunto os alunos irão realizar a leitura de uma charge (...), para que, na sequência, possam realizar a análise da mesma, através de algumas perguntas às quais os estagiários irão escrever no quadro (...), através do questionário eles também entenderão, que existe dos tipos de nomes (os comuns e os próprios). A fim de que eles compreendam melhor, os estagiários farão uma breve explicação a respeito dos mesmos de maneira oral (...), essa explicação servirá como desencadeador da próxima atividade, que se trata de um ditado, na qual os estagiários irão realizar utilizando nomes próprios derivados de nomes comuns (...), após a realização do ditado os estagiários questionarão os alunos de maneira oral, se eles perceberam o que as palavras usadas têm em comum - são grafemas diferentes para um mesmo fonema – e se eles conhecem outras palavras que possuem essa mesma característica. Após as respostas serem dadas pelos alunos e comentadas pelos estagiários, os estagiários realizarão a correção do ditado durante a qual será enfatizada a notação ortográfica, ou seja, a regra que rege a utilização do G e J na grafia das palavras.

Fonte: Correia e Moreira (2023a)

Percebe-se que os conteúdos onomásticos centram-se nas características do nome próprio em comparação com o nome comum, a possibilidade de mudança intercategorial de nome comum a nome próprio (Seide, 2022b), uso de letra maiúscula em substantivos

e adjetivos que formam nomes de lugares por serem eles nomes próprios, identificação de dois tipos de nomes próprios (de lugares e de pessoas), prescrições ortográficas para o uso duas consoantes que representam um mesmo grafema (g e j) e usos de nome próprios derivados de nome comum como recurso estilísticos promotor de ironia e efeito cômico em *charges*, conteúdos que estão presentes em componentes do Conhecimento Onomástico do falante ideal (Seide, 2021).

A *charge* lida e analisada na primeira aula (reproduzida na Figura 1) tem seu efeito humorístico baseado na interpretação do sintagma “bela vista” como nome comum e como nome próprio: no primeiro caso, o sintagma descreve uma paisagem, no segundo faz referência a uma cidade. Pode-se inferir que, no momento de batismo do lugar, havia uma paisagem bela a qual foi descrita pelo designador dando origem ao nome próprio de lugar. Apesar da transparência semântica do nome, nada garante que houve manutenção da capacidade descritiva nome, ao contrário, via de regra, o significado inicial do nome perde-se e o nome do lugar torna-se opaco.

O título da *charge* está em destaque no retângulo preto com letras brancas, ele é formado por uma frase finalizada com um nome próprio de cidade. Na fala do líder que escolheu a cidade como ponto de chegada, há uma justificativa para a escolha do lugar na qual ele informa a interpretação linguística do nome próprio da cidade ao responder: - “Gostei da vista”. Este período simples é uma paráfrase do significado linguístico do nome de lugar. O humor surge daí: tudo que ele sabe sobre a cidade é o significado do nome dela o que demonstra que sua decisão foi aleatória.

Figura 1 – Charge



Fonte: Oliveira e Araujo (2018, p. 71)

Seguindo os encaminhamentos previstos, os estagiários conversaram com os alunos sobre a temática que seria focada posteriormente visando ativar o conhecimento prévio que eles tinham sobre o assunto. Criado o contexto no qual a *charge* faz sentido, ela foi lida pela Liz e perguntas foram feitas aos alunos para que eles interpretassem a

charge. Houve percepção do trocadilho Boa Vista x Gostei da vista por parte dos alunos, contudo, o humor e a ironia presentes na *charge* não o foram e o João precisou explicitar esses efeitos de sentido.

Na sequência, a Liz perguntou o que são nomes próprios, dois alunos responderam que são nomes de pessoa, nomes de cidade e um deles mencionou o nome da cidade onde moram, Marechal Cândido Rondon. Então, Vitor solicitou mais exemplos aos alunos e todos conseguiram dar um exemplo de nome próprio. O comportamento dos alunos neste momento da aula evidencia que há conhecimento sobre esta subclasse de palavra e de que há mais de um tipo de nome próprio dentro dessa subclasse.

Foi então iniciado o ditado de nomes próprios derivados de nomes comuns formado pelos seguintes nomes de cidade: Terra Rica, Boa Viagem, Pato Branco, Passagem, Contagem, Quatro Pontes, Vargem e Laranjal. Durante a correção, os alunos se divertiram. Eles adoraram perceber que estavam acertando tudo! Esses acertos atestam o conhecimento da grafia desses nomes próprios como parte do Conhecimento Onomástico dos alunos. Este já é um feito positivo do uso da Onomástica ao ensino: valorizar o conhecimento que os alunos já têm e mobilizá-lo durante a aula.

Após a correção, houve uma breve explicação sobre a Onomástica como área que estuda os nomes próprios e que há dois tipos principais de nomes próprios: os antropônimos e os nomes de lugar, os topônimos, e os três termos foram escritos no quadro negro pela Liz. Além disso, alguns alunos, ao verem a palavra topônimo escrita começaram a ler a nova palavra em voz experimentando como soava a palavra.

Outras reações dos alunos atestaram a natureza interdisciplinar dos nomes próprios (Seide, 2021). Perante o topônimo “Terra Rica” um aluno comentou “Fica no Paraná, eu acho”. A Liz informou: “Boa Viagem é uma cidade do Ceará”. Outro aluno falou: “Quatro Pontes, desta eu ouvi falar!”. Finalizando este momento da aula, um outro aluno disse, referindo-se ao último topônimo: “Eu sei de cor, vou todo dia lá!” Todos esses comentários evidenciam que houve, por parte da estagiária e dos alunos, associação entre o topônimo e o lugar a que se faz referência, isto é, houve a ativação do conhecimento enciclopédico que faz parte do conceito mental de nome próprio. Terminados os comentários, houve explicação sobre o uso de “g” e do “j” em alguns dos topônimos do ditado. Para a segunda aula do estágio, foram previstos os encaminhamentos e conteúdos descritos no quadro 5.

Quadro 5 – Encaminhamentos metodológicos e conteúdos da segunda aula de estágio

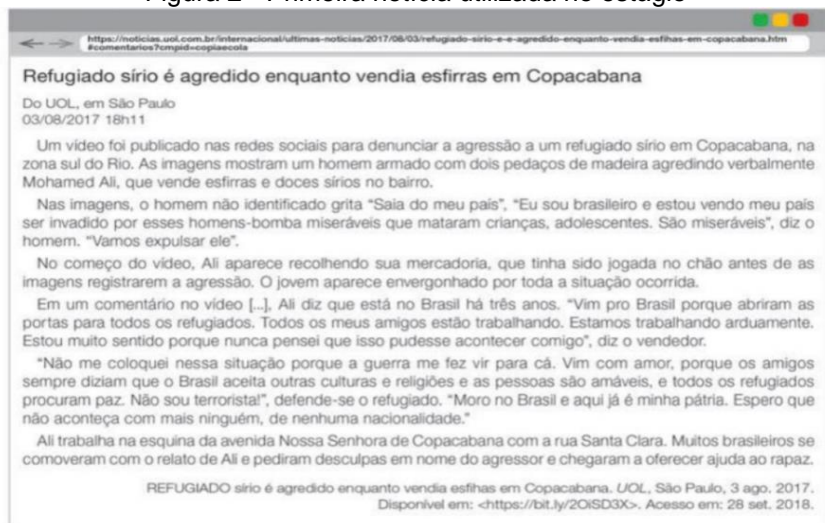
Após a realização da chamada os estagiários perguntarão aos alunos se eles se recordam do que foi trabalhado na aula anterior a respeito da charge. Após as respostas, os estagiários explicarão que a charge utilizada e publicada no livro didático, pode se referir a uma notícia publicada no mesmo jornal que publica a charge. Após essa introdução os estagiários trabalharão com uma notícia que tem por título "Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana", os alunos irão lê-la de maneira alternada, um de cada vez, conforme se sintam confortáveis. Após a leitura, os alunos realizarão a interpretação de algumas perguntas de modo dialogado juntamente com os estagiários (...), essas perguntas serão a respeito da notícia em si, além de trabalharem a respeito dos referentes discursivos, dos tipos de sujeito e de predicado, a estrutura da *lide* na notícia, e a importância dos nomes próprios. Para responder essas perguntas juntamente com os alunos, os estagiários terão como apoio uma explicação a respeito de como se constroem os referentes discursivos, trazendo como ênfase o papel dos nomes próprios nessa construção, e uma explicação a respeito do sujeito e do predicado, lembrando que essa explicação é um apoio para o professor, a explicação a respeito desses conteúdos será feita no decorrer das atividades de modo dialogado com a ajuda das perguntas (...). Após a interpretação os alunos serão instruídos pelos estagiários a realizarem uma pesquisa na notícia trabalhada anteriormente, em busca de nomes próprios e nomes comuns grafados em G e J, para uma pequena retomada das regras ortográficas e explicação dos nomes próprios. (....).

Fonte: Correia e Moreira (2023b)

Do ponto de vista onomástico, o foco da aula se centra em como os nomes próprios são usados numa notícia e com qual propósito, trata também dos usos de nome próprio como elemento coesivo (Seide, 2018) e como parte do processo de construção discursiva do referente; secundariamente, observaram-se usos sintáticos do nome próprio.

Na notícia interpretada pelos estagiários, reproduzida a seguir na figura 2, há uso de nome próprio tanto para introduzir referentes discursivos quanto para retomá-los. O referente introduzido pelo sintagma "refugiado sírio" do título é retomado pelo nome próprio de pessoa Mohamed Ali, já o nome de bairro Copacabana é usado para informar onde o fato noticiado ocorreu. O referente discursivo é depois retomado pelo prenome Ali, num tratamento hipocorístico que supõe alguma familiaridade com o indivíduo mencionado, efeito de sentido observado em outros textos jornalísticos que também utilizam antropônimos como elemento coesivo (Seide, 2018). Nessa notícia, há também outros topônimos localizadores da ação: avenida Nossa Senhora de Copacabana e Rua Santa Clara.

Figura 2 - Primeira notícia utilizada no estágio



Fonte: Oliveira e Araujo (2018, p. 72)

Na explicação dos estagiários duas informações sobre o uso de nomes próprios na notícia foram enfatizados o fato de o refugiado ser sírio e ter uma nome islâmico de origem árabe e também o fato de o nome da avenida e da rua terem originado de nomes de santa mas funcionarem como nomes de lugares. A atenção pedagógica voltada para o uso de nomes próprios do discurso também foi reforçada na aula seguinte. Para a terceira aula do estágio, foram previstos os encaminhamentos e conteúdos descritos no Quadro 6.

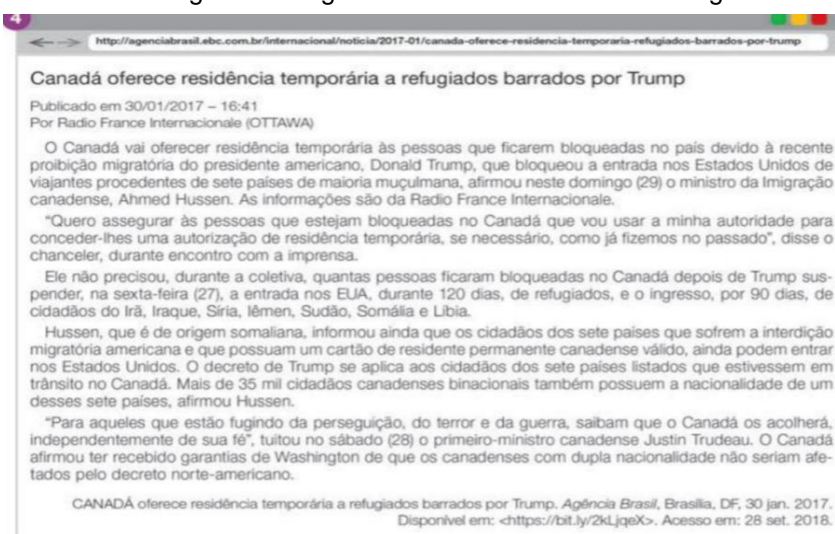
Quadro 6 – Encaminhamentos metodológicos e conteúdos da segunda aula de estágio

Após a realização da chamada os estagiários irão pedir para os alunos lerem de maneira individual, uma notícia denominada "Canadá oferece residência temporária a refugiados barrados por Trump", a qual se encontra no livro didático (...). Dando continuidade, os alunos irão realizar a interpretação de algumas perguntas a respeito da notícia (...) com o auxílio do professor, essa atividade será realizada de modo oral e servirá para os alunos entenderem os referentes discursivos de modo prático. Em seguida será realizado uma retomada da estrutura da notícia, desde as principais características as quais ela possui, até as partes que foram trabalhadas nas aulas anteriores a respeito de como se constroem os referentes discursivo; o papel dos nomes próprios; a estrutura da lide, e os tipos de sujeito e de predicado. Após a explicação os estagiários irão responder as perguntas que surgirão a respeito de todo conteúdo estudado. Essa explicação servirá para preparar os alunos para a próxima aula que terá uma atividade avaliativa. (...).

Fonte: Correia e Moreira (2023c)

A segunda notícia trabalhada no estágio, reproduzida a seguir na Figura 3, também contém nomes próprios. Assim como na aula anterior, a explicação dos estagiários enfatizou a origem linguística dos nomes de pessoa: estado-unidense e língua inglesa no caso do então presidente dos Estados Unidos e canadense e francês no caso do então primeiro-ministro canadense, e somaliana no caso do ministro de migração canadense. Foi também informada a relação entre a origem do nome e os movimentos migratórios e a história da colonização do Canadá e dos Estados Unidos.

Figura 3 - Segunda notícia trabalhada no estágio



Fonte: Oliveira; Araujo (2018, p. 85)

As explicações dadas nas aulas 3 e 4 foram vistas pelos alunos como novidades, isto é, não houve indícios de que tiveram aulas anteriores sobre o assunto. Essas aulas sobre o gênero notícia e o uso discursivo de nomes próprio prepararam os alunos para a última aula do estágio. Para a quarta aula do estágio, foram previstos os encaminhamentos e conteúdos descritos no Quadro 7.

Quadro 7 – Encaminhamentos metodológicos e conteúdos da segunda aula de estágio

Os estagiários passarão uma folha para os alunos, a qual terá um comando e alguns fatos a respeito de uma notícia e a partir deles, os alunos irão realizar a produção de uma atividade avaliativa, na qual terão que produzir e escrever uma notícia que contenha toda a estrutura de uma notícia real, com título, lide, linguagem objetiva, acessível e impessoal (Anexo A). Além disso, os estagiários devem deixar claro que a notícia deve conter no mínimo 15 linhas e que os alunos terão apenas aquela aula para a realização e conclusão da atividade

Anexo A

Agora é sua vez de escrever uma notícia! Lembre-se que toda notícia deve ter título, lide (partes da lide), linguagem objetiva, acessível e impessoal. Usando as informações do quadro abaixo escreva uma notícia com no mínimo 15 linhas.

QUAL FOI O ACONTECIMENTO?	Cerca de 500 imigrantes refugiados foram resgatados no mar.
ONDE OCORREU?	No mar Mediterrâneo.
QUANDO OCORREU	No dia 13 de abril de 2018.
PORQUE ACONTECEU?	Imigrantes queriam entrar na Europa pelo mar ilegalmente.
QUEM FOI RESPONSÁVEL PELO ACONTECIMENTO?	A guarda costeira da Itália que fez o resgate.

Fonte: Correia e Moreira (2023d)

As produções textuais dos alunos mostraram que a atenção pedagógica dedicada ao uso do discurso dos nomes próprios em notícias surtiu efeito. Os estagiários elaboraram uma tabela com os nomes próprios utilizados nas notícias escritas pelos alunos e quantificaram os usos de letra maiúscula e minúscula usadas para grafar os nomes próprios, conforme se vê na tabela 1 reproduzida a seguir.

Tabela 1- Número de vezes que topônimos e antropônimos foram citados nas produções do 7º ano.

Topônimos e antropônimos	Letras maiúsculas	Letras minúsculas
Mar Mediterrâneo	16	14
Mar Morto	3	0
Europa	34	5
Itália	37	9
Rússia	0	11
França	7	0
Suíça	4	0
Portugal	0	4
Estados Unidos	2	4
Indonésia	0	1
África	4	2
Brasil	1	0
Grécia	1	0
México	1	0
Paquistão	1	0
Alemanha	2	0
China	0	1
Coreia do Sul	1	0
Coreia do Norte	1	0
Japão	1	0
Turquia	1	0
Áustria	1	0
Suíça	4	0
Luís Diaz	1	0
Rogério	0	2
Arditti	1	0

Fonte: Correia e Moreira (2023e)

Os estagiários também analisaram os erros e acertos ortográficos observados nas produções textuais dos alunos:

os alunos (...) demonstraram poucas dificuldades na hora de produção com dúvidas na interpretação dos dados da lide. Porém observa-se, nas atividades entregues, a presença de 32,8 % de erros na grafia dos nomes para 67,2% de acertos. Não aparece também a citação de antropônimos nos textos, sendo o único acréscimo encontrado, a citação do conflito entre Rússia x Ucrânia que aparece um total de duas vezes.

Novamente, foi percebido o fenômeno de aparição do mesmo topônimo escrito de forma correta e incorreta no mesmo texto em momentos diferentes (Correia; Moreira, 2023e, p. 17).

Comparando-se a margem de acerto no uso de letras maiúsculas nas produções textuais como a margem no ditado, percebe-se que ela diminuiu bastante no caso das produções textuais.

A respeito do maior índice de acertos na grafia dos antropônimos na atividade do ditado em comparação com as produções textuais escritas, é possível inferir que este fenômeno pode ter ocorrido em virtude da situação de produção de escrita de cada uma das atividades.

No ditado, os alunos estão focados apenas na grafia das palavras solicitadas individualmente uma vez que se tratava de itens lexicais isolados. Já, na produção da notícia, o aluno precisa ater-se a outras questões como a estrutura do texto, por exemplo. Muitos acabam perdendo o foco e, por desatenção, acabam cometendo equívocos ortográficos.

Há que se considerar, também, que a atividade de produção da notícia foi realizada na última aula do período, momento em que, naturalmente, os alunos estão mais cansados e desatentos.

CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES

O uso da Onomástica em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa proporciona ao educando a ampliação de seus conhecimentos para além dos conteúdos da língua materna. É possível através de atividades semelhantes às aplicadas no estágio trabalhar com conhecimento cotidiano dos alunos, o que desperta maior interesse no discente em aprender os conteúdos da disciplina.

A experiência relatada neste capítulo, em que o ponto de partida para o trabalho com a ortografia (uso de g ou j) e a produção textual (gênero notícia) foram antropônimos e topônimos, trouxe, para o contexto da aula da disciplina, a aprendizagem significativa ao inserir o conteúdo proposto na realidade do aluno.

Neste sentido, o trabalho com a ortografia e a produção escrita dos alunos não precisa ser enfadonho, com situações artificiais. Inserir no dia a dia da sala de aula nomes próprios que fazem sentido para o aluno torna a consolidação da parte teórica do conteúdo muito mais fácil.

Ressalte-se que as atividades elaboradas pelos estagiários, partiram de algo presente no livro didático, mas que foi aproveitado de modo peculiar, extrapolando os conteúdos e objetivos pedagógicos previstos na obra.

Percebe-se pelo relato da experiência e pelas constatações e reflexões por ela ensejadas que seu propósito foi alcançado: demonstrar que o uso da Onomástica em sala de aula pode e deve ser utilizado como ponto de partida para que aprendizagem seja significativa e prazerosa para os alunos.

Sabe-se que ainda são escassos os estudos que abordam a Onomástica como ferramenta para o trabalho em sala de aula. Espera-se, assim, que este estudo impulse novas discussões e reflexões no âmbito da educação básica e dos estudos onomásticos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; SEIDE, Márcia Sipavcius. **Nomes próprios de pessoa**: introdução à antroponímia brasileira. São Paulo: Ed. Blucher, 2020.

ANDRADE, Karylleila dos Santos.; NASCIMENTO, Rodrigues Vieira.; BASTIANI, Carla.; NUNES, Verônica Ramalho. Toponymical software for educational purposes. **Revista Philologus**, v. 25, p. 387-398, 2019. Disponível em: <http://filologia.org.br/rph/ANO25/74/26.pdf> .Acesso em: 20 ago 2021.

ALEXANDRE, Anna Inez.; BASTIANI, Carla.; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Toponomástica, interdisciplinaridade e ensino: propostas pedagógicas a partir da BNCC. In: CASTIGLIONI, Ana Claudia; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **Léxico e ensino**: resultados de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 69-100.

COSTA, Aline dos Santos Teixeira da; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. Antropônimos na educação básica. In: CASTIGLIONI, Ana Claudia; DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **Léxico e ensino**: resultados de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 47-68.

CORREIA, João Vitor; MOREIRA, Liz. Paola .Dominguez. **Plano de aula no.1**. Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, Paraná, 2023a, 10f.

CORREIA, João Vitor; MOREIRA, Liz. Paola .Dominguez. **Plano de aula no.2**. Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, Paraná, 2023b,10f.

CORREIA, João Vitor; MOREIRA, Liz. Paola .Dominguez. **Plano de aula no.3**. Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, Paraná, 2023c, 8f.

CORREIA, João Vitor; MOREIRA, Liz. Paola .Dominguez. **Plano de aula no.4**. Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, Paraná, 2023d, 5f.

CORREIA, João Vitor; MOREIRA, Liz. Paola .Dominguez. A aplicabilidade do estudo da Onomástica como ferramenta de ensino. In : **VIII Colóquio de Práticas Docentes**. Ensino de Línguas em regiões de fronteiras, 2023. Marechal Cândido Rondon. **Anais [...]**.Marechal Cândido Rondon : Unioeste, 2023Id, p.1-23.

FABRE, Pierre. **L'affluence hydronymique de la rive droite du Rhône**. Montpellier: Centre d'ÉtudesOccitanes / Université de Montpellier III, 1980.

FIGUEIREDO, S. C. M.; CASTRO, Mária. Celia. Dias. de. Onomástica para Jovens: uma abordagem sobre os nomes para as aulas de língua materna e estrangeira. In: SIMÕES, Darcília; TEIXEIRA, Madalena (Orgs.) **Propostas didático-pedagógicas para as aulas de Português**.1ª.ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, v.1, p.169-198.

LÓPEZ FRANCO, Yolanda. Guillermina. En torno al semantismo de los nombres propios. entre debate y síntesis teórica. **Trama**, Cascavel, PR, v. 10, n. 20, p. 69–83, 2014.

NUNES, Verônica. Ramalhão. **Toponímia e ensino**: estudo dos logradouros de origem indígena no livro didático de Geografia. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação: ensino de língua e literatura-PPGL, Universidade Federal de Tocantins, campus de Araguaina, 2015, 114p.

REIS, Anna Inez Alexandre; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Propostas de oficinas pedagógicas para o ensino médio: os topônimos inseridos na prática escolar. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas**. 1ed.São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019, v. 1, p. 75-84.

OLIVEIRA, Tânia Amaral.; ARAUJO, Lucy Aparecida Mello. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 7º ano. 5 ed. Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.

REYES CONTRERAS, Miguel. Acercamiento onomástico al nombre de las bandas de Heavy Metal. **Onomástica Desde América Latina**, n.3, v.2, janeiro - junho, p. 59-81, 2021.

SANTOS, Michelly Moura dos. **Toponímia e interdisciplinaridade**: uma proposta para o estudo do léxico para turmas do 6º.ano do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado). Programa de PósGraduação – Mestrado Profissional em Letras -ProfLetras – da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019, 101p.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Toponímia, ensino e interdisciplinaridade: proposição de objetos de ensino para o Ensino Fundamental. In : SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.) **Perspectivas para o ensino de línguas**. v.6., Rio Branco: Edufac, 2022, p .81-94.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Lithuanian female personal name as cultural names derived from common nouns from the point of view of speakers of Lithuania as a heritage language. **Acta Linguística Lithuanica**, v. 86, p.122-164, 2022b.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Proposta de definição interdisciplinar de nome próprio. **Onomástica desde América Latina**, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 70–94, 2021.

SEIDE, Márcia Sipavicius. Usos de antropônimos como elementos coesivos. **Fórum Linguístico**, v.5, n.2, 2008, p.23-35.

SOUSA, Alexandre Mello. Para a aplicação da toponímia na escola. In: SOUSA, Alexandre Melo; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro; KICKHOFEL, Juliana Radatz. (Org.). **Questões de linguística aplicada ao ensino**: da teoria à prática. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DA APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS

*Norma Sueli Ferreira de Araújo
José Júlio César do Nascimento Araújo*

A pesquisa apresentada neste capítulo, que constituiu a fase final do ciclo da pesquisa-ação no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, consistiu na aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) e em sua avaliação. Para tal empreendimento, foram elaboradas oficinas como proposta de produção ou ressignificação de um determinado conteúdo, tendo como ferramenta de mediação a SDI. Esta é caracterizada por uma sequência de passos metodológicos, com a delimitação de cada etapa, com o objetivo de trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada, no sentido de uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

As oficinas foram construídas após a aplicação do questionário de sondagem que verificou os gêneros já trabalhados e outras questões como descreveremos durante o texto. Todo o trabalho com o gênero multimodal foi pensado a partir dos textos que tivessem usos da linguagem na constituição da vida social, nas relações que a linguagem tenta estabelecer nas relações interpessoais, geopolíticas, históricas, culturais, econômicas e, sobretudo, societária no sentido marxiano da sociedade de classes. Oliveira (2013) defende que o ponto de partida para aplicação da Sequência Didática Interativa (SDI) deve estar focado em uma atividade motivacional, de maneira que permita a dialogicidade entre professor e alunos, ou entre coordenador e participantes de oficinas pedagógicas, ou ainda entre participantes de um grupo que desejam discutir as concepções sobre um determinado tema de interesse comum. Para Denardi (2009), o ensino da escrita pode se concentrar no uso e no ensino de diferentes textos sociais/autênticos que pertencem a diferentes gêneros produzidos nas diferentes áreas de atividade, de modo a levar os alunos a dominar o uso e a função da linguagem em diferentes situações e contextos sociais em que estão envolvidos.

Dessa forma, organizou-se seis oficinas distribuídas entre o conceito de gênero até o trabalho com um gênero argumentativo (Editorial), na busca de provocar um conhecimento que rompesse com a ideia de que o ensino de LI é um ensino petrificado e repetitivo.

A metodologia utilizada para sistematização dos dados é análise do conteúdo temático-categorial, nas formas apresentadas por Araújo (2018) e Oliveira (2008), destaca-se as falas mais significativa entre os participantes. Assim, o texto está organizado em quatro seções. Além desta de introdução, na seguinte discute-se,

brevemente, as contribuições e pressupostos da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da SDI na dimensão da pesquisa, na terceira apresentamos como foi construída a proposta das oficinas e, na última, analisamos a aplicação e avaliação desta proposta pelos discentes.

A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ASSOCIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA E OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

A Sequência Didática Interativa (SDI) é uma metodologia de ensino que busca promover a aprendizagem de forma colaborativa e significativa, permitindo o envolvimento ativo dos alunos no processo educativo. Oliveira (2013) define (SDI) como um processo interativo no ensino-aprendizagem para facilitar a integração entre docente e educandos na construção de um novo conhecimento.

Na proposta de pesquisa apresentada, seguindo os passos da SDI enumerados por Oliveira (2013), os recursos tecnológicos e atividades em grupo foram privilegiados para estimular a interação dos estudantes nos grupos de síntese e, também no estímulo da autonomia e protagonismo. Pois, em todas as SDIs, os discentes foram convidados a reflexão e a construção individual do conceito trabalhado na oficina. Posteriormente, os conhecimentos prévios eram socializados em grupos para que cada grupo pudesse definir o conceito em estudo com base no conhecimento do coletivo a respeito da temática. Desta forma, interação e autonomia como princípios vygotskianos e da teoria da ADC foram perseguidos na construção individual, na exposição individual do conceito no grupo, nas interações grupais e na apresentação da síntese do grupo pelos líderes.

Segundo Brandão *et al.* (2010), as SDIs representam uma possibilidade de inovação no ensino, permitindo que os alunos construam coletivamente o conhecimento por meio da troca de ideias e da participação ativa na aula. Já Freitas, França e Campos (2017) destacam as possibilidades que essa metodologia oferece para o ensino de Língua Portuguesa, permitindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a melhora na comunicação e expressão escrita e oral dos estudantes.

De acordo com Silva *et al.* (2017), a SDI também pode ser utilizada em salas de aula para tornar a abordagem de ensino mais inclusiva, permitindo que alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem possam participar ativamente do processo educativo. Vieira e Rodrigues (2018) destacam que essa metodologia pode ser empregada no ensino de produção textual em Língua Portuguesa, possibilitando que os alunos elaborem textos de forma colaborativa e se apropriem das normas da língua de maneira significativa.

Dessa forma, a Sequência Didática Interativa é uma estratégia de ensino de organização de oficinas, que propomos nesta pesquisa, de modo a estimular o protagonismo dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e permitindo que os estudantes construam coletivamente o conhecimento de Língua inglesa, por meio dos gêneros textuais multimodais de forma

reflexiva e colaborativa. O foco foi fomentar a reflexão crítica acerca de temas interdisciplinares diversos como racismo, estelionato sentimental e meio ambiente, ao mesmo tempo em que se propunha a discussão sobre gêneros textuais, como reportagem, charge, tirinha e artigo de opinião. Esses gêneros, conforme ratificado por Marcuschi (2008), são entendidos como formas de ação social e não como entidades linguísticas formalmente construídas, estando vinculados à vida social e cultural do indivíduo, como fenômenos históricos inerentes à vida humana.

Quanto ao ensino de língua inglesa, a SDI foi aplicada de diversas maneiras, utilizando recursos tecnológicos como vídeos, áudios, textos escritos, elaboração de cartazes e cadernos reflexivos educativos, para estimular o interesse dos alunos, assim como proporcionar uma experiência lúdica, coletiva e envolvente. Objetivou-se construir o pensamento autônomo para uma formação integral de estudantes socialmente ativos e criticamente conscientes, como pressupõe as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As atividades foram elaboradas de forma a permitir o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a produção oral e escrita, a compreensão e a leitura em língua inglesa e, também, a construção do letramento dos alunos, a fim de que compreendessem as entrelinhas do texto, sua intencionalidade, a intertextualidade, escolhas linguísticas e os interesses presentes como recomenda a ADC. Esta tem seu objetivo definido, segundo Fairclough (2005), na análise das relações entre os aspectos discursivos e não discursivos do social, a fim de se atingir uma compreensão melhor da complexidade dessas relações.

Como os princípios da ADC fundamentam-se no acesso desigual aos recursos linguísticos e sociais, foram pensadas propostas onde os gêneros multimodais trabalhavam temáticas interdisciplinares para permitir uma reflexão dos alunos sobre os usos do texto em meios sociais diversos, sustentando assim a função do ensino da Língua Inglesa como uma prática capaz de ressignificar a estrutura social e as relações de poder presentes nos discursos, e não unicamente para fins linguísticos e comunicativos. De acordo com Fairclough (2008), o discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento e crença. Além disso, reproduz a sociedade como ela é, mas também permite transformá-la, constituindo uma relação dialética com a estrutura social.

Além da linguagem e da análise linguística, os discursos trazem em si relações de poder muitas vezes intrínsecas, que colaboram para a manutenção de ideologias e estruturas que apoiam as práticas discursivas hegemônicas. O texto é, para a ADC, um conjunto de intencionalidades, apoiadas em intertextualidades, ironias, interdiscursividades que reproduzem relações hegemônicas de poder, ideologia, práticas discursivas dos sujeitos ancoradas em práticas sociais. Pela ADC pode-se recuperar os processos históricos, sociais, econômicos e culturais de produção dos discursos, na articulação entre o linguístico e o social (Vieira; Rodrigues, 2018).

Assim, verificou-se que a aplicação da SDI no contexto do ensino de língua inglesa, aliada aos pressupostos da ADC, que concebe o ensino mediado por práticas sociais de

linguagem, e não como atividade puramente individual (Fairclough, 2016), se configura como uma estratégia eficiente para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, incentivando a participação ativa dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizado mais estimulante e desafiador.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM GÊNEROS MULTIMODAIS: DO DIAGNÓSTICO À FORMA

O diagnóstico desempenha um papel fundamental na pesquisa-ação, pois permite identificar os problemas e as necessidades existentes em uma determinada área de estudo. A partir dessa análise, é possível definir objetivos e metas que orientarão o planejamento e a implementação da pesquisa. Além disso, o diagnóstico fornece informações valiosas para a avaliação dos resultados e para a elaboração de estratégias de intervenção que visem melhorar a vida das pessoas envolvidas no processo. Em suma, o diagnóstico é um instrumento fundamental para a pesquisa-ação, permitindo a identificação de problemas, o planejamento de intervenções e a avaliação dos resultados alcançados.

A partir destes pressupostos de Tripp (2005), nossa primeira ação consistiu em aplicar um questionário para 30 alunos do 2º ano B do curso técnico integrado ao ensino médio, Informática para Internet, com idades entre 14 e 17 anos, de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios, a forma de trabalho dos professores no ensino de LI e suas expectativas de aprendizagem.

Na primeira parte do diagnóstico foi elaborado um questionário, no intuito de realizar um levantamento do conhecimento prévio sobre a LI. Os dados mostraram que o sentido atribuído pelos alunos à aprendizagem desta língua na escola, é focado, em grande parte, nas regras gramaticais, o que torna a disciplina cansativa, fechada, resumida, limitada, repetitiva e sem atrativos, se atendo apenas em “tentar” aprender as regras gramaticais simples da LI e que, na maioria das escolas, aprenderam somente o verbo *to be*, todos os anos. Como podemos verificar na Figura 1.

Figura 1 - Visão sobre a aprendizagem de Língua Inglesa

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários diagnósticos
O Ensino de Língua Inglesa	Percepções iniciais dos alunos sobre o Ensino de Língua Inglesa	Visão sobre a aprendizagem de Língua Inglesa na escola?	Eu acho que é uma aprendizagem muito fechada e resumida, apenas em "tentar" aprender as regras gramaticais da língua inglesa e que, na maioria das escolas, aprendemos somente o verbo <i>to be</i> . (Aluno F23)
			Péssima. Aprendemos apenas regras gramaticais, as mesmas todos os anos. (Aluno F3)
			O ensino de língua inglesa na escola é focado, em grande parte, nas regras gramaticais, o que torna a disciplina cansativa e sem atrativos. (Aluno F10)
			Na minha opinião o aprendizado de inglês nas escolas que já passei (particular e pública) fica preso a regras gramaticais simples, sem avançar. (Aluno M28)
			O aprendizado de inglês na escola é muito limitado, sendo priorizado as regras gramaticais, sem abordar outras partes importantes. (Aluno M12)
			Minha visão sobre a aprendizagem da língua inglesa na escola é de uma disciplina muito repetitiva, pois todos os anos você aprende e pratica a mesma coisa, e poderia ser mais dinâmica e divertida. (Aluno M4)
A aprendizagem da língua inglesa até o ensino médio, apesar de ensinar conceitos básicos e importantes, não chega a um nível mais avançado, se tornando um ensino "estagnado". (Aluno M32)			

Fonte: Questionário diagnóstico da Pesquisa (2023).

Os alunos se posicionaram de maneira autônoma, como se verifica no quadro 1, argumentam que a disciplina poderia ser mais dinâmica e divertida, assim como abordar outras partes importantes, como: conteúdo repetitivo, estagnação, priorização de regras gramaticais em detrimento de estudo da compreensão do escrito e aulas cansativas. Essas mesmas categorias se apresentam descritas no estudo correlato de Couto e Nicomedes (2018, p. 161) destacando que os professores de LI não utilizavam outras metodologias a não ser as mencionadas pelos discentes nesta pesquisa.

A segunda questão importante dizia respeito ao que os discentes esperam aprender na disciplina de língua inglesa. Os dados revelaram o interesse na aprendizagem de interpretação de textos e outros conteúdos que geralmente caem em concursos e na resolução das questões do exame do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A aprendizagem do idioma foi vista também como uma forma de acesso ao conhecimento, assim como o interesse em se comunicar e interagir com outras pessoas, estudar sobre a cultura, costumes e hábitos de outros países, viajar, jogar, e não apenas o ensino de estruturas gramaticais, considerada como uma perda de tempo, como verifica-se na Figura 2.

Figura 2 - Expectativas de aprendizagem antes da pesquisa

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários diagnósticos
Expectativas de aprendizagem e impacto para vida dos estudantes	Expectativas de aprendizagem	O que espera aprender em língua inglesa?	Eu gostaria de estudar sobre a cultura, costumes, hábitos e outras coisas, pois as escolas perdem muito tempo na gramática. (Aluno F21)
			Espero aprender mais a língua inglesa e me preparar para o futuro, pois um idioma abre portas para acesso ao conhecimento. (Aluno F25)
			Espero aprender mais que o básico, mais que o verbo to be, e usar este conhecimento para viajar, jogar e interpretar textos. (Aluno F23)
			Gostaria de aprender como se comunicar e interagir com outras pessoas, e não apenas estruturas gramaticais.
			Todo o conteúdo que geralmente cai em concursos ou no exame do ENEM. (Aluno M10)
			Espero aprender interpretação de textos, para usar na resolução das questões do ENEM. (Aluno F3)

Fonte: Questionário diagnóstico da Pesquisa (2023).

No que se refere a interação e discussão dos temas abordados nos textos estudados na disciplina de língua inglesa, a maioria relatou que não há discussão, e quando acontece, a prioridade é o ensino das regras gramaticais ou caso o tema seja pertinente a uma atividade, ou ainda para servir de exemplo para estudar um assunto específico, não havendo espaço para as discussões, como captado pelas falas registradas no Diários Reflexivos, destacados na Figura 3.

Figura 3 - Como são estudados os textos nas aulas de Língua Inglesa?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários diagnósticos
Aulas significativas para os discentes	Interação e abordagens críticas e participativas	Como os temas são abordados nas aulas de LI	Há pouca interação e discussão, pois as regras gramaticais são muito priorizadas. (Aluno F17)
			Não muito. Normalmente os temas são utilizados para servir de exemplo para estudar um assunto específico.
			Não, pois os professores simplesmente entregam os textos com atividade de interpretação e não discutem nada. (Aluno F18)
			Não. O texto era usado apenas para identificar estruturas gramaticais, verbos, adjetivos etc.
			Não. Na maioria dos casos não há interação e discussão dos temas, a não ser que seja pertinente a uma atividade. (Aluno M15)
			Não. Na escola o estudo é voltado apenas para gramática, sem o uso do texto para discussão de temas do dia a dia. (Aluno F5)
			De modo geral não, pois muitas vezes é ensinado apenas a estrutura do inglês e não tem espaço para discussões. (Aluno M16)

Fonte: Questionário diagnóstico da Pesquisa (2023).

Aliada à SDI, também foram utilizados os pressupostos da Pesquisa-ação como metodologia de investigação nas oficinas, conceituada por Thiollent (2011) e Tripp (2005), como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Assim, a pesquisa-ação ampara-se na informação, interação e colaboração, por meio de múltiplos passos, objetivando a solução de problemas. Na Figura 4, sintetizamos as oficinas planejadas nesta fase.

Figura 4 - Planejamento de execução das oficinas

Oficina	Conteúdo explorado
Gêneros textuais multimodais	Texto, conceito e tipos de texto.
Gênero textual Reportagem.	Conceituação, estrutura, uso da norma padrão de maneira clara e objetiva, intencionalidade, compreensão do texto, usando como temática <i>O racismo no futebol</i> .
Gênero textual Artigo de opinião	Leitura, compreensão, estrutura textual, temática, relações de poder, interdisciplinaridade, identificação de mensagens explícitas e implícitas, e suas intencionalidades no artigo de opinião sobre <i>discriminação racial</i> .
Gênero textual Cartoon	Estrutura e característica do texto, crítica social, linguagem multimodal e visual, intencionalidade e intertextualidade, letramento digital no uso das redes sociais. O Cartoon trabalhava o tema <i>estelionato sentimental</i> .
Gênero textual Tirinha	Estrutura e característica do texto, crítica social, linguagem multimodal e visual, por meio de tirinha sobre <i>o clima no mundo</i> .
Gênero textual Editorial	Tipologia argumentativa do texto, identificar os recursos persuasivos (verbais ou não verbais) por meio de argumentos e dados sobre tema <i>Guerra na Ucrânia</i> .

Fonte: Dados da pesquisa

Para registrar as impressões dos alunos, seus aprendizados e observações utilizamos o Diário Reflexivo. Nas oficinas, cada aluno recebeu um caderno para o registro de suas reflexões e posicionamento a respeito das questões propostas. Os diários foram utilizados como recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos como destacam Andrade e Almeida (2018):

Neste caso, o diário escrito por alunos serve de recurso para registrar o andamento da aula, bem como para se realizar uma pesquisa e avaliar os processos didáticos. O uso dos diários pelos alunos é um recurso de aprendizagem e narração da experiência escolar, além de desenvolver as competências metacognitivas dos estudantes. Utilizando os diários, os alunos deixam de ser meros receptores de informações ao reelaborarem as questões tratadas na aula e os docentes ainda podem utilizá-los como um processo de avaliação do discente (Almeida; Andrade, 2018, p. 100).

Em síntese, foi bastante importante tal etapa de diagnóstico na pesquisa-ação e para a pesquisa que realizamos, pois estava relacionada à sua capacidade de identificar as dificuldades enfrentadas no local de pesquisa e de orientar as ações necessárias para superá-las. Essa etapa foi fundamental para efetivar a nossa ação e gerar resultados práticos no planejamento das oficinas, para que essas estivessem de acordo com as necessidades formativas dos discentes, na perspectiva da formação integral e

omnilateral. Na próxima seção avaliaremos cada uma das oficinas realizadas, a partir das perspectivas dos participantes.

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM ADC, POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS: DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES

No primeiro momento, para o desenvolvimento das oficinas, foi feita a apresentação da proposta de coleta de dados para a pesquisa de mestrado, a unidade temática, o objetivo e as finalidades a serem alcançadas ao término da aplicação das sequências didáticas interativas, como também informar todos os procedimentos e estratégias pedagógicas necessárias para a aplicação de cada oficina, e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Foram necessárias 02 aulas de 45 minutos, para explicar o tema de estudo, a pesquisa e os documentos exigidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa-CEP².

Na elaboração das oficinas, buscamos selecionar gêneros textuais que contribuíssem para o desenvolvimento crítico dos participantes e que fizessem parte do seu cotidiano, tendo como propósito potencializar os conhecimentos prévios e apresentar outras informações que favoreçam a reconstrução dos conceitos propostos. Como suporte, optou-se por temas como racismo no futebol, meio ambiente e estelionato sentimental e conflitos bélicos entre países. A concepção de utilização de gêneros nas oficinas é apresentar para o aluno uma aprendizagem apoiada em diferentes habilidades linguísticas de forma integrada e contextualizada, legitimando a função social da língua, e não a utilização do texto como justificativa para ensinar unicamente regras e estruturas gramaticais. Castro (2020) defende que os diferentes gêneros servem como meio de interação social, como forma de viabilizar uma situação comunicativa entre os seres sociais, e estão relacionados aos discursos de cunho social, que podem ser políticos, ideológicos, religiosos etc.

A atuação dos alunos nas oficinas ocorreu de maneira ativa e colaborativa, mostrando-se bastante interessados, sobretudo nas discussões dos temas, pela compreensão de conceitos próximos ou relacionados às suas vidas, observado como um fator motivador, pela articulação das ações individuais e nos grupos para a resolução da situação problema e atribuindo-se significação ao conhecimento ora proposto, oportunizando assim um ambiente favorável à aprendizagem. Tal como ratifica Souza (2013), uma aprendizagem baseada na visão de língua, que vai além da gramática/estrutura, caminha na direção de um ensino-aprendizagem fundamentado no uso da língua/linguagem em práticas sociais, em outros termos, no agir por meio de ações de linguagem e, esse agir se materializa em forma de gêneros textuais orais e escritos.

² Pesquisa aprovada pelo CEP/IFAC – CAE 61417722.1.0000.0233

A pesquisa-ação apresentou-se como o método adequado para este estudo, pois ao mesmo tempo que nos permitiu problematizar e investigar a prática pedagógica, inclusive provocando mudanças nas oficinas durante o processo, promoveu melhorias para o processo de aprendizagem, como demonstrando nos quadros a seguir, onde analisamos as falas dos participantes, a partir das categorias emergentes, de suas impressões pessoais sobre as oficinas e o processo pessoal dos discentes de construção da aprendizagem. Para execução da proposta de intervenção, dividimos o trabalho em seis oficinas, durante seis semanas, considerados como base para o estudo dos gêneros textuais multimodais. Vejamos a Figura 5, que analisa a compreensão dos participantes a respeito do conceito de texto e gêneros:

Figura 5 - Conceito de Texto

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Conceito de gêneros e tipos textuais	Conceito prévio individual	O que você entende por texto?	Texto para mim são diversas coisas e pode ser expressado de várias formas, mas de modo geral, é um conjunto de palavras que podem nos passar informação, com o intuito de através de palavras, expressar algo, como uma redação, onde você escreve e argumenta do porquê você escreveu aquilo para dar sentido e coerência às suas palavras. (Aluno 14 F).
			Um texto é o conjunto de palavras que expressam sentido, podendo der manifestações culturais, científicas ou sociais. (aluno 20 M).
			Na minha opinião o texto é um conjunto de informações no qual pode se destacar vários temas com o intuito de transmitir algo, como por exemplo notícias, tendo como função comunicar, manifestar um assunto específico. (Aluno 30 M).
			Texto é um conjunto de palavras e frases que tem como objetivo trazer uma informação ou contar algo. Existem variações de texto: informativos, sobre história etc. No meu ver, existe uma estrutura para criar um texto, como por exemplo usando parágrafos, pontuações e versos. (aluno 08 M).
			Texto é a junção de palavras que tem como objetivo passar alguma informação ao leitor. (aluno 13 F).
			Texto tem o intuito de informar ou comunicar algo a alguém. (aluno 15 F).
			Na minha opinião o texto é um conjunto de informações no qual pode se destacar vários temas com o intuito de transmitir algo, como por exemplo notícias, tendo como função comunicar, manifestar um assunto específico. (aluno 30 M).
Conceito de gêneros e tipos textuais	Conceito de texto construído no grupo	O que o grupo entende por texto	Texto é um conjunto de palavras que tem o intuito de transmitir uma informação ou mensagem, divulgar ou retratar ideias sem o uso da fala ou imagens. Existe uma estrutura e tipos de texto, sendo os mais conhecidos os textos informativos, didáticos e expositivos. (grupo 1).
			Texto é uma forma de comunicação que faz uso da escrita para informar, divulgar ou retratar ideias sem o uso de fala ou imagens. (grupo 2).
			Texto tem a função de comunicar ou manifestar uma informação ao leitor através da escrita. (grupo 3).
			Texto é um conjunto de palavras com coerência e expressam sentido. (grupo 4).
			Texto é um conjunto de palavras que tem como função expressar uma ideia ou conteúdo. (grupo 5).
			O texto é uma redação coerente e sequenciada de um determinado tema. (grupo 6).

Fonte: Adaptado de Araújo (2018)

O estudo do primeiro conceito iniciou com a pergunta ou situação problema em relação ao tema estudado: *o que você entende por texto?* Nesta 1ª etapa, de maneira individual, cada aluno foi orientado a registrar, em seu diário reflexivo, as suas impressões sobre o conceito.

Na concepção de texto os participantes afirmaram ser um conjunto ou junção de palavras e frases escritas, ou uma redação sequenciada de um determinado tema com coerência e sentido, que podem nos passar informação, mensagem ou ideia, com o intuito de expressar, divulgar, transmitir ou dar sentido a algo, tendo como função comunicar, manifestar ou retratar um assunto específico ao leitor, podendo ser manifestações culturais, notícias científicas ou sociais, sem o uso da fala ou imagens.

Koch e Elias (2010) referem-se a texto como uma concepção interacional da língua, sendo considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Sobre a estrutura do texto, os alunos relataram que cada um possui sua estrutura, como por exemplo usando parágrafos, pontuações e versos, tendo variações como informativos, didáticos, expositivos, sobre história etc.

Os extratos de fala dos alunos apontam para uma visão de texto sob a análise da linguística tradicional, tendo como unidade de estudo a estrutura da oração e do período, considerando aspectos linguísticos e gramaticais, sem, no entanto, compreender o papel e a relevância da linguagem nas práticas discursivas e as intencionalidades implícitas nos discursos, que contribuem para a manutenção das relações de poder na sociedade. Sobre a concepção de discurso, Fairclough (2008) sustenta que ao usar o termo 'discurso', propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.

A segunda oficina foi sobre Reportagem. Utilizamos o texto: *Real Madrid's Vinicius Jr condemns 'racist' criticism of dancing goal celebration* assinada por Ben Morse e Sarah Diab, vinculado a CNN (*online*) em 18 de setembro de 2022. Veja a análise na Figura 6:

Figura 6 - Gênero Reportagem

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do gênero reportagem	O que você entende sobre o gênero reportagem?	<p>Na minha opinião a reportagem é um gênero textual que tem como principal objetivo expor de uma forma mais detalhada sobre uma determinada notícia. (aluno 25 F).</p> <p>A reportagem tem a função de informar sobre determinado acontecimento ou investigação, apresentando fatos e informações mais aprofundadas sobre o assunto reportado. (aluno 28 F).</p> <p>Reportagem é um gênero jornalístico que consiste em investigar e relatar informações sobre determinado evento. (aluno 22 M).</p> <p>A reportagem é um gênero textual jornalístico que tem como objetivo principal informar o leitor sobre um determinado fato, evento, acontecimento, personalidade ou assunto específico. A reportagem busca oferecer uma visão completa e aprofundada do tema abordado, geralmente a partir de informações obtidas por meio de entrevistas, pesquisas, observações e investigação. (aluno 24 M).</p> <p>Reportagem é um gênero textual que tem como objetivo informar com detalhes acontecimentos, histórias, notícias, lugares, entre outros. (aluno 27 M).</p> <p>Tipo de notícia mais detalhada, que além de passar a informação também explica o motivo, forma, local e horário do ocorrido. (aluno 2 F).</p> <p>Atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre um acontecimento. Tem como principal função expor, opinar e/ou interpretar. (aluno 3 F).</p>
	Conceito do gênero reportagem construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por gênero reportagem	<p>Reportagem é um gênero textual do tipo jornalístico, no qual determinado assunto é pesquisado de forma detalhada, geralmente com o intuito de atrair o público a fim de obter lucro e informar a população. (grupo 1).</p> <p>Reportagem é um gênero textual que tem como objetivo a propagação de notícias. (grupo 2).</p> <p>O gênero reportagem se difere dos demais textos jornalísticos por se preocupar com a investigação e fonte da notícia. (grupo 3).</p> <p>A reportagem tem o objetivo de informar o leitor de maneira detalhada sobre um fato ou notícia. (grupo 4).</p> <p>A reportagem aprofunda e investiga fatos de relevância na sociedade, como forma de compromisso com o leitor. (grupo 5).</p> <p>A reportagem é desenvolvida de maneira detalhada e apresenta evidências sobre o tema em análise. (grupo 6).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O entendimento dos alunos sobre o gênero textual reportagem é que se trata de um gênero jornalístico que consiste em investigar e relatar informações obtidas por meio de entrevistas, pesquisas, observações e investigação sobre determinado evento, fato de relevância na sociedade, acontecimento, história, lugares, personalidade ou assunto específico, tendo como principal objetivo a exposição detalhada e aprofundada, com a função de opinar e/ou interpretar, informar, apresentando fatos e evidências, como forma de compromisso com o leitor, sobre o tema ou assunto reportado. A reportagem, além de passar a informação, também explica o motivo, a forma, o local e horário do ocorrido, geralmente com o intuito de atrair o público e obter lucro, informar a população e propagar notícias. Este gênero se difere dos demais textos jornalísticos por se preocupar com a investigação e fonte da notícia.

Durante a oficina os alunos demonstraram conhecimento, engajamento e bastante interesse nas discussões sobre o gênero reportagem, especialmente pela escolha da temática – racismo no futebol – notadamente pela linguagem clara e objetiva, as pistas tipográficas e outros elementos visuais que auxiliam na compreensão do texto, imagens, forma, o que favoreceu a leitura e entendimento do conteúdo do texto pela identificação de palavras cognatas em inglês, como *racist, celebration, time, goal, football, players, dancing, criticism, respect, skin color, education, diversity* (racista, celebração, tempo, objetivo, futebol, jogadores, dançando, crítica, respeito, cor da pele, educação, diversidade), entre outras expressões que fazem parte do repertório linguístico dos estudantes.

Concordamos com Marques (2011) ao afirmar que a reportagem, enquanto um gênero da esfera jornalística, cria a possibilidade de o aluno expor suas opiniões, abstraindo não somente o conhecimento linguístico, mas inúmeros saberes a partir dos múltiplos recursos que tal gênero propicia. Desta forma, por meio das leituras individuais e em grupo, assim como as discussões em sala, o gênero reportagem contribuiu para a compreensão dos aspectos linguísticos e discursivos do texto, e, como consequência, propiciou, também, a leitura crítica do conteúdo.

A terceira oficina versou sobre o gênero artigo de opinião. Nesta oficina, utilizamos o artigo de opinião *Time to kick racism out of football* (É hora de chutar o racismo para fora do futebol) publicado pelo auto comissariado da ONU para os direitos humanos (www.ohchr.org). Escolhemos essa temática para dar continuidade às discussões propostas na oficina do gênero Reportagem. Apesar dos participantes manifestarem pouca familiaridade com a leitura em língua inglesa e com o gênero argumentativo artigo de opinião, eles conseguiram compreender o conteúdo do texto e as características do gênero, apresentando discussões e intervenções em torno da temática, de maneira crítica e autônoma, o que pode representar um caminho para a aprendizagem de produção textual, como se observa na Figura 7.

Figura 7 - Gênero Artigo de Opinião

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Artigo de Opinião	O que você entende por Gênero Artigo de Opinião	É um texto no qual o autor traz seu ponto de vista sobre determinado tema, argumentando e apresentando sua opinião. (aluno 5 F).
			Artigo de opinião é um texto argumentativo em que o autor expressa o seu ponto de vista sobre o tema. (aluno 13 F).
			Artigo de opinião é um texto onde o autor expressa a sua opinião sobre o tema, mas levando em consideração o tema abordado com fatos, dados, com coerência e evidência no que se diz. (aluno 14 F).
			Artigo de opinião é um gênero textual que tem o objetivo de apresentar/defender um ponto de vista sobre determinado assunto, tema ou problema, sendo que o autor busca convencer o leitor com argumentos e exemplos para sustentar o seu ponto de vista. (aluno 26 M).
			Um artigo de opinião serve para que uma determinada pessoa expresse o seu posicionamento sobre um determinado tema, trazendo argumentos coerentes. (aluno 28 F).
			É um artigo de gênero textual jornalístico que tem como objetivo apresentar e debater uma determinada posição, ponto de vista ou opinião sobre um tema específico. (aluno 22 M).
	Conceito do Gênero Artigo de Opinião construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Artigo de Opinião	É um grupo de texto argumentativo. O ponto de vista é evidenciado para comprovar a tese defendida. São utilizados dados e outros elementos. (aluno 3 F).
			Artigo de opinião é um texto onde o autor expressa a sua opinião sobre um tema ou assunto relevante. (grupo 1).
			No artigo de opinião o autor pode expressar a sua opinião ou de um grupo sobre um tema específico. (grupo 2).
			No artigo de opinião o autor argumenta e defende o seu ponto de vista sobre um determinado assunto. (grupo 3).
			O artigo de opinião é um gênero jornalístico que se caracteriza pela defesa e ponto de vista do autor. (grupo 4).
			No artigo de opinião o autor tem a liberdade de se posicionar sobre um tema, como o objetivo de defender uma ideia ou ponto de vista. (grupo 5).
O artigo de opinião é escrito com linguagem formal e o autor pode incluir a sua opinião sobre o assunto. (grupo 6).			

Fonte: Dados da pesquisa

Como se observa na Figura 7, os participantes definiram como um gênero textual jornalístico escrito em linguagem formal, um texto no qual o autor traz seu ponto de vista ou ideia, expressando o seu posicionamento ou de um grupo sobre um tema específico ou assunto relevante, argumentando e apresentando sua opinião com liberdade, buscando convencer o leitor e comprovando o seu ponto de vista e sua tese por meio de fatos, evidências, dados e outros elementos, com coerência e clareza.

Melo (2011) acredita que o domínio da escrita (produção textual) através dos gêneros poderá ajudar o aprendiz a desempenhar um papel ativo dentro da sociedade, defendendo que neste processo o aluno poderá ter a chance de aprender a narrar fatos do dia a dia, negociar, expor seu ponto de vista, convencer, persuadir o outro através dos seus argumentos; ou seja, será levado a agir e interagir sobre o mundo que está a sua volta e não somente desempenhar papel de expectador passivo.

Na quarta oficina, utilizamos o gênero *cartoon*. A abordagem temática foi o aquecimento global. Usamos a abordagem lúdica dos *Climate Cartoons* (cartoons climáticos) da artista suíça Magi Wechsler. As respostas, na Figura 8, apontam a concepção dos alunos a respeito do conceito do gênero. Vejamos:

Figura 8 - Gênero Cartoon

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Cartoon	O que você já conhece sobre o Gênero Cartoon	O cartoon é um exemplo multimodal de expressar ou fazer alguma crítica a determinado assunto, criticando e fazendo duplo sentido e mostrando o que realmente quer dizer. (aluno 9 M).
			O cartoon é um gênero multimodal em formato de desenho ou não, humorístico e ao mesmo tempo debate crítico, onde os acontecimentos do nosso dia a dia são tratados. (aluno 14 F).
			Cartoons expressam suas ideias majoritariamente por desenhos, mas podem conter frases e palavras para dar sentido a sua ideia principal. (aluno 20 M).
			Cartoon é uma forma de ilustração não verbal e verbal que fala sobre situações às vezes críticas sobre a realidade, às vezes apenas ilustrações sobre a realidade em si. (aluno 22 M).
			Cartoon é tipo uma história em quadrinhos desenhada, normalmente os cartoons são bem-humorados e tem como objetivo fazer uma crítica, mostrar ou expor determinada situação por meio de desenho e é claro trazer humor. (aluno 29 F).
			Cartoons são usados para contar uma história ou transmitir uma mensagem de forma curta, possui imagens e textos curtos, podendo ser de forma crítica ou humorística. (aluno 26 M).
	Conceito do Gênero Cartoon construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Cartoon	Uma sequência de desenhos e animações que tendem a fazer uma crítica ou passar uma mensagem. (aluno 13 F).
			Cartoon é um gênero multimodal em formato de desenho, geralmente usado para narrar histórias ou para fazer uma crítica. Possui como principal característica as imagens e desenhos. O cartoon é livre para todos os públicos. (grupo 1).
			No cartoon é feita uma crítica com o uso de ilustrações e pequenos textos. (grupo 2).
			O cartoon expressa uma crítica de maneira bem-humorada, no formato de ilustrações e pequenos textos. (grupo 3).
			Cartoons são usados para contar uma estória curta, geralmente com humor e ilustrações. (grupo 4).
			No cartoon o autor usa a sua criatividade em forma de escrita e imagens, para expressar uma crítica sobre diferentes temas da atualidade. (grupo 5).
O cartoon traz uma linguagem e imagens divertidas e leves para expressar uma crítica. (grupo 6).			

Fonte: Dados da pesquisa

A questão proposta na Figura 8 foi elaborada com o intuito de conhecer o que o grupo entende por Gênero Cartoon e os alunos construíram o conceito do gênero como um exemplo de gênero multimodal, tendo a forma de ilustração não verbal e verbal; representado por uma sequência de desenhos e animações com a finalidade de expressar ou fazer alguma crítica sobre a realidade ou a determinado assunto. Além disso, possibilita contar uma história ou transmitir uma mensagem de forma curta, criticando e fazendo duplo sentido, de forma bem-humorada, mostrando o que realmente quer dizer, podendo ou não ter o formato de desenho e ilustrações, com frases e palavras para dar sentido a sua ideia principal.

Humorístico e ao mesmo tempo debate crítico, o *cartoon* mostra como os acontecimentos do nosso dia a dia são tratados e, é livre para a leitura de todos os públicos. No *cartoon*, o autor usa a sua criatividade em forma de escrita e imagens, para expressar uma crítica sobre diferentes temas da atualidade, por meio de uma linguagem e imagens divertidas e leves. A motivação dos alunos frente a este gênero foi muito significativa, demonstrando a popularidade dos *cartoons*, presentes em diferentes veículos de difusão da informação, por sua mensagem curta e a presença de elementos como as imagens, o humor, sarcasmo, crítica e a combinação da linguagem verbal e não verbal.

Na oficina seguinte, utilizamos a Tirinha da obra *big Nate hug it out!* de Lincoln Peirce, que traz o conteúdo estelionato sentimental nas redes sociais e sites de relacionamento. O tema despertou interesse na discussão e os alunos relataram diversos acontecimentos semelhantes. O gênero pareceu o de mais fácil entendimento pelos discentes, como se verifica na Figura 9.

Figura 9 - Gênero Tirinha

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Tirinha	O que você conhece sobre o Gênero Tirinha?	É um gênero textual que se caracteriza por histórias curtas, formados geralmente por três ou quatro quadrinhos usando humor. (aluno 15 F).
			De uma forma resumida são histórias curtas, com três ou mais quadrinhos com o intuito de contar uma história demonstrando humor ou uma crítica social. (aluno 18 F).
			Tirinha é um gênero textual que consiste em uma sequência de quadros ou painéis desenhados em formato de quadrinhos que narram uma história curta ou apresentam uma situação cômica. (aluno 24 M).
			Caracterizado por quadrinhos com histórias curtas trazendo o humor neles, contendo sempre uma crítica social por trás do humor. (aluno 25 F).
			Tirinhas são quadrinhos que possuem imagens e balões de fala ou legendas que podem contar uma história humorística ou informativa, podendo fazer críticas. São muito usados em jornais, revistas, na internet ou em questões de vestibular. (aluno 26 M).
			A tirinha é um gênero que utiliza imagens divididas em quadrinhos, formando uma sequência para contar uma história. Além disso, os textos e falas também estão muito presentes nas tirinhas. (aluno 28 F).
			Tirinha é um gênero textual que é expresso em quadrinhos e tem o sentido de causar humor para o público. Em alguns casos faz uma crítica a determinado tema. (aluno 29 F).
	Conceito do Gênero Tirinha construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Tirinha	O gênero textual tirinha se caracteriza pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objetivo a crítica social de diferentes temas. (grupo 1).
			A tirinha tem como objetivo narrar uma história ou fazer uma crítica usando o humor. (grupo 2).
			Na tirinha o autor usa histórias curtas e desenhos ilustrativos para expressar uma ideia. (grupo 3).
			A tirinha se parece com histórias em quadrinho, mas de forma mais curta, com pequenos balões ilustrativos. (grupo 4).
			Na tirinha o autor mescla a linguagem verbal e visual para fazer uma crítica com humor. (grupo 5).
			A tirinha tem como característica histórias curtas e desenhos, com a função de criticar um assunto específico. (grupo 6).

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes descreveram como um gênero Tirinha como aquele que se caracteriza por histórias curtas, formados geralmente por três ou quatro quadrinhos usando humor ou uma sequência de quadros ou painéis, desenhos ilustrativos, imagens e balões de fala ou legendas, utiliza uma linguagem verbal e não verbal com o intuito de contar uma história contendo sempre uma crítica social de diferentes temas por trás do humor.

As tirinhas são muito usadas em jornais, revistas, na internet ou em questões de vestibular, se parece com histórias em quadrinho, mas de forma mais curta, com pequenos balões ilustrativos. Nobrega (2016, p. 154), ao trabalhar o gênero nas aulas de LI, recomenda que as atividades didático-pedagógica devem “associem a leitura multimodal (imagética ou quadrilateral) presente nas tirinhas ao texto escrito (diálogos de dois personagens), dando ênfase às habilidades orais ou escritas dos alunos”. As

concepções de leitura foram primeiramente a interativa porque os três tipos de conhecimento foram necessários: a leitura de mundo, a linguística e a social pois os alunos deveriam reconhecer a *pop star* Beyoncé. Além disso, os alunos realizaram a leitura multimodal, pelo fato de o aluno-leitor ter de associar as ações (movimento corporal e expressões faciais) dos personagens.

Na última oficina trabalhamos um gênero mais difícil para os discentes, o Editorial. O texto utilizado foi *A Brutal New Phase of Putin’s Terrible War in Ukraine*, publicado pelo *The New York Times*. Os alunos conheciam poucas características do gênero, a temática, porém, era de conhecimento de todos os participantes que se motivaram com as discussões em torno da guerra na Ucrânia. Nossa intencionalidade quanto ao trabalho com este gênero foi possibilitar a interação comunicativa com o mundo social e o mundo subjetivo, tendo como foco de leitura e compreensão: lugar social onde o texto foi produzido, o enunciador refletindo sobre o papel social do emissor na produção do texto (jornalista, editor do jornal, lugar social do Jornal (Estados Unidos da América); destinatário – ou seja o papel social do receptor (leitor americano, leitor fora dos EUA); objetivo - quais as intenções do enunciador na interação, em outras palavras, o impacto social do *The New York Times* no mundo. Vejamos na Figura 10 as percepções dos participantes:

Figura 10 - Gênero Editorial

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos cadernos reflexivos
Estudo de Gêneros Textuais em LI	Conceito prévio do Gênero Editorial	O que você entende por Gênero Editorial	É um tipo de texto jornalístico presente em jornais e outras comunicações que apresenta a opinião de quem está publicando sobre um assunto relevante e tem como objetivo influenciar os leitores. (aluno 26 M).
			Não conheço o gênero textual editorial.(aluno 22 M).
			Não conheço.(aluno 20 M).
			Até onde eu sei, é um texto escrito por várias pessoas para expressar sua opinião sobre determinado assunto.(aluno 29 F).
			Tipo de texto que pertence ao campo jornalístico e é encontrado em jornal.(aluno 8 M).
			Não tenho conhecimento sobre o gênero textual editorial.(aluno 5 F).
			Editorial é um tipo de texto jornalístico que é utilizado para expressar a sua posição crítica sobre um determinado tema.(aluno 14 F).
	Conceito do Gênero Editorial construído no grupo de discussão	O que o grupo entende por Gênero Editorial	O gênero editorial é um tipo de texto jornalístico que é utilizado para expressar a sua posição crítica sobre um determinado tema. É utilizado em revistas.(grupo 1).
			O gênero editorial está presente principalmente nos jornais e revistas e serve para expressar a opinião daquele veículo de comunicação sobre o tema específico.(grupo 2).
			O editorial não é um gênero muito popular, mas está presente em muitas revistas, jornais e sites.(grupo 3).
			O gênero editorial é um texto mais elaborado, com informações e dados sobre fatos ou notícias, com o objetivo de convencer o leitor.(grupo 4).
			No gênero editorial o autor apresenta fatos e argumentos com o objetivo de convencer o leitor sobre um fato ou acontecimento.(grupo 5).
			O gênero editorial é escrito com linguagem formal, apresentando detalhes e evidências sobre fatos relevantes para a sociedade, como uma maneira de persuadir o leitor.(grupo 6).

Fonte: Dados da pesquisa

Como resposta ao questionamento *O que o grupo entende por Gênero Editorial?* Os alunos relataram se tratar de um tipo de texto jornalístico, mais elaborado, escrito por várias pessoas em linguagem formal, com informações, argumentos e dados e evidências sobre fatos, acontecimentos ou notícias, presente em jornais, revistas, sites

e outras comunicações, que apresenta a opinião de quem está publicando sobre um assunto relevante e tem como objetivo influenciar e convencer os leitores, podendo também ser utilizado para expressar a sua posição crítica sobre um determinado tema. Embora alguns alunos tenham mencionado não conhecer o gênero textual editorial, o processo de execução do trabalho de forma coletiva e colaborativa proporcionou o empenho e interesse de todos na aprendizagem. Em trabalho com o gênero editorial no ensino de língua estrangeira, Bezerra (2015, p. 128) apontou que:

Os editoriais analisados [...] proporcionam a argumentação dialogada, isto é, a polifonia e a intertextualidade. Os textos são, de fato, polifônicos, pois o discurso dos autores traz “vozes” de especialistas [...]. Quanto à intertextualidade, os editoriais analisados são intertextuais à medida que retomam discursos já estabelecidos anteriormente.

Os conceitos de ideologia, prática social, hegemonia e intertextualidade foram trabalhados em todas as oficinas realizadas. De acordo com a Análise do Discurso Crítica, a hegemonia é uma forma de poder que se estabelece através da ideologia e da prática social. Essa concepção parte do pressuposto de que as relações sociais são marcadas por conflitos de interesses e que a dominação se legitima através de narrativas que promovem uma visão de mundo favorável aos setores dominantes.

Nesse sentido, a ideologia surge como um conjunto de crenças, valores e princípios que são difundidos pela sociedade como um todo, mas que são produzidos e disseminados por aqueles que detêm o poder. A prática social, por sua vez, se refere ao conjunto de ações, comportamentos e relações que são construídas a partir dessa ideologia e que acabam reproduzindo e reforçando as desigualdades existentes. Dessa forma, a hegemonia se estabelece através da imposição de uma visão de mundo que naturaliza a dominação e faz com que as pessoas aceitem e reproduzam as condições de opressão que enfrentam (Irineu *et al.*, 2020). Tais perspectivas ficaram bem evidentes para os participantes nas oficinas propostas.

Na próxima seção, discutiremos a avaliação pós oficinas realizadas pelos participantes. A intenção foi avaliar o trabalho realizado, completando assim o ciclo da pesquisa-ação, para validar o produto educacional que será gerado deste trabalho com os próprios participantes.

A AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS OFICINAS COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM GÊNEROS MULTIMODAIS

Ao final das oficinas com sequência didática interativa com gêneros multimodais, foi aplicado um questionário com 11 questões abertas, com a finalidade de avaliar a opinião dos estudantes para validar ou não as oficinas ofertadas no âmbito da pesquisa. A respeito dos aspectos do ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos utilizados nas sequências didáticas, considerados importantes. Os participantes referiram-se principalmente ao aprofundamento dos temas, obtido durante as atividades realizadas utilizando os gêneros textuais críticos. Vejamos a Figura 11.

Figura 11 - Quais aspectos você destaca na sua aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação das oficinas com SDI	Aspectos do ensino de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos	O aprofundamento obtido durante as atividades realizadas utilizando os gêneros textuais críticos. (Aluno F22)
			O aspecto de agregar diversos conhecimentos. (Aluno F32)
			Cartoon e artigo de opinião, ambos são essenciais para uma melhor interpretação de provas e concursos, além de nos preparar para discussões em grupo e sintetização de conteúdo. (Aluno M02)
			A apresentação detalhada de informações do assunto informado, como também a estrutura e os argumentos de diversos autores. (Aluno M1)

Fonte: Dados da pesquisa

Para os estudantes, o estudo da língua inglesa por meio desses gêneros, em seus diferentes formatos, faz uma apresentação detalhada de informações dos temas estudados, assim como a sua estrutura e argumentos de diversos autores, se mostram como contribuições essenciais para uma melhor interpretação de provas e concursos, além de prepará-los para discussões em grupo e sintetização de conteúdo.

Tal perspectiva reafirma os achados de Carlos e Bordini (2012) que demonstraram que o trabalho com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão. Dessa forma, o trabalho de LI não fica isolado do ensino de Língua Portuguesa que já trabalha estes gêneros previstos para o ano/série.

Quanto aos pontos destacados na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos foi ressaltado que o conhecimento desenvolvido por meio da introdução dos gêneros nas aulas foi de extrema importância, por promover uma melhor interpretação das críticas sociais presentes nos gêneros multimodais, constituindo-se também como uma maneira de praticar e desenvolver a leitura, a escrita e a interpretação de texto, em um processo de aprendizagem notadamente marcado pela interação no grupo, como notamos na Figura 12.

Figura 12 - Quais aspectos você destaca na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos.

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Aspectos destacados na aprendizagem de língua inglesa com gêneros textuais críticos.	O conhecimento desenvolvido através da introdução dos gêneros textuais críticos foi de extrema importância. (Aluno F16)
			Um entendimento melhor de críticas sociais. (Aluno F7)
			Os gêneros textuais críticos ajudaram de forma que foi apresentado outros meios de praticar a leitura, escrita e interpretação de texto. (Aluno M10)
			Boa relação de aprendizagem em grupo, a ação de apresentar e reunir. (Aluno F22)
			O melhor conhecimento para construir a estrutura do gênero, a importância em utilizar argumentos diversos para fazer uma boa construção. (Aluno F5)

Fonte: Dados da pesquisa

Outro tópico discutido foi a eficácia e a contribuição das estratégias de ensino e o gênero textual estudado durante as oficinas, como forma de melhorar o desempenho dos participantes na aprendizagem do idioma. Os argumentos registram que a realização de trabalhos em grupo, as discussões, a apresentação oral e o compartilhamento e a convergência de ideias favoreceram uma percepção mais definida dos conceitos propostos na oficina, corroborando com os estudos de Cristóvão (2010) e Santos (2021), como verifica-se na Figura 13.

Figura 13 - Quais estratégias você achou mais eficazes para melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma e sobre o gênero textual estudado?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Estratégias eficazes para melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma	A realização de trabalhos em grupo e o compartilhamento de ideias. (Aluno F15)
			Praticando e escrevendo sobre o assunto, a apresentação é importante também. (Aluno F22)
			Audição e leitura. (Aluno F13)
			A leitura e tradução dos textos. (Aluno M14)
			Esforço cognitivo através da recordação mental, resumo, discussão em grupo e o ensino. (Aluno F6)
			A união de ideias entre os grupos, que através do conceito de cada um, foi formada uma percepção mais definida. (Aluno M11)

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados sobre as vantagens do ensino de língua inglesa com gêneros textuais críticos, os participantes evidenciaram a importância de um maior aprofundamento na língua inglesa por meio dos diversos gêneros existentes, que possibilita a construção estruturada do conhecimento e desenvolvimento de ideias e consciência crítica para o entendimento e interpretação dos textos de jornais e artigos, conforme já apontado por Santos (2021). Neste sentido, as unidades de contexto elegeram o aprofundamento dos temas, a flexibilidade, a construção estruturada do saber como caracterizadores destas vantagens, como se verifica na Figura 14.

Figura 14 - Para você, quais são as vantagens de ensinar língua inglesa com gêneros textuais críticos?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Vantagens do ensino de língua inglesa com gêneros textuais críticos	É um meio de se aprofundar na língua inglesa e aumentar o conhecimento sobre os diversos gêneros existentes. (Aluno M1)
			Para entender vários artigos e jornais. (Aluno F6)
			Maior flexibilidade no aprendizado, havendo diversas formas de aprender. (Aluno F22)
			O conhecimento agregado. (Aluno F14)
			Uma maior interpretação. (Aluno F17)
			Construção estruturada para desenvolver ideias e melhorar o aprofundamento do assunto e também desenvolvimento para opinar sobre determinados assuntos. (Aluno M27)
			Uma forma de aprender diferentes tipos de texto. (Aluno F3)

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à abordagem de temas como racismo, meio ambiente, relacionamento virtual, violência no futebol e outros conteúdos com uma perspectiva

interdisciplinar e ótica crítica, o grupo justificou a relevância da discussão de temas presentes na realidade dos jovens, como forma de construção de conhecimento, assim como contextualizar os gêneros utilizados. Soares, Porciuncula e Stefenon (2011) e Gomes e Carvalho (2021) destacaram em seus estudo que a perspectiva interdisciplinar é uma possibilidade nesta busca por novos caminhos para se alcançar uma aprendizagem efetiva. Vejamos a Figura 15.

Figura 15 - O que você achou de abordar temas racismo, meio ambiente, relacionamento virtual e guerras em uma perspectiva interdisciplinar e crítica?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Percepções sobre abordagem de temas da realidade dos jovens	A abordagem desses assuntos foi essencial para a construção de conhecimento. (Aluno M3)
			Achei muito importante, pois são situações que ainda vivemos bastante. (Aluno F5)
			Foi uma forma de abordagem para se usar os gêneros utilizados. (Aluno F4)
			Ótimo, por agregar repertório. (Aluno M16)
			Muito bom, aprendi bastante. (Aluno M2)
			Muito bom e importante discutir sobre esses temas que tanto se fazem presente na atualidade. (Aluno F32)
			Ficou mais fácil aprender com temas do nosso cotidiano. (Aluno F30)

Fonte: Dados da pesquisa

Quando interpelados sobre a sequência de oficinas com outras que tiveram com professores de língua inglesa, foram citadas como importantes e estimulantes as práticas em grupo, a cooperação, a interação com os colegas de grupo, as apresentações que colaboraram para a aprendizagem do conteúdo, o estímulo de conhecer novos gêneros, que na opinião dos participantes, são pouco abordados, e por fim, destacaram a importância de terem realizado uma atividade de forma ativa e apresentar o conhecimento como resultado do trabalho colaborativo. Analisemos a Figura 16.

Figura 16 - Comparando a sequência oficinas com outras que você teve com professores de língua inglesa, o que tornou cada aula mais interessante e estimulante para você?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Comparando as oficinas propostas com outras que já participou.	A interação com os colegas de grupo e a realização de uma conclusão. (Aluno M1)
			As apresentações me ajudaram muito a memorizar e aprender o assunto. (Aluno M17)
			O estímulo de praticar novos gêneros, que são pouco abordados. (Aluno M14)
			As práticas em grupo e a cooperação. (Aluno F5)
			O que mais interessante foi todos, de forma ativa, terem feito uma atividade, depois resumi-la e apresentar com o conhecimento agrupado. (Aluno F32)
			Gostei bastante da dinâmica em grupo. (Aluno M16)

Fonte: Dados da pesquisa

Corroborando com essa ideia, Silva (2014) argumenta que o ensino deve estar direcionado para a contribuição com o desenvolvimento das capacidades de linguagem,

que são conhecimentos fundamentais para a compreensão e a produção de um determinado texto em uma situação de interação.

Abordados no tocante ao modo como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos, os participantes destacaram a formação de grupos e o trabalho em equipe, as discussões e apresentações do tema, como também a maneira como o conhecimento foi compartilhado e refinado até a formação do conceito concreto, representou uma perspectiva que contribuiu sobremaneira para a aprendizagem dos gêneros textuais.

Figura 17 - Como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa com gêneros textuais críticos?

Tema	Categoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários de avaliação
O Ensino de Língua Inglesa	Avaliação dos participantes	Como foi potencializado o envolvimento dos alunos no intuito de facilitar o processo de aprendizagem	A realização de um novo grupo formado com um integrante de cada grupo, a cada sequência foi de extrema importância. (Aluno F22)
			Com as discussões em grupo e apresentando o que foi discutido. (Aluno F15)
			A formação de grupos e o trabalho em equipe. (Aluno F27)
			A melhora na interpretação dos gêneros textuais. (Aluno M1)
			Primeiro utilizamos nosso conhecimento e fomos corrigindo e agrupando com o conhecimento dos colegas até formar algo mais concreto. (Aluno M30)
			O compartilhamento do conhecimento de cada um e nos grupos. (Aluno M11)
			A aprendizagem no grupo parece fluir melhor. (Aluno M10)

Fonte: Dados da pesquisa

Na pergunta sobre a avaliação das atividades, discussões e a organização da aula e se a estratégia fez sentido para eles, não foram registrados muitos comentários, mas as respostas apontam para uma avaliação positiva, classificando as aulas como compreensíveis e explicando que aprendem mais nos processos de discussão e organização em grupos. Ferreira (2020) propõe que por meio das trocas de experiências e atividades proporcionadas na SDI, os alunos exercem o papel de protagonistas no processo de construção do conhecimento, dando destaque ao desenvolvimento de habilidades que vão além da simples aprendizagem de gramática e vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento deste capítulo, destacamos que, na pesquisa desenvolvida, procuramos analisar a aplicação e avaliação de uma sequência didática interativa com análise crítica do discurso, por meio de gêneros multimodais interdisciplinares. De maneira geral, as respostas obtidas demonstraram possibilidades e potencialidades da ferramenta para um ensino mais ativo e uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

A educação profissional é um processo educativo que visa desenvolver habilidades e competências técnicas e comportamentais que possibilitem a inserção qualificada dos indivíduos no mercado de trabalho. No entanto, esse processo também desempenha um papel fundamental na formação humana, pois se baseia em valores e princípios que

visam ao desenvolvimento integral do indivíduo, bem como à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Quando iniciamos esta pesquisa a questão central referia-se como uma sequência didáticas interativa, associando gêneros multimodais, interpretados numa abordagem crítica advinda da ADC, poderia contribuir para uma formação mais omnilateral, humana e emancipatória nas aulas de LI. Como sabemos, uma das bases conceituais da educação profissional para a formação humana é o conceito de educação integral. Essa abordagem considera que a formação do indivíduo não deve se limitar à transmissão de conteúdos técnicos, mas deve levar em conta outras dimensões, como a social, emocional e cultural. Desse modo, a formação humana se dá em várias dimensões, possibilitando que o indivíduo se desenvolva enquanto pessoa e trabalhador.

Além disso, a educação profissional tem como base para a formação humana a ideia de que o trabalho é uma atividade essencial para o ser humano, que tem em vista sua realização pessoal e social. O trabalho pode ser visto como uma atividade que possibilita a expressão da criatividade, além de ser fundamental para a construção da identidade e para a realização pessoal. Nesse sentido, é importante que a formação profissional considere não apenas as habilidades técnicas, mas também a dimensão social e cultural do trabalho e da vida social.

Pensando neste viés, consideramos que o Ensino de Língua Inglesa já não pode mais estar centrado apenas nos conhecimentos de gramática, sendo necessária a utilização de outras estratégias e ferramentas didáticas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem na escola. Como resultado, o professor deve estar preparado para apresentar ao aluno uma variedade de gêneros, pois isso lhes permitirá aprender sobre as múltiplas formas pelas quais a linguagem se manifesta na sociedade e no ensino de LI na educação básica.

Isto posto, além das habilidades linguísticas, a escola deve oportunizar a aprendizagem de elementos culturais e sociais, de modo que os estudantes possam interpretar os diferentes sentidos do discurso, a ideologia e o poder presentes nos textos. Silva (2014) defende que uma vez que uma educação comprometida com o exercício da cidadania permite criar condições tanto para a reflexão sobre a linguagem quanto para o uso eficaz da língua, nas mais diversas situações do dia a dia, é essencial que o ensino das práticas de leitura, escrita e análise linguística em língua estrangeira na escola garanta o engajamento discursivo do aluno nos vários discursos que circulam socialmente em língua inglesa e que estão presentes no cotidiano.

Durante o desenvolvimento das atividades, constatou-se que o pouco conhecimento e experiência dos alunos na leitura de textos em língua inglesa não impossibilitou a compreensão dos textos, por tratar-se de temas de interesse e próximos da realidade dos participantes, assim como a apresentação dos conteúdos de maneira contextualizada e em um espaço de interação e troca de experiências e o estabelecimento de uma aprendizagem colaborativa como elemento de construção social.

Neste processo, observou-se que o maior desafio foi a produção textual em inglês, que só foram concretizadas por meio da combinação de frases em inglês e português, e, em sua maioria, somente em português. Por esta constatação, infere-se que o ensino da língua inglesa precisa oportunizar que os alunos tenham contato com habilidades linguísticas distintas, de modo integrado, sem limitar a aprendizagem tão somente a exposição de regras e estruturas gramaticais aplicadas de forma isolada e distantes de um ambiente comunicativo.

As oficinas nos possibilitaram comprovar que a abordagem da sequência didática interativa proporciona um maior engajamento interativo entre os alunos e professores, e, associado ao uso dos gêneros textuais multimodais e a análise do discurso crítica, revelou-se como uma importante estratégia de ensino, adaptável a diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, evidenciando também a necessidade de práticas educativas que proporcionem uma participação mais ativa e autônoma do estudante, de maneira a identificar e interpretar as diversas características e multimodalidades de um texto, e não apenas os aspectos da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2018.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Do Acre – Campus Cruzeiro do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. 224p. ISBN 978-85-7934-147-2.

BEZERRA, Cinthia Souza. O gênero textual editorial em revistas culturais e o ensino da argumentação em FLE. **Non Plus**, 3(5), 115-135, 2015.

CASTRO, Iane Isabelle de Oliveira. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa**: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi). Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

COUTO, Thalita Cristina; NICOMEDES, Marcelo. O ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental: a sala de aula vista por dentro. **Revista Eletrônica Interfaces**, [s. l.], v. 9, ed. 3, p. 157-167, 16 out. 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; FERRARINI, Marlene Aparecida; PÉTRECHE, Célia Regina Capellini; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 191–215, 2010.

DENARDI, Ana Ceni. **Flying togheter towards EFL teacher development as language learners and professional through genre writing**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2008.

FERREIRA, Camilla Glória **O uso de ferramentas tecnológicas no ensino de língua inglesa**: uma abordagem baseada em sequências didáticas. Monografia (Graduação). UFMG: Belo Horizonte, 2020.

IRINEU, Lucineudo Machado (org.) *et al.* **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GOMES, Leonardo Miguel dos Santos. **A produção escrita em língua inglesa na perspectiva de alunos do ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. As tirinhas nas aulas de leitura em língua inglesa: uma proposta didático-pedagógica para iniciantes. **Educação & Formação**. 1. 154. 2016,

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, G. Lángaro; PORCIUNCULA, T. Fagundes da; STEFENON, MARCOS V. Interdisciplinaridade e Transversalidade no Ensino de Língua Inglesa: uma proposta para o 6. ano do Ensino Fundamental. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 3, n. 1, 3 fev. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Maria Valéria Siqueira. **Leitura em aulas de inglês com o gênero reportagem**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande – Paraíba, 2011.

MELO, Delma Cristina Lins Cabral de. **O ensino da produção escrita em inglês numa abordagem de gênero textual**: o artigo de opinião. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**; 16(4): 569-576, out.-dez. 2008.

SILVA, Juliana Orsini. Língua estrangeira no ensino fundamental: uma experiência baseada no trabalho com gênero textual. **Entretextos**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 43–61, 2014.

PEIRCE, Lincoln. **Big Nate**: hug it out. Edição. Missouri-USA: Andrew McMeel, Setembro 2019.

SANTOS, Juliana. Estratégias de leitura no ensino de língua inglesa: uma comparação entre o livro didático e a base nacional comum curricular (BNCC). **Dialnet**, [s. l.], v. 7, 1 jul. 2021.

SOUZA, Sheilla Andrade de. **Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio**: uma proposta baseada em sequência didática. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

WECHSLER. Magi. **Climate cartoons**. Swissinfo.ch. 2010. Disponível em:
<https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/cartoons-clim%C3%A1ticos--ingl%C3%AAs-/28773188>

CAPÍTULO 8

O CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFAC E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE SURDA ACREANA

Daniel Martins Braga Gomes

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

A preocupação com a formação inicial de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) vem sendo constante no campo educacional, especialmente a partir do reconhecimento da Libras como língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, conforme consta na Lei 10.436/2002 – conhecida como a Lei de Libras. Trata-se de um marco, pois permitiu que pessoas surdas tivessem acesso à educação por meio de sua língua natural, de modalidade visual-espacial, e fossem incluídas no meio social.

Posterior à promulgação da Lei de Libras, o Decreto 5.626/2005 a regulamentou e incluiu providências para que, de fato, a Lei fosse efetivada: a) inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória dos cursos de formação de professores (e optativa para os cursos de bacharelado); b) criação de formação de professores Libras (Licenciatura em Letras-Libras, Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, Pedagogia Bilíngue); c) garantia de acesso à informação e difusão da Libras para a pessoa surda; d) formação de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa; e) garantia de acesso à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (DA) entre outras.

Este texto se propõe descrever o curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, destacando sua importância regional no que se refere à formação de professores surdos de Libras, e mostrando seu potencial para a produção científica relacionada à educação de surdos. Quanto a este último, destacaremos o Grupo de Pesquisa ESLIN (Educação de Surdos, Libras e Inclusão), sediado na mesma Instituição de Ensino Superior (IES).

A LUTA PELO RECONHECIMENTO E INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NO BRASIL

A luta por direitos e inclusão das pessoas surdas na sociedade no Brasil se deu por meio de vários movimentos surdos que se pautavam pelo reconhecimento linguístico, cultural e educacional, visando garantir igualdade de oportunidades e respeito à comunidade surda (Quadros, 2019). A inclusão, como um princípio fundamental, visa

garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de participar plenamente da sociedade, independentemente de suas diferenças. Isso, segundo Camargo (2017), envolve a remoção de barreiras físicas, sociais e culturais para que todos tenham acesso igualitário à educação, emprego, serviços e participação na comunidade. A inclusão promove diversidade, respeito e igualdade, enriquecendo a sociedade como um todo.

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (Camargo, 2017, p. 1)

A comunidade surda, por exemplo, é muito mais abrangente do que apenas os indivíduos surdos e que se comunicam por meio da Libras. Ela envolve um grupo de pessoas, incluindo familiares, amigos, intérpretes e outros, que compartilham experiências, cultura, história e, é claro, a língua de sinais. Essa comunidade é unida por valores, perspectivas e modos de comunicação compartilhados, contribuindo para uma rica diversidade cultural e linguística na sociedade. Reconhecer e respeitar essa comunidade é fundamental para promover a inclusão e a igualdade para todas as pessoas surdas e seus relacionados. É preciso promover um movimento que mude a visão da sociedade em relação ao sujeito surdo. Skliar (2011) afirma que:

O objetivo do movimento é rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar as experiências ideológicas de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo (Skliar, 2011. p. 70).

O movimento surdo tem um papel fundamental na educação de surdos, visto que, anteriormente, as abordagens educacionais predominantes eram centradas na oralização e na tentativa de "correção" da surdez, ignorando a língua de sinais e a cultura surda. No entanto, o movimento surdo desafiou essa perspectiva e defendeu a valorização da língua de sinais como língua natural das pessoas surdas, bem como o reconhecimento da cultura e identidade desses sujeitos.

Brito (2013) explica que a história desses movimentos é marcada por uma série de conquistas e avanços ao longo das décadas, para transformar a forma como a sociedade enxerga e interage com as pessoas surdas e principalmente para assegurar seus direitos. O movimento surdo no Brasil, segundo Brito (2013), trabalhou intensamente para conscientizar a sociedade sobre a importância da Libras como língua e para garantir que a comunidade surda tivesse acesso à educação e serviços em sua língua natural.

Ao longo dos anos, o movimento surdo no Brasil também influenciou políticas públicas, levando à implementação de leis e medidas que visavam garantir a

acessibilidade e inclusão das pessoas surdas em diversos contextos, incluindo a educação – como já mencionados a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) , o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) e mais recentemente a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Essas conquistas provocam mudanças significativas na maneira de conceber a educação, nas práticas de professores, na organização dos espaços educacionais, nos eventos escolares em interação com a sociedade. A própria formação do professor muda, pois amplia sua visão de diversidade, do trabalho com as diferenças e a importância da inclusão na sala de aula, no espaço e no tempo escolar e nas suas escolhas metodológicas¹.

Saviani (2018) explica que o papel do professor é central na transmissão do conhecimento e na mediação do processo de aprendizagem. Ele deve compartilhar seus próprios entendimentos e conhecimentos com os alunos, atuando como um facilitador do aprendizado. Essa abordagem enfatiza a importância do professor como mediador entre o conteúdo a ser ensinado e os alunos, buscando adaptar o ensino às necessidades e capacidades individuais dos estudantes. Isso envolve uma abordagem ativa e participativa por parte do professor para garantir que o conhecimento seja efetivamente transmitido e compreendido pelos alunos.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2018, p. 6).

O papel do professor é extremamente importante e abrangente. Independentemente da idade dos alunos, das suas especificidades ou deficiências, ou dos contextos em que vivem, os professores têm a responsabilidade de proporcionar uma educação de qualidade, adaptada às necessidades individuais e ao ambiente cultural dos estudantes. Isso inclui alunos de diversas origens, zonas rurais ou urbanas, de diferentes estados e com uma variedade de experiências de vida. O professor deve ser capaz de se adaptar, planejar e fornecer ensino eficaz, buscando engajar e inspirar os alunos a aprender e crescer. É uma tarefa desafiadora, mas essencial para garantir o desenvolvimento educacional e pessoal de cada aluno.

A preparação e a habilidade do professor desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz. Ter estratégias pedagógicas variadas e adaptativas é essencial para atender às diferentes necessidades e formatos de aprendizagem dos alunos. Além disso, os professores devem estar atentos para perceber o progresso e as dificuldades individuais dos alunos.

¹ A presença de alunos e professores surdos nas instituições de ensino (básica e superior) exige mudanças de espaços, de tempos e de rotinas. O sujeito surdo, a língua de sinais e a cultura surda adquirem visibilidade nos ambientes educacionais (Santos Junior, 2022).

Alguns alunos podem enfrentar desafios específicos com certas atividades ou conceitos, e o professor deve ser capaz de identificar essas dificuldades e oferecer apoio adicional, seja por meio de explicação extra, atividades de reforço ou outras abordagens personalizadas. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar e superar obstáculos. Saviani (2018) acrescenta que:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem-preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (Saviani, 2018, p. 10).

Por exemplo, para que os alunos surdos possam aprender de forma eficaz, os professores devem adotar estratégias e abordagens específicas que levem em consideração a língua de sinais como a primeira língua (L1) e a língua oficial do país como a segunda língua (L2). A educação bilíngue, nesse contexto, envolve o uso da língua de sinais como meio de comunicação e instrução, permitindo que os surdos se desenvolvam tanto na língua de sinais quanto na língua oficial (Quadros, 2019). Isso promove uma aprendizagem mais completa e inclusiva. Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) afirmam:

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 23).

A inclusão de surdos em escolas de ouvintes sem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) pode dificultar o aprendizado do português como segunda língua (L2) para eles. A falta de acesso à L1 forte pode afetar a compreensão gramatical e vocabular na L2. É importante considerar métodos de ensino que valorizem o bilinguismo e a inclusão linguística para garantir uma educação eficaz para os surdos.

A formação adequada de professores para a educação de surdos, portanto, é essencial para a efetiva participação cidadã de surdos na sociedade: incluindo o exercício no mercado de trabalho, o cumprimento de seus deveres e a luta pelos seus direitos. A criação dos cursos de Licenciatura em Letras Libras foi fundamental para possibilitar a formação de professores a partir de um currículo que privilegiasse a estrutura e funcionamento da Libras, a Literatura Surda, a escrita de sinais, o português escrito como L2 e a cultura surda de um modo geral – como veremos a seguir.

A CRIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS NO BRASIL

A gênese dos cursos de Licenciatura de Letras Libras no Brasil está relacionada diretamente com a luta pelo reconhecimento e inclusão da comunidade surda, como

destacamos anteriormente. Conforme Albres (2016) eram escassos os espaços que lidavam com formação de professores de Libras, o único espaço que se tinha e que se perdurou por muito tempo foi a Federação de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

De acordo com Quadros e Stumpf (2014), a concepção do curso em Letras Libras surgiu em 2002, por causa da demanda pela inclusão dos surdos na educação e para o ensino de Libras nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, mas somente em 2005 a criação do curso pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi aprovada na modalidade a distância e com o apoio do Ministério da Educação. O oferecimento do curso na modalidade a distância se justifica pela ausência de profissionais qualificados para trabalhar no ensino da Libras, assim o objetivo principal era multiplicar profissionais em todo território nacional.

Quadros e Stumpf (2014) apresentam um dado interessante em sua obra: a primeira turma do curso foi constituída majoritariamente por pessoas surdas, mas, devido às reivindicações de candidatos ouvintes, dois anos depois, foi criado o curso de Bacharelado em Letras Libras para atender a demanda em formação para a área de tradução e interpretação da Libras.

Conforme Albres (2016), é a partir da criação do curso de Letras Libras na UFSC que a formação inicial de professores na área foi se configurando. Quadros e Stumpf (2014, p. 10) afirmam: “Neste sentido, o curso de Letras Libras Licenciatura atendia diretamente a esta demanda legal, passando, portanto, a ser apoiado pelo Ministério da Educação”.

O CURSO DE LETRAS LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

O curso de Licenciatura em Letras Libras² foi criado pelo Centro de Educação Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre, por meio da Resolução Reitoria nº 25-B em 11 de dezembro de 2013, e aprovado pela CONSU nº 14 em 13 de março de 2014. O curso recebeu reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) pela Portaria MEC/SERES nº 1.110 em 25 de outubro de 2017, conforme publicado no Diário Oficial da União (D.O.U) em 26 de outubro de 2017. O curso tem duração de 8 períodos letivos, totalizando 2.855 horas distribuídas em diversas disciplinas. A primeira turma iniciou em 2014, incluindo 50 alunos, entre ouvintes e surdos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Ufac, 2013), o objetivo do curso é formar professores de Libras para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O egresso deve possuir, segundo o PPC, o seguinte perfil:

[...] o egresso do curso deve ter proficiência das línguas estudadas em seus aspectos estruturais, funcionais e culturais. O profissional deve ser capaz de manifestar

² No seu projeto inicial o curso se chamava Licenciatura em Letras Libras/Língua Portuguesa, contudo, após visita dos avaliadores do MEC, em 2017, foi recomendada a alteração do nome para Licenciatura em Letras Libras, dada a formação oferecida e constituída no currículo apresentado no projeto.

conhecimentos linguísticos, literários e interculturais, bem como ter capacidade para refletir criticamente sobre perspectivas teóricas que fundamentam sua formação profissional. Deve ser capaz de fazer uso de novas tecnologias no exercício profissional, didático e pedagógico e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (Ufac, 2013, p. 24).

Para isso, o discente deve cumprir os componentes curriculares obrigatórios (que agregam disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, de Língua Portuguesa, de Linguística, de Literatura, de Escrita de Sinais, de Estágio Supervisionado, de formação de professores entre outras), os componentes optativos (que agregam disciplinas de educação ambiental, de informática, de literatura africana entre outras), as atividades acadêmico-científico-culturais (que agregam participações em eventos e em projetos de extensão) e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (Ufac, 2013).

O curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre conta com oito Tradutores-Intérpretes de Libras (quatro efetivos e quatro contratados pelo Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI/Ufac) para promover a acessibilidade de discentes e de professores durante as aulas e durante as interações fora da sala de aula, em contextos educacionais³.

No Brasil, de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Artigo 207, as universidades devem promover a integralização do ensino, da pesquisa e da extensão, como forma de garantir uma formação mais ampla de seus profissionais. Como forma de privilegiar a formação ampla dos discentes, o Curso de Letras Libras da Ufac tem buscado integrar as atividades de ensino, de extensão e de pesquisa.

Como exemplo de atividades de extensão, as semanas acadêmicas têm procurado debater temas importantes relacionados à educação de surdos, com a participação da comunidade externa (Centro de Apoio ao Surdo municipal e estadual, Secretarias de Educação municipal (Seme) e estadual (SEE), Instituto Federal do Acre, pesquisadores renomados de diversas instituições do país) e a comunidade interna da Ufac. No quadro a seguir, listamos os temas das Semanas Acadêmicas promovidas pelo curso:

Quadro 1 – Semanas Acadêmicas

Ano	Tema
2015	I Semana de Letras Libras – O Bilinguismo e o ensino de Libras
2016	II Semana de Letras Libras – A formação da Identidade do Professor Surdo e Ouvinte
2017	III Semana de Letras Libras – Linguagem, cultura surda e sociedade
2018	IV Semana de Letras Libras – O aluno surdo na Educação Básica
2019	V Semana de Letras Libras – Contemporaneidade: Políticas Educacionais, Formação Docente e Alteridades
2022	VI Semana de Letras Libras – Os 20 anos da Lei de Libras e os avanços na educação de/para surdos

Fonte: Página do Curso de Letras Libras/Ufac

Como é possível observar, nos anos de 2020 e 2021 não foram realizadas as semanas acadêmicas. Isso se deu devido ao período de isolamento domiciliar provocado pela pandemia da Covid-19. No entanto, em 2022, com as aulas presenciais e a rotina

³ Informações disponíveis em: <http://www2.ufac.br/cela/libras>

universitária normalizada, o evento voltou a ser promovido. Segue imagem relativa à chamada da VI Semana de Letras Libras:

Figura 1 – VI Semana de Letras Libras



Fonte: Página do Curso de Letras Libras/Ufac

Quanto à pesquisa, o curso de Letras Libras tem possibilitado o desenvolvimento de pesquisas de qualidade científica por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso. Até a produção deste texto, segundo a página oficial do Curso de Letras Libras da Ufac⁴, foram apresentadas 95 pesquisas com base nos seguintes grupos temáticos: a) Descrição da Língua Brasileira de Sinais, b) Aquisição da Linguagem (L1 ou L2), c) Educação Bilíngue para Surdos, d) Educação Especial e Educação Inclusiva, e) Variação Linguística em Língua Brasileira de Sinais, f) Português como Segunda Língua para Surdos, g) Processos de ensino-aprendizagem de Libras como L1 ou L2, h) Processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita (L2), i) Alfabetização e Letramento para a Escrita de Sinais, e j) História, Cultura, Identidade, Políticas educacionais e Políticas linguísticas relacionadas ao Surdo e à Educação de Surdos.

A pesquisa também é privilegiada a partir da participação de discentes em programas como o PIBIC (Programa de Iniciação Científica) ou da participação em Grupos de Pesquisa, como o grupo Educação de Surdos, Libras e Inclusão (ESLIN).

Figura 2 – Grupo ESLIN



Fonte: Página do Curso de Letras Libras/Ufac

⁴ Informações apresentadas em: <http://www2.ufac.br/cela/libras/trabalho-de-conclusao-de-curso>

O Grupo é liderado pelos professores Dr. Alexandre Melo de Sousa e Dra. Rosane Garcia, e é composto por pesquisadores da Ufac e pesquisadores de outras instituições de ensino: Shirley Vilhalva (UFMS), Osilene Cruz (INES), Nilce Maria da Silva (UNEMAT), Karin Strobel (UFSC) entre outros. De acordo com o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, o objetivo do Grupo ESLIN é: promover discussões a respeito da educação bilíngue de surdos e da Língua Brasileira de Sinais, além de incentivar a produção de pesquisas científicas relacionadas aos temas: educação bilíngue de surdos, Libras e outras línguas de sinais, inclusão – em âmbitos teórico e prático.

Entre tantas atividades promovidas pelo ESLIN podemos citar as palestras virtuais com:

- a. Osilene Cruz, do Instituto Nacional de Educação de Surdos:
<https://www.youtube.com/watch?v=l99MKek3ySw>
- b. Bruno Gonçalves Carneiro, da Universidade Federal do Tocantins:
<https://www.youtube.com/watch?v=baqUEBwMoKI&t=626s>
- c. Shirley Vilhalva, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul:
<https://www.youtube.com/watch?v=QtrvtgPSVOQ&t=391s>
- d. Sandra Patrícia Faria Nascimento, da Universidade de Brasília:
<https://www.youtube.com/watch?v=uXSCCawDScI&t=4998s>

Também é importante destacar o Projeto Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre, coordenado pelo professor Alexandre Melo de Sousa e que conta com pesquisadores surdos e ouvintes da Ufac (grande parte integrante do ESLIN): João Renato dos Santos Junior (Professor surdo e pesquisador do projeto); Rosane Garcia (Professora do Letras-Libras e pesquisadora do projeto); Israel Bissat Amim (professor Surdo e pesquisador do projeto); Lucas Vargas Machado da Costa (professor Surdo e pesquisador do projeto); Israel Queiroz de Lima (professor do Letras-Libras e pesquisador do projeto); Ianele Viviane Vital Pereira de Melo (professora do Letras-Libras e pesquisadora do projeto); Daniel Martins Braga Gomes (professor surdo e pesquisador no projeto); Débora de Oliveira Nolasco (professora surda e pesquisadora no projeto); Gustavo marques Brandão (bolsista surdo CNPq/Ufac); Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes (professora surda e pesquisadora do projeto); Diemes Farias de França (tradutora-Intérprete do Letras-Libras e pesquisadora do projeto); João Carlos Paiva Xavier (tradutor-intérprete do Núcleo de Apoio à Inclusão e pesquisador do projeto).

Figura 3 – Equipe do Inventário de Libras de Rio Branco

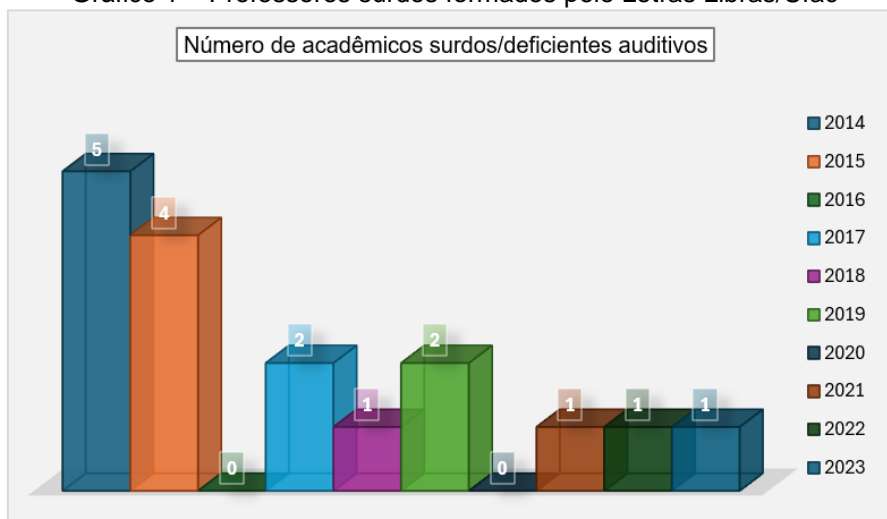


Fonte: Quadros et al (2023, p. 125).

Quadros e Sousa (2021), destacam que o *Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre* objetiva constituir um *corpus* de Libras representativo do estado do Acre, fomentar a reflexão social, intelectual e cultural do Povo Surdo e valorizar a Língua de Sinais e a Cultura Surda local, regional e nacional.

Ao longo de sua história, o Curso de Licenciatura em Letras Libras da Ufac tem contribuído com a formação de muitos professores (surdos e ouvintes) que estão atuando na educação de surdos, na rede municipal de ensino, na rede estadual de ensino e no ensino superior – cumprindo sua missão. Aqui, destacamos a quantidade de professores surdos formados, com base no ano de ingresso no referido curso:

Gráfico 1 – Professores surdos formados pelo Letras Libras/Ufac



Fonte: Dados do NURCA/Ufac

Desse modo, entendemos a importância do Curso de Letras Libras no cenário local, regional e nacional, ao possibilitar formação de professores capacitados para a atuação na educação bilíngue de surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto descreveu a criação do Curso de Letras Libras da Ufac e as ações de extensão e pesquisa relacionadas a ele. De modo especial, destacou a importância do Letras Libras para o protagonismo surdo, para a valorização da Libras e para a visibilidade da cultura surda. O Letras Libras abre espaços importantes para a educação bilíngue. De modo especial, por possibilitar que sujeitos surdos tivessem formação inicial para o exercício da docência em sua primeira língua, a partir da sua própria cultura. Isso possibilitou o ingresso de surdos nos programas de pós-graduação (o que será tratado em estudos futuros).

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 269 p.
- BRASIL, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, Língua Brasileira de Sinais – Libras [art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 23 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 23 jun. 2024.
- BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 276 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência educação**, v. 23, n. 1, Bauru, 2017.
- QUADROS, Ronice Müller de; SOUSA, Alexandre Melo de. Brazilian Sign Language Corpus: Acre Libras Inventory. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 2, 2021, p. 805–828.
- QUADROS Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos**. Ministério da Educação. Governo Federal. 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Mariana. (orgs). **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da. (orgs). **A Gramática da Libras** (Volume 1). Rio de Janeiro: INES, 2023.
- SANTOS JUNIOR, João Renato. **O que essa surda veio fazer aqui?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UFAC. **Curso de Letras Libras – Site**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras> Acesso em: 9 jul. 2024.
- UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**. Rio Branco, Ufac, 2013.
- UFSC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras**. Florianópolis, 2012 Disponível em: https://letraslibras.paginas.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras_Curriculo_2012_FINAL_06-03-2014.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

CAPÍTULO 9

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS E METODOLOGIAS ATIVAS

*Susiele Machry da Silva
Ubiratã Kickhöfel Alves
Luciene Bassols Brisolara*

O ensino do Português Língua Adicional (doravante PLA), a exemplo do que se observa no Brasil, tem se tornado cada vez mais emergente, o que se deve em grande parte ao aumento dos fluxos migratórios e à conseqüente necessidade de inserção social do indivíduo. Em tempos de globalização, de transformações sociais e de mudanças nas formas de comunicação (que rompem fronteiras), aprender novos idiomas torna-se indispensável, como defendem Larsen-Freeman e Anderson (2011). No âmbito acadêmico, o crescente aumento da mobilidade, por meio dos intercâmbios de estudantes, e os movimentos migratórios historicamente observados, são fatores que impactam na procura pelo conhecimento de línguas.

Nesse cenário, embora a procura mais intensa seja pelo conhecimento da língua inglesa, por ter essa *status* internacional e de língua franca¹, há também um crescimento da demanda do conhecimento de outros idiomas, incluindo o português. Soma-se a isso o fato de as políticas de internacionalização das Universidades brasileiras requererem tanto o preparo de seus professores e estudantes no conhecimento da língua inglesa, para os programas de mobilidade acadêmica internacional, quanto o preparo para a receptividade a estudantes estrangeiros no conhecimento do português, língua local (Francisco, 2020).

Além das Políticas Linguísticas, de âmbito nacional, como o Programa Idiomas Sem Fronteiras, as instituições de ensino têm, por iniciativas próprias, buscado fomentar ações que promovam a expansão do português em nível internacional, por meio da oferta de cursos e atividades de extensão para falantes de outras línguas nos centros de línguas estrangeiras. Essas iniciativas, não obstante, tornam-se muitas vezes isoladas, dada a carência de uma discussão (ou mesmo de formação direcionada), ou de ações

¹ A denominação de Língua Franca, segundo Seidlhofer (2005), dá-se em função de o inglês ser uma língua de comunicação, língua de contato, ou língua comum entre povos diversos. Portanto, essa concepção contempla as variedades e diferenças culturais da língua.

no âmbito nacional, mais voltadas para o ensino a este público em específico, com as características do PLA.

Inserido nesse contexto e no intuito de contribuir com as reflexões acerca do PLA, este capítulo fomenta uma discussão teórico-pedagógica, a partir da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) (Larsen-Freeman, 1997; 2015; 2017; De Bot; Lowie; Verspoor, 2007; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Beckner *et al.*, 2009; De Bot, 2017; Verspoor; Lowie; De Bot, 2021; Hiver; al-hoorie, 2022, dentre outros), numa aproximação dessa com as propostas de Metodologias de Aprendizagem Ativa (Bacich; Moran, 2018; Diesel, 2017; Mattar, 2017; Valente, 2018), situadas a partir das concepções da chamada era ou Condição Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994, 2006).

Pela compreensão de que as Metodologias Ativas constituem estratégias ou alternativas de ensino-aprendizagem que permitem um maior envolvimento do aluno (Valente, 2018), e um ensino mais direcionado e personalizado, entendemos que tais metodologias se mostram coerentes com o ensino-aprendizagem de PLA, já que normalmente os grupos de aprendizes costumam ser bastante heterogêneos, mesmo quando se trata de alunos com a mesma língua materna. É importante que o ensino seja voltado às necessidades específicas dos estudantes, buscando, ainda que no coletivo, dar um tratamento mais personalizado. Dentre as possibilidades de Metodologias Ativas, exploramos o trabalho com a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), no entendimento de que, por essa proposta, o professor pode fazer um acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a longo prazo, além de colocá-lo como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

As discussões trazidas neste texto são direcionadas para o trabalho com o português (PLA) para falantes nativos do espanhol. Essa escolha de público deve-se primeiramente a uma necessidade de delimitação. Além disso, em diversas instituições de ensino, através de convênios internacionais com as instituições de ensino superior, muitos hispânicos vêm para o Brasil para cursar a graduação, a pós-graduação, ou realizar algum tipo de mobilidade estudantil.

A aproximação entre as Metodologias Ativas e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos parece-nos apropriada e necessária. O status de “apropriada” advém do fato de que, conforme veremos ao longo do texto, ambas apresentam um caráter “emergente” para que se possa pensar a ação de professores e alunos em sala de aula. Por sua vez, julgamos tal aproximação como necessária em função de que concebemos a necessidade de que as práticas de ensino sejam epistemologicamente situadas. Em outras palavras, concebemos que, para pensarmos em práticas pedagógicas no âmbito das línguas adicionais, é preciso também refletir sobre como se concebem o sistema linguístico e seu processo de desenvolvimento em um dado contexto social.

Com base nas considerações acima feitas, através de uma articulação entre a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos com as Metodologias Ativas, mais especificamente a ABP, nesta proposta exploramos o trabalho com o componente fonético-fonológico do português brasileiro (PB) como LA, tendo por foco o ensino a aprendizes nativos de espanhol. Ao pensarmos no tratamento pedagógico do

componente dos sons à luz da TSDC, concebemos o ensino de pronúncia integrado com os demais componentes estruturais e sociais da língua, uma vez que, sob essa visão, não se mostra possível desvincular os diferentes âmbitos formais da língua entre si ou do contexto social em que eles se inserem. Trata-se, portanto, de uma noção de ‘língua em uso’, frente a práticas comunicativas que reverberarão no cumprimento de tarefas e em ações sociais efetivas, para as quais os aspectos linguísticos correspondem ao ‘meio’, e não ao ‘fim’, do ensino de línguas. A partir dessas considerações, em caráter de ilustração, propomos um exemplo de projeto que aborde o ensino das consoantes /ʃ/ e /z/ do PB, tendo em vista que, na língua materna dos aprendizes (o espanhol), esses elementos não são contrastivos, tendo apenas o caráter de forma variável, de modo que a aprendizagem dessas consoantes seja fundamental para que a comunicação ocorra de forma efetiva na nova língua.

Esperamos, com esta proposta, corroborar com a reflexão sobre a formação docente a partir do: (i) âmbito teórico-epistemológico, ao propormos uma aproximação entre práticas de ensino e uma concepção de língua e desenvolvimento linguístico; (ii) cenário pedagógico, uma vez que, a partir do exemplo ilustrativo apresentado, objetivamos fornecer insumos para que os (futuros) professores possam problematizar, repensar ou propor projetos pedagógicos de forma integrada à sua realidade e aos seus objetivos.

METODOLOGIAS ATIVAS E TSDC - UMA APROXIMAÇÃO

As Metodologias Ativas remetem, mais do que a um conceito, método ou abordagem, ao pensar e ao fazer pedagógico. Nas palavras de Bell e Kahrhoff (2006), “a aprendizagem ativa é um processo em que os estudantes são ativamente engajados na construção da compreensão de fatos, ideias e habilidades, por meio da conclusão de tarefas e atividades orientadas pelo professor” (p. 1, tradução nossa)². Isto é, as Metodologias Ativas constituem técnicas ou estratégias de ensino que pressupõem atividade, colaboração e envolvimento, sendo, portanto, entendidas como possibilidades que capacitam ou preparam o aluno, dando a ele maior protagonismo.

As Metodologias Ativas preconizam que professores e alunos têm um papel colaborativo. O professor não é mais o único responsável pelo ensino na sala de aula. Na verdade, ele tem o papel de facilitador/mediador e deve “provocar, desafiar, ou ainda promover condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e dignidade deste outro” (Diesel, 2017, p. 278), que é o aluno. Esse, por sua vez, deve ser desafiado à autonomia, à curiosidade, e, com base em suas experiências, apresentar seus pontos de vista sobre questões debatidas em sala de aula. Na sala de aula, os alunos leem, pesquisam, interpretam, organizam e analisam dados, elaboram suas próprias hipóteses baseadas em suas experiências e descobertas e

² *Active Learning is a process wherein students are actively engaged in building understanding of facts, ideas, and skills through the completion of instructor directed tasks and activities. It is any type of activity that gets students involved in the learning process.*

tomam decisões, a partir de problematizações da vida real. Nesse sentido, problematizar "implica fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela" (Diesel, 2017, p. 275).

O aluno não se comporta como um ser individual. Ao contrário, as atividades propostas pelo docente buscam a integração entre todos os colegas, o debate, a participação em equipe, o olhar para as diversas opiniões e hipóteses sobre um mesmo problema. Das discussões coletivas, surgem respostas ao problema, que foram testadas e debatidas por todos (Bacich; Moran, 2018; Mattar, 2017). Cabe salientar que, nas Metodologias Ativas, estimula-se que a aprendizagem se construa a partir de situações reais vivenciadas pelos estudantes, o que requer não um plano fragmentado, com base no conteúdo somente, mas sensível e aberto às condições externas, conhecimentos prévios e condições do próprio ambiente.

As Metodologias Ativas, ao encontro do que temos discutido, contemplam, dessa forma, uma série de estratégias que colocam o aluno na posição de protagonista na sala de aula, e promovem um ensino colaborativo. Por essa perspectiva, o professor pode usar vários recursos e atividades que promovam a participação ativa dos estudantes, como a sala de aula invertida³, estudo de caso, games, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, pesquisa etc. (Valente, 2018).

Ao propor uma série de alternativas pedagógicas que colocam o foco na autonomia e no desenvolvimento dos aprendizes, envolvendo-os, as Metodologias Ativas, quando aplicadas ao ensino de línguas, possibilitam um trabalho mais flexível, não amarrado a um único método e com foco nas necessidades do estudante, considerando a sua trajetória própria de desenvolvimento linguístico. Isso permite ao professor, por meio de um acompanhamento dos estudantes, (re)fazer, mudar o seu planejamento, personalizando-o de acordo com as necessidades observadas.

Ao nos remetermos aos preceitos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (Larsen-Freeman, 1997; 2015; 2017; De Bot; Lowie; Verspoor, 2007; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Beckner *et al.*, 2009; De Bot, 2017; Verspoor; Lowie; De Bot, 2021; Hiver; Al-Hoorie, 2022, dentre outros)⁴ e sua associação ao processo de desenvolvimento do uso linguístico e, por conseguinte, à sala de aula de línguas, devemos considerar que tal concepção parte da premissa de “desenvolvimento ao longo do tempo” (De Bot, 2015). À luz dessa concepção de língua e desenvolvimento, ‘tempo’ é uma palavra-chave. É a partir de uma análise que não considera somente o agora, mas as condições iniciais (Verspoor, 2015) do aprendiz, que podemos entender o seu progresso, a partir da análise de sua trajetória.

A trajetória desenvolvimental apresenta caráter individual: cada aprendiz parte de uma realidade, de suas condições iniciais, e, em seu tempo, frente a suas metas e

³ Na sala de aula invertida, os alunos estudam os conteúdos em casa e, na escola, realizam práticas que auxiliam no reforço da aprendizagem (Mattar, 2017).

⁴ Este capítulo, ao promover uma aproximação teórica entre as Metodologias Ativas e a TSDC, não tem o objetivo de apresentar, ao leitor, uma introdução à visão dinâmico-complexa. Para um primeiro contato com os fundamentos do referido paradigma, sugere-se a leitura dos autores aqui mencionados.

objetivos, estabelece sua linha de desenvolvimento. Isso considerado, o lócus do acompanhamento é o indivíduo (Lowie; Verspoor, 2015, 2019), visto como uma unidade complexa, atravessado pelas condições sociais que o interpelam em sua trajetória desenvolvimental. Isso não quer dizer, entretanto, que não há uma preocupação com o grupo, sobretudo nas investigações realizadas pela teoria (Lowie, 2017; Hiver; Al-Hoorie; Evans, 2022; Al-Hoorie *et al.*, 2023): na verdade, a noção de desenvolvimento do “grupo” não implica um uníssono, uma unidade que represente todo e qualquer indivíduo pertencente àquele grupo (Verspoor; Lowie, 2015; 2019). O “grupo”, tampouco, é a soma das partes individuais, uma vez que, à luz da complexidade, “o todo não é a soma de suas partes” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). A noção de “grupo” se estabelece, portanto, a partir das relações emergentes entre todos os seus componentes, e da relação entre tais membros e o próprio professor, considerando-se o contexto de sala de aula em específico. Nesse sentido, à medida que cada aluno traz sua realidade às interações de sala de aula (ou seja, traz suas próprias “condições iniciais”), novos cenários emergentes vão se estabelecendo, no sentido de que a noção de “protagonismo” de cada membro dentro da interação oscila em maior ou menor grau ao longo de seu desenvolvimento.

“Emergência” é, portanto, uma das características essenciais dos Sistemas Dinâmicos Complexos a ser discutida na aproximação teórica aqui proposta. Ao longo do tempo, no decorrer de uma interação, há troca de turnos, de assuntos tratados, objetivos comunicativos a serem atingidos. Em outras palavras, há momentos de estabilidade e instabilidade dentro do fluxo contínuo da interação (assim como, indiscutivelmente, momentos de comportamentos disjuntivos, de conflitos, e de quebra de inteligibilidade). Novamente, isso não quer dizer que as interações sejam imprevisíveis em sua totalidade: há um equilíbrio entre previsibilidade e imprevisibilidade. A previsibilidade pode ser potencialmente “quebrada” a partir da ação dos agentes, de modo a encontrar novas “rotas” ou “rumos” da interação. Nesse sentido, a propriedade de “auto-organização” exibida pelos Sistemas Dinâmicos Complexos é também de grande importância para a discussão sobre as interações humanas e o próprio contexto de sala de aula. De fato, é frente a potenciais quebras, de caráter inevitável (e, inclusive, desejável, uma vez que tal “instabilidade” ou “variabilidade” dos sistemas garante o estabelecimento de novas rotas ou etapas desenvolvimentais do próprio sistema (Verspoor Lowie; De Bot, 2021; Verspoor; De Bot, 2022), que as relações entre os indivíduos se mantêm, reorganizando-se, possibilitando que novas interações e novos temas de comunicação tenham lugar.

É a partir desse cenário de emergência, de abertura a contextos externos e de auto-organização que, ao pensar no contexto pedagógico, Larsen-Freeman (2018) faz uso do termo “sala de aula porosa”, proposto inicialmente por Breen (1999), para dar conta da realidade das interações entre estudantes e entre o professor e tais estudantes em uma sala de aula. O plano de aula e a unidade temática, cuja proposição (situada na realidade de um dado grupo de alunos em específico) apresenta caráter fundamental, também tem um desenvolvimento emergente. De fato, à medida em que as interações vão sendo

levadas a cabo, novos objetivos e questões vão emergindo na sala de aula, de modo que tal plano tenha de ser “poroso” o suficiente para “absorver” tais questões.

Não existe, portanto, uma “reta final”, ou um “aprendizado total”; lembremos que a TSDC corresponde a uma abordagem de análise que preconiza o “processo” (visto ao longo do tempo), e não o “produto” (Lowie, 2017). Nesse sentido, cai por terra toda e qualquer noção pedagógica tradicional que preconize aspectos linguísticos estruturais, de caráter pontual, como o “objetivo” maior do conhecimento. Isso porque, sob essa noção, todo e qualquer aspecto linguístico se encontra a serviço das relações emergentes pretendidas, ou seja, a serviço daquilo que se quer dizer em um contexto determinado. A noção de uso linguístico toma prevalência na sala de ensino de LA, sendo que a forma e seu significado se mostram como aspectos componentes desse uso situado. O “processo”, ao invés do “produto”, se dá a partir do estabelecimento de relações simbióticas entre Forma, Significado e Uso, imbricadas em um ambiente complexo (Verspoor, 2017), que indiscutivelmente necessitarão dos aspectos formais da língua, mas que de forma alguma se restringem a tais aspectos.

A partir de tais considerações sobre as características que definem as Metodologias Ativas e a TSDC, podemos dar início a um processo de aproximação teórica (iniciado, mas, definitivamente, não limitado ou encerrado neste trabalho) referente às discussões desses dois âmbitos. Isso porque, em sua natureza, as Metodologias Ativas se caracterizam por apresentar caráter emergente. Em um ensino de LA pautado nas Metodologias Ativas, a forma está a serviço da função comunicacional. Ao mesmo tempo, a sala de aula constitui-se como cenário em que o plano de aula, por sua vez, também tem caráter emergente, ao moldar-se às necessidades comunicativas que advêm da própria participação dos alunos e dos novos desafios comunicativos que naturalmente surgem ao longo da interação. Conforme já dito, isso não implica o abandono de um plano de ensino. Isso significa, apenas, que não é o plano que molda a prática do professor e dos alunos, uma vez que é tal prática que vai “redefinindo”, constantemente, tal plano de natureza “porosa”.

Assim como preconizado pela TSDC, as Metodologias Ativas também consideram as condições iniciais do aluno e o seu processo de desenvolvimento, já que são essas que orientam a sua prática, ou, no caso, a escolha por técnicas ou estratégias de ensino. As decisões, que são colaborativas em sala de aula, devem partir das experiências e conhecimentos anteriores, além de prever o acompanhamento do aprendizado, propondo ações e soluções de problemas a longo prazo. À vista disso, a trajetória percorrida pelo estudante precisa ser considerada na sala de aula, pois seu conhecimento prévio ajuda na tomada de decisões, na resolução de problemas e guia a sua autoaprendizagem. Além disso, tanto na TSDC quanto na proposta de Metodologias Ativas, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Projetos, considera-se que o grupo é importante, mas a individualidade de cada estudante é essencial, uma vez que o grupo se define a partir das trocas entre cada componente, inclusive com o professor.

As incertezas intrínsecas ao processo de desenvolvimento, a imprevisibilidade, o dinamismo e a não linearidade, que advêm de uma visão de língua pela TSDC,

requerem, ao encontro do que propõem as Metodologias Ativas, o abandono de um planejamento estanque ou da seleção de conteúdos isolados e trabalhados de forma fragmentada. Marcado pela aparente “desordem”, o ensino se (re)constrói, se modifica, oscila e se adapta, ajustando-se às condições e às necessidades do grupo e dos aprendizes que o integram. Nessa ideia de incompletude e de constante movimentação, a aprendizagem, como um processo e não como um produto, acontece.

As considerações acima deixam bastante clara a possibilidade de estabelecermos uma leitura das Metodologias Ativas de ensino de LA a partir do arcabouço da TSDC. Conforme já dissemos, consideramos tal aproximação teórica como apropriada, além de necessária, dada a pertinência de integrarmos as práticas de sala de aula a paradigmas teóricos robustos, que associem o processo de aprendizado à relação docente no ambiente pedagógico.

AS METODOLOGIAS ATIVAS À LUZ DA TSDC: DESAFIOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS

Após a aproximação teórica estabelecida na seção anterior, propomos pensar a sala de aula enquanto um cenário em que as Metodologias Ativas se encontrem situadas, para abordarmos questões contemporâneas que podem se mostrar importantes à discussão à luz da referida aproximação teórica. Ao pensarmos na sala de aula, remetemo-nos, normalmente, a um espaço ocupado por um grupo de pessoas, alunos e professores (este imbuído da tarefa de “ensinar”), que compartilham conhecimentos e experiências. Não obstante, ainda que compartilhando deste mesmo espaço, é preciso ter em mente que as pessoas aprendem e agem de forma individual; cada aluno, socialmente inserido em uma sala de aula, possui sua bagagem própria, seu ritmo e seu estilo de aprendizagem. Nesse contexto, pensar o ensino requer, para além do coletivo, também pensar na individualidade, nas motivações e nas necessidades de cada aluno. O ensino precisa ter significado e estar relacionado à vida do aprendiz (em outras palavras, à sua trajetória e “condições iniciais”).

Além das questões individuais dos estudantes, também é preciso pensar que, no desenvolvimento de uma língua adicional, diversos componentes precisam ser considerados, como a morfologia, a sintaxe, a semântica e a fonologia das línguas, não somente da que está sendo aprendida, mas também da língua materna dos estudantes (uma vez que a trajetória do aprendiz se mostra sempre marcada pela própria língua materna, que pode, inclusive, ser usada como um recurso adicional na sala de aula (Carvalho, 2003; Terra 2004a, b). No que diz respeito ao componente fonético-fonológico, línguas com a mesma raiz (o latim), como o espanhol e o português, apresentam uma certa vantagem com relação à sua aprendizagem, porque o aluno entende razoavelmente a nova língua, podendo se comunicar nos primeiros contatos com a LA. Por outro lado, esses idiomas também apresentam diferenças que podem afetar a comunicação. Por exemplo, no português brasileiro, /ʃ/ e /z/ são fonemas, ou seja, alteram significado (ex.: “acho” e “ajo”; “chato” e “jato”; “chá” e “já”). Diferentemente,

no espanhol, [j] e [ʒ] são formas alofônicas dos fonemas /j/ e /ʎ/ (ex.: *mayo* e *lluvia* - ['maʝo] ~ ['maʒo]; ['juβja] ~ ['ʒuβja]), ou seja, são formas intercambiáveis dos referidos fonemas.

Um falante de espanhol, ao aprender o PB, precisará saber que os sons que em sua língua materna constituem formas variáveis dos fonemas /j/ e /ʎ/, na LA são fonemas e provocam mudança no significado. Para alguns estudantes, pode ser que este conhecimento seja fácil de associar, em razão da semelhança fonética entre tais sons; no entanto, para outros, pode ser que a diferença de *status* fonológico no PB e fonético no espanhol cause dificuldade na aquisição desses fonemas na LA.

Além disso, é preciso considerar o histórico dos aprendizes em relação ao conhecimento de outras línguas. Além de sua língua nativa, muitos dos estudantes de PLA possuem contato ou conhecimento de uma segunda ou mais línguas e esses sistemas interagem, se influenciam mutuamente e se modificam (Kupske, 2016; De Los Santos, 2017; Pereyron, 2017; Santana, 2021; Schereschewsky, 2021; Alves; Vieira, 2023; Pompeu, 2023). Nas questões que envolvem a pronúncia de sons, podem ocorrer influências fonético-fonológicas não somente da Língua Materna para a L2, mas também da L2 para a Língua Materna, bem como entre os demais sistemas de um indivíduo multilíngue.

Diante de tais questões e da complexidade que envolve o ensino de línguas, nossas discussões advogam em torno de um sujeito que, embora seja parte de um coletivo, é único no sentido de ter sua própria história e suas próprias necessidades. Pensar o ensino de PLA, nessa perspectiva, leva a repensar o papel e o agir do docente, assim como a própria concepção que se tem de sala de aula. As concepções de uma sala de aula homogênea, com o ensino centrado no professor, e da escolha de um único método de ensino, já não condizem com as necessidades do sujeito situado numa era pós-moderna (Kumaravadivelu, 1994, 2006). Ao pensar no aluno de PLA, é preciso entendê-lo como aquele que, com sua bagagem própria e com suas necessidades individuais, precisa de um processo de ensino-aprendizagem personalizado, que leve também em conta a sua individualidade.

Os professores de línguas são, tradicionalmente, orientados por práticas que, conforme discute Kumaravadivelu (2006), são ancoradas na escolha de métodos embasados em constructos teóricos de especialistas de áreas como a Linguística, a Aquisição de Segunda Língua, a Psicologia Cognitiva, dentre outras (a exemplo, métodos como o Audiolingual, Gramática e Tradução, Comunicativo e outros recorrentemente citados). O risco de assumir um único método, seja no ensino do PLA ou de outras línguas, é que esses orientam, muitas vezes, a prática de conhecimentos fragmentados, sendo centrados em determinados aspectos da língua, e pressupõem a ideia de que todos aprendem de uma mesma forma, assim como partem das mesmas necessidades.

Nenhum método em específico pode prever todas as variáveis e reais necessidades subjacentes à prática em sala de aula, onde, num mesmo espaço, há a interação de sujeitos individuais, com diferentes condições e necessidades, e coexistem

múltiplos fatores: emocionais, socioculturais e cognitivos. Ainda que o professor trabalhe no grupo e pressuponha usar as mesmas formas de ensino, os resultados de aprendizagem não serão os mesmos, pois o aprender é um processo individual que depende das condições, necessidades e motivações de cada estudante. Não há, diante da complexidade e dinamicidade que permeia o ensino de línguas, como garantir uma relação de causa e efeito nos processos de ensinar e aprender (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Alunos e professores, como partes ativas do processo de aprendizagem, são, evidentemente, influenciados por suas experiências vivenciadas fora do espaço da sala de aula. Destacamos, nesse sentido, a noção de “processo”, bastante cara tanto às Metodologias Ativas quanto ao Paradigma Dinâmico-Complexo. O professor é, nesse meio, quem organiza o processo e cria as condições de aprendizagem, mas isso não significa ser ele o único responsável. Se a aprendizagem é vista para se desenvolver nas interações, o aluno é parte do processo e deve nele engajar-se (não no sentido de “ajustar-se” ao plano de aula, mas de contribuir para que tal plano, em sua “porosidade”, possa ser reorganizado de acordo com os anseios de cada um). Nessa perspectiva, o aprender se constrói, não como um resultado, mas como a evolução que transparece da trajetória construída a partir de um momento e das condições iniciais.

Ao enfocarmos o ensino do componente fonético-fonológico de LAs, para muitos professores e pesquisadores, o desafio de desenvolvermos uma Metodologia Ativa, com base nos preceitos da TSDC, ainda corre o risco de ser visto como bastante desafiador ou, até mesmo, “pouco viável”. Talvez esse “receio” se dê em função do status mecanicista e estanque de que gozou o componente fonético-fonológico em uma série de metodologias de ensino, sobretudo as de cunho behaviorista, que relegaram o ensino dos sons a uma mera prática de repetição e “drills” focada nas formas linguísticas. É preciso deixar claro que, sob uma visão de ensino embasada na TSDC, ainda que possamos focar um determinado aspecto formal da língua, esse nunca poderá ser desassociado dos demais componentes formais, sendo que todos esses componentes operam a partir do conteúdo e daquilo que se quer dizer, ou seja, estão a serviço de uma interação de caráter emergente. Nesse sentido, o ensino de pronúncia é mais do que ensinar sons: trata-se de ensinar funções comunicativas e sociais cuja resolução acarretará o uso de certas estruturas sonoras, conjugadas a todos os demais componentes da língua (Alves, 2015; Kupske; Alves, 2017; Lima Jr.; Alves, 2019; Alves, 2021; De Los Santos; Alves, 2022). Esses preceitos, por sua vez, vão ao encontro de um ensino de LA à luz das Metodologias Ativas, em que o ensino dos componentes formais também se mostra a serviço de uma concepção emergente de sala de aula (Machry da Silva; Brisolará, 2022). É o que buscamos propor neste capítulo por meio de uma proposta para o trabalho com projetos.

METODOLOGIAS ATIVAS E AULA DE PRONÚNCIA DE PLA: O TRABALHO COM PROJETOS

Ao termos promovido uma aproximação entre as Metodologias Ativas e a TSDC, nesta etapa, em caráter de demonstração, nosso foco é a proposição de atividades com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que envolve a aprendizagem ativa, na qual os alunos investigam um problema e buscam uma resolução para ele, criando hipóteses, discutindo com os colegas e o professor sobre o problema, além de apresentarem possíveis soluções (Bacich; Moran, 2018). Os alunos desenvolvem as atividades de forma colaborativa e, ao professor, cabe a tarefa de orientá-los e redirecioná-los sempre que necessário, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e de sua autonomia.

Os projetos com uma duração de longo prazo podem ser propostos com temas mais amplos e, a partir desses, serem delimitadas temáticas mais específicas, divididas em blocos menores. A exemplo, dentro do tema ‘Conhecendo o Brasil’, é possível propor subunidades como turismo, tradições culturais, culinária, dentre outros. Em cada bloco, podem ser estabelecidos conteúdos que o professor tem a intenção de trabalhar, com foco nas habilidades de compreensão, pronúncia e escrita. Contudo, todas as tarefas propostas são ancoradas no tema maior de investigação e simulam práticas reais de uso da língua. Aqui, exemplificamos o trabalho com a ABP, a partir da temática ‘Culinária: restaurantes e comidas’⁵, com foco na pronúncia das fricativas /ʃ/ e /ʒ/ do PB (tendo-se em mente que tal par se mostra de difícil discriminação e produção por aprendizes cuja L1 é o espanhol, dado que a contraparte sonora do par não faz parte do inventário fonêmico da língua materna desses aprendizes). A unidade do projeto, conforme demonstramos no Quadro 1, acontece numa sequência de aulas e vai se desenvolvendo gradativamente.

Quadro 1 - Esboço da proposta

Temática central:	Culinária: comidas e restaurantes
Tempo previsto:	12 aulas
Público:	Alunos de PLA (mais diretamente nativos do espanhol)
Objetivo	Acompanhar o desenvolvimento dos alunos na pronúncia das fricativas /ʃ/ e /ʒ/ do PB, promovendo a interação a partir da simulação de situações comunicativas reais.
Orientações /organização	Divisão das equipes de trabalho - dividir a turma em pequenos grupos (4 a 5 alunos, sugestão)
Etapas de desenvolvimento	Parte 1 - Contextualização inicial, apresentando a culinária do Brasil e alguns pratos típicos de algumas regiões do Brasil. Parte 2 - Simulação de uma viagem ao Sul do Brasil e visita a um restaurante. Parte 3 - Organização e apresentação de um cardápio.

Fonte: Autores

⁵ Na intenção de exemplificar, selecionamos a temática. No entanto, é interessante que sejam decididos os temas junto com os estudantes, com base também em seus interesses.

Na contextualização inicial, nas aulas iniciais, o professor instiga uma roda de conversa do grupo sobre a culinária de algumas regiões do Brasil. A sugestão é de que sejam divididos os grupos de alunos por regiões ou estados (ex.: Região Sul, Região Nordeste, Região Sudoeste, Região Norte, Região Centro-Oeste) e cada grupo desenvolva uma pesquisa sobre a culinária nessas regiões, com o levantamento de comidas típicas. Para orientar a atividade, podem ser propostas questões ou tópicos de discussão, como exemplificamos em (A).

- (A) Quais são os pratos típicos da região? Comente sobre um que você gostou.
 Quais são os temperos mais utilizados nesses pratos?
 Alguns desses pratos você já conhecia?

A partir dessa contextualização inicial, nas aulas seguintes, propomos explorar a culinária de uma das regiões, o que pode ocorrer de acordo com o contexto em que os alunos estão inseridos. No caso aqui exemplificado, optamos por trabalhar com a culinária da região Sul, simulando uma situação real em que o grupo faz a visita a um restaurante. O professor pode iniciar comentando sobre o churrasco, como prato típico da região, e o chimarrão, como a bebida dos gaúchos. As equipes podem montar o cardápio do restaurante a partir da pesquisa sobre a culinária da região, ou o professor dá algumas opções de cardápio para cada grupo. A título de exemplo, sugerimos um cardápio, na Figura 1, o qual foi pensado a partir do intuito de desenvolver um trabalho com foco na pronúncia das fricativas /ʃ/ e /ʒ/ do PB.

Figura 1 - Modelo de cardápio

RESTAURANTE COMIDA BRASILEIRA		
<p>ENTRADA</p> <p>Porção de ucas de peixe empanado - R\$30,00</p> <p>Caldo de feijão - R\$20,00</p> <p>Porção de fritas ou mandioca R\$35,00</p> <p>Canjica de milho branco - R\$25,00</p> <p>Bolinho de peixe - R\$19,45</p> <p>Bolinho de feijoada - R\$24,80</p> <p>Pão de queijo - R\$15,90</p>	<p>PRATOS</p> <p>Joelho de porco desossado e feijoada R\$68,90</p> <p>Batatas grelhadas, Repolho roxo e salada de maionese</p> <p>Escondidinho de charque R\$18,90</p> <p>Feijão, arroz branco e salada</p> <p>File de peixe grelhado R\$65,00</p> <p>Arroz branco, lasanha de berinjela, chuchu empanado</p> <p>Coxão Mole ao molho de laranja R\$60,80</p> <p>Purê de batatas e salada</p> <p>Carne ao molho de maracujá R\$35,90</p> <p>Arroz branco e salada verde</p> <p>Macarrão aos quatro queijos R\$45,90</p> <p>Salada verde e ovo mexido</p> <p>Macarrão ao molho de manjeriço R\$35,80</p> <p>Salada verde</p> <p>Churrasco - espeto corrido - R\$90,00 (por pessoa)</p> <p>Salada de maionese, salada verde e Mandioca</p>	<p>SALADAS</p> <p>Legumes R\$15,90</p> <p>Vagem, chuchu cozido e cenoura</p> <p>Com frutas R\$16,90</p> <p>Abacaxi, repolho roxo e laranja</p> <p>Salada de peixe R\$26,00</p> <p>Cenoura, chitro verde, suco de limão</p>
<p>SOBREMESAS (porções)</p> <p>Torta de bolacha - R\$13,90</p> <p>Torta de abacaxi - R\$10,45</p> <p>Torta de chocolate - R\$6,90</p> <p>Mousse chocolate - 4,90</p> <p>Torta Romeu e Julieta - R\$8,90</p> <p>Bolo gelado de coco - R\$9,00</p>	<p>BEBIDAS</p> <p>Água - R\$2,00</p> <p>Refrigerante 500ml - R\$4,50</p> <p>Cerveja Skol - R\$5,90</p> <p>Suco de abacaxi com hortelã - R\$6,00</p> <p>Suco de laranja - R\$6,00</p> <p>Suco de tangerina - R\$6,00</p> <p>Cachaça com limão e mel (caipirinha) - R\$8,00</p> <p>Chá com gengibre - R\$4,90</p>	<p>LANCHES</p> <p>X - salada - R\$15,00</p> <p>X - Tudo - R\$19,90</p> <p>X - Bacon com queijo - R\$15,90</p> <p>Cachorro quente - R\$9,90</p>

Fonte: Autores

Inicialmente, com base no cardápio, cada integrante monta o seu pedido, anotando a sua escolha para a entrada, prato principal, saladas, sobremesa e bebida. Após isso, pode-se simular uma situação real de um restaurante por equipes de alunos, ou, no grande grupo, em que um dos integrantes assume a função de garçom e os demais são os clientes. A prática pode ser conduzida a partir de diálogos ou tópicos propostos, como exemplificamos no Quadro 2, ou de um diálogo que é organizado com os alunos.

Quadro 2: Exemplo de diálogo para a prática de conversação

Garçom	Clientes
Em que posso ajudar?	Pode anotar o meu pedido, por favor?
Alguma entrada?	Sim, bolinhos de peixe e bolinhos de feijoada.
Qual o prato principal?	O que tem no escondidinho de charque?
Escondidinho de charque é feito com charque, mandioca, queijo, leite, manteiga e temperos. Gostaria de provar?	Não, não posso comer queijo! Vou querer o Coxão mole ao molho de laranja.
Alguma bebida?	Pode me trazer uma xícara de chá com gengibre?
Sobremesa?	Uma fatia de torta de abacaxi.
Como será o pagamento? Cartão, dinheiro ou pix?	Cartão de débito.

Fonte: Autores

É interessante que, durante a prática de conversação, o professor observe a pronúncia dos sons e faça anotações das principais dificuldades dos alunos. As listas dos alimentos selecionados podem ser apresentadas no grande grupo (projetadas ou colocadas no quadro), fazendo a relação da escrita com a pronúncia. Outra relação viável diz respeito à possibilidade de o professor apontar as diferenças de pronúncias, contrastando palavras com sons diferentes. Para iniciar este trabalho, o professor pode eliciar, por exemplo, a palavra "queijo" e pedir para o aprendiz produzi-la. Após isso, pode perguntar de que forma esta palavra é diferente da palavra "queixo". A atividade também pode ser realizada em duplas, nesse caso, um membro da dupla pronuncia uma palavra (ex.: já); o outro colega, por sua vez, tentará “adivinhar” qual seria a outra palavra do par, pensando na diferença entre os elementos /j/ e /ʒ/. Em (B), ilustramos um exemplo de prática, a partir de pares mínimos com os pares contrastivos dos sons /j/ e /ʒ/.

(B)

/j/	/ʒ/
chá	já
Queixo	queijo
Chuchu	Juju

Após isso, para treinar os sons-alvo, pode-se trabalhar com jogos. Aqui, propomos um exemplo com um jogo da memória, disponível no seguinte link: <https://wordwall.net/pt/resource/57279868>. Além disso, pode-se realizar o jogo de *Stop*; nesse caso, os alunos têm o desafio de encontrar alimentos e bebidas que começam, por exemplo, com /j/⁶.

⁶ Há a possibilidade de criar e jogar jogos de Stop online em <https://jogostop.net/>

Como um passo seguinte, sugerimos que os alunos realizem, na sua equipe, uma pesquisa de pratos típicos da culinária da região Sul. O grupo deverá escolher e organizar um cardápio, com café da manhã, almoço, lanche e jantar, selecionando, a partir de pesquisa, os alimentos e ingredientes que são mais típicos da região Sul do Brasil, exemplificamos a prática em (C). Os estudantes podem também simular uma ida ao supermercado e organizar a lista de compra dos alimentos necessários para o seu cardápio. Para isso, sites e panfletos de supermercado podem ser consultados em aula, e os alunos montam a sua lista de compras.

C)

	Seg.	Terç.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.	Dom.
Café	Sanduíche e leite gelado						
Almoço	Feijão, arroz e filé de peixe						
Lanche	Bolachas e chá						
Janta	Peixe com purê de batata.						

Na integração final, que diz respeito às aulas finais desta parte do projeto, cada grupo apresenta para o grande grupo o seu cardápio, comentando sobre os alimentos que foram selecionados, suas preferências e alimentos que não gostam ou não podem comer. Também podem preparar um dos pratos do cardápio e apresentar no encontro final para que todos provem e conheçam um pouco mais sobre a culinária do Sul do Brasil. É interessante também instigar os alunos a falarem ou apresentarem pratos que são típicos de seus países, e, também, diferenças culturais de temperos e preparos.

Há diversas propostas que podem ser realizadas com o tema ‘Culinária: comidas e restaurantes’, além das que apresentamos. Também podem ser realizadas pesquisas sobre imigrantes no Brasil. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, temos influência italiana, portuguesa e alemã, e essas se refletem na gastronomia. Os alunos podem pesquisar sobre um típico café colonial alemão, buscando quais alimentos são servidos, sendo possível, com essa prática, trabalhar os sons que são contrastivos em uma língua e não em outra (a exemplo do par de consoantes que exploramos). Também podem estudar sobre festas típicas do RS, como a Oktoberfest, para mostrar os alimentos típicos dessas festas e estudar sobre a influência dessas culturas na formação da cultura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, exploramos a relação entre a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e Metodologias Ativas, buscando, a partir dessa interlocução, pensar na prática pedagógica do trabalho com a pronúncia dos sons no PLA. Como exemplo, abordamos, mais especificamente, o contraste fonológico entre as fricativas /j/ e /ʒ/ do PB, por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos. Por essa proposta, em que compreendemos o aprendizado como um processo construído de forma colaborativa, o professor em sua prática não se atém aos conteúdos de forma isolada e a nenhum método em específico; tal profissional parte das experiências prévias dos alunos e propõe situações que simulam a realidade, tornando o aprendizado significativo.

Ao situarmos o aluno de PLA como único, ainda que faça parte de um coletivo na sala de aula, defendemos que o trabalho do professor se personaliza, de forma a acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes e a mostrar-se sensível às suas condições iniciais e às condições externas. Isso define o caráter emergente que subjaz a prática pedagógica em uma sala de aula, que caracterizamos também ser de natureza “porosa”, com base em Larsen-Freeman (2018), no sentido de que nesse espaço o aprendizado se constrói em meio às múltiplas interações e diversidade, ajustando-se e redefinindo-se.

Frente ao caráter emergente da sala de aula, é preciso considerar, portanto, que as atividades aqui exemplificadas não constituem um plano ‘pronto’ ou ‘estanque’. Trata-se, unicamente, de uma demonstração do modo como a noção de projetos pode ser abordada no ensino do componente sonoro e no âmbito das línguas adicionais em geral. Dessa forma, qualquer proposição de atividades deve se moldar às condições emergentes e únicas da sala de aula de cada professor. A cada aula, o mesmo conjunto de atividades passará por modificações e adaptações, de modo a refletir as necessidades comunicativas do encontro em questão. Nesse sentido, a proposição de atividades ao final deste capítulo, de caráter puramente exploratório, tem como objetivo maior inspirar professores e pesquisadores para que esses possam pensar os seus próprios projetos em sala de aula, com base em suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- AL-HOORIE, Ali; HIVER, Phil.; LARSEN-FREEMAN, Diane.; LOWIE, Wander. From replication to substantiation: A Complexity Theory perspective. **Language Teaching**, v. 56, n. 2, p. 276-291, 2023.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como Sistema Adaptativo e Complexo. **Versalete**, v. 3, n. 5, p. 392-413, 2015.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia de Línguas Não Nativas: Contribuições dos estudos formais e aplicados. In: MACHRY DA SILVA, Susiele.; GRITTI, Letícia. Lemos.; TEIXEIRA, Lovania; BARTH, Pedro. Afonso; PASSONI, Taisa Pinetti; KUHL, Yohanna (Orgs.). **Diálogos Interdisciplinares: Estudos sobre Língua, Literatura e Ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 14-36.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangureira. M. Instrução explícita. In: KUPSKE, Felipe; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA Júnior Ronaldo (Orgs.). **Investigando os sons das Línguas Não Nativas: Uma Introdução**. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021, p. 175-204.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; VIEIRA, Felipe Guedes Moreira. “Mexeu com uma, mexeu com todas”: Sobre o papel de intervenções pedagógicas em sistemas fonético-fonológicos multilíngues. In: PRADO, Natália Cristine; COUTO, Fábio Pereira (Orgs.). **Fonologia e suas interfaces: Contribuições para pesquisa, descrição e ensino de línguas**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2023, p. 119-154.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. (Série Desafios da Educação). 238 p.
- BECKNER, Clay.; ELLIS, Nick; BLYTHE, Richard; HOLLAND, John.; BYBEE, Joan; KE, Jinyun; CHRISTIANSEN, Morten; LARSEN-FREEMAN, Diane; CROFT, William; SCHOENEMANN, Tom. Language is a Complex Adaptive System - Position Paper. **Language Learning**, v. 59, supl. 1, p. 1-26, 2009.
- BELL, Daniel.; KAHRHOFF, Jahana. **Active learning handbook**. St. Louis: Webster University, 2006.
- BREEN, Michael P. Teaching language in the postmodern classroom. In: RIBÉ, R. (Eds.), **Developing learner autonomy in foreign language learning**. Barcelona: University of Barcelona Press, 1999, p. 47-64.
- CARVALHO, Maria Amália Sarmiento Rocha de. **O papel da Língua Materna na interação professor-aluno de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNITAU, Taubaté -SP, 2003.
- DE BOT, Kees. Rates of Change: Timescales in Second Language Development. In: DÖRNYEI, Zoltán; MacINTYRE, Peter. D.; HENRY, Alastair. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 29-37.
- DE BOT, Kees. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different? In: ORTEGA, Lourdes; HAN, ZhaoHong (Eds.). **Complexity Theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 51-58.
- DE BOT, Kees.; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language & Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.
- DE LOS SANTOS, Bruna Rosa. **A produção da vogal átona final /e/ por Porto-Alegrenses aprendizes de Espanhol como Segunda Língua (L2): Uma investigação sobre Atrito Linguístico em ambiente de L2 não-dominante**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

DE LOS SANTOS, Bruna Rosa; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A formação em pronúncia de professores de Espanhol como Língua Adicional: Uma proposta didática. **Revista X**, v. 17, n. 3, p. 968-1001, 2022.

DIESEL, Aline; BALDES, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica, **Revista Thema**, vol. 14, 2017.

FRANCISCO, Denis Leandro. Português Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) e o Programa Idiomas Sem Fronteiras. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, v. 06, ed. especial, mar., 2020, p. 1-11.

HIVER, Phil. Complexity Theory as a conceptual framework for language teacher research. In: KIMURA, Yuzo; YANG, Luxin; KIM, Tae-Young; NAKATA, Yoshiyuki (Eds.). **Language teacher motivation, autonomy and development in East Asia**. New York: Springer, 2022, p. 15-33.

HIVER, Phil.; AL-HOORIE, Ali. H.; EVANS, Reid. Complex Dynamic Systems Theory in language learning: A scoping review of 25 years of research. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 44, n. 4, p. 913-941, 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. **The post-method**: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching**: From method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

KUPSKE, Felipe Flores. Imigração, **Atrito e Complexidade**: a produção das oclusivas surdas iniciais do inglês e do português por brasileiros residentes em Londres. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de Língua Estrangeira à luz do paradigma da Complexidade. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, p. 2771-2784, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Ten 'Lessons' from Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: DÖRNYEI, Zoltán; MacINTYRE, Peter. D.; HENRY, Alastair. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Complexity Theory: The lessons continue. In: ORTEGA, Lourdes.; HAN, ZhaoHong (Eds.). **Complexity Theory and Language Development**: In celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 11-50.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. **Foreign Language Annals**, v. 51, n.1, p. 55-72, 2018.

LARSEN-FREEMAN, Diane.; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Shanghai: Oxford University Press, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019.

LOWIE, Wander. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. In: ORTEGA, Lourdes.; HAN, ZhaoHong (Eds.).

Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 123-141.

LOWIE, Wander.; VERSPOOR, Marjolijn. Variability and variation in second language acquisition orders: A dynamic reevaluation. **Language Learning**, v. 65, n. 1, p. 63-88, 2015.

LOWIE, Wander.; VERSPOOR, Marjolijn. Individual differences and the ergodicity problem. **Language Learning**, v. 69, s. 1, p. 184-206, 2019.

MACHRY DA SILVA, Susiele.; BRISOLARA, Luciene Bassols. Proposta para o trabalho com os aspectos fonético-fonológicos por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. AG4, 2022.

MATTAR, João. **Metodologias ativas:** para a educação presencial, blended e a distância .1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PEREYRON, Letícia. **A produção vocálica por falantes de Espanhol (L1), Inglês (L2) e Português (L3):** uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

POMPEU, Ana Carolina Moura. **A aquisição de L3: A produção da lateral por falantes multilíngues de francês como L1, inglês como L2 e Português Brasileiro como L3.** Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2023.

SANTANA, Anderson Miranda. **Desenvolvimento vocálico em um aprendiz multilíngue (L1: Espanhol; L2: Inglês; L3: Português):** uma análise via Sistemas Dinâmicos Complexos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SCHERESCHEWSKY, Laura Castilhos. **Desenvolvimento de Voice Onset Time em sistemas multilíngues (Português – L1, Inglês – L2 e Francês – L3):** Discussões dinâmicas a partir de diferentes metodologias de análise de processo. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SEIDLHOFER, Barbara. **English as a Lingua Franca.** *ELT Journal*, 59/4, 339-341.

TERRA, Márcia Regina. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 43(1), p. 97-113, 2004a.

TERRA, Márcia Regina. Repensando as implicações da Língua Materna na aprendizagem de Língua Estrangeira: uma pesquisa etnográfica educacional. **Intercâmbio** (PUCSP), São Paulo-SP, v. XIII, p. 1-8, 2004b.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. (Série Desafios da Educação). p. 26-44.

VERSPoor, Marjolijn. Initial Conditions. In: DÖRNYEI, Zoltán; MacINTYRE, Peter. D.; HENRY, Alastair. (Eds). **Motivational Dynamics in Language Learning.** Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 38-46.

VERSPoor, Marjolijn. Complex Dynamic Systems Theory and L2 pedagogy: lessons to be learned. In: ORTEGA, Lourdes.; HAN, ZhaoHong (eds.). **Complexity Theory and Language Development:** In celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 209-231.

VERSPOOR, Marjolijn; DE BOT, Kees. Measures of variability in transitional phases in second language development. **International Review of Applied Linguistics**, v. 60, n. 1, p. 85-101, 2022.

VERSPOOR, Marjolijn; LOWIE, Wander; DE BOT, Kees. Variability as normal as apple pie. **Linguistics Vanguard**, v. 7, n. s2, 2021. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0034>

CAPÍTULO 10

PRODUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO PAJUBÁ COM BASE NO *SOFTWARE* LEXPRO:

VISIBILIDADE DA LINGUAGEM DE GRUPO PAJUBERIANA EM PALMAS

*Paulo Ricardo Aires Rodrigues
Karylleila dos Santos Andrade*

A LINGUAGEM PAJUBEIRA E O MOVIMENTO LGBTI+

O pajubá tem origem na fusão de palavras provenientes da língua portuguesa com as extraídas dos grupos étnico-linguísticos oriundos da África Ocidental, que foram trazidos ao Brasil para serem escravizados. O pajubá também é muito utilizado pelos praticantes de vários segmentos das religiões de matriz africana e afro-brasileiras, tais como: Umbanda e Candomblé, por serem espaços de acolhimento para as minorias, incluindo a comunidade LGBTI+¹, que passou a adaptar e criar vocábulos em outros contextos no Brasil.

O pajubá é conhecido também como “bajubá, linguagem gay, linguagem homossexual, linguagem própria, bixês ou apenas gíria” (Andrade *et al.*, 2018, p. 2) e pode ser definido como o repertório vocabular e performativo de uma parcela da comunidade LGBTI+.

A linguagem pajubeira cria uma noção de cultura e identidade de grupo que pode ser compreendida como proteção por meio do alento das religiões de matriz africana e afro-brasileiras, consideradas uma das poucas que incluem e abrigam pessoas trans e travestis sem ajuizamentos morais ou preconceitos. Também é aceito como um movimento de afirmação identitária entre coletivos que são permanente e covardemente marginalizados e violentados por uma parte da sociedade que não aceita a diversidade.

No Estado do Tocantins, o movimento LGBTI+ vem ganhando força e espaço. Entender a sigla em si e tudo que nela habita é fundamental no momento de levar informação para fora da comunidade ou na hora de promover ações que ajudam a conscientizar as pessoas sobre a diversidade do grupo.

São várias as siglas ou acrônimos² que são assumidas pelo movimento. Na década de 1980, temos GLS, uma referência a gays, lésbicas e simpatizantes. Nos anos 90, passou a ser GLBT, com a inclusão de bissexuais e pessoas trans. Nos anos 2000 em diante, o acrônimo despontou como sendo ultrapassado, ao excluir outras identidades.

¹ Fonte: Movimento LGBTQIA+: entenda o que significa cada uma das letras da sigla.

Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/06/03/movimento-lgbtqia-entenda-o-que-significa-cada-uma-das-letras-da-sigla.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 9 nov. 2022.

A partir daí, outras letras foram sendo inseridas dando visibilidade a outras identidades, como, por exemplo, LGBTQ adicionando a letra Q para aqueles que se identificam como *queer*.

Segundo Glaad (2016) citado por Reis (2018, p. 33), de modo geral, para as pessoas que se identificam como *queer*, os termos lésbica, gay e bissexual são percebidos como rótulos que restringem a amplitude e a vivência da sexualidade. Quando a letra Q aparece ao final da sigla LGBTI+, geralmente significa *queer* e, às vezes, *questioning* (questionamento de gêneros).

Para este trabalho de pesquisa, optamos pelo acrônimo LGBTI+, utilizado pelo Manual de Comunicação LGBTI+³, organizado por Reis (2018), que inclui as *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo*⁴. O símbolo + representa a inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

Nossa intenção com este estudo é produzir um pequeno vocabulário pajubeiro palmense, considerando um corpus de 250 palavras, coletado ao longo de pesquisas realizadas durante o programa de iniciação científica PIBIC⁵ da Universidade Federal do Tocantins: Felipe Moura dos Santos Porto (PIBIC 2012 a 2014); Lucana da Costa e Silva Andrade (PIBIC 2013-2014) e Paulo Ricardo Aires Rodrigues (PIBIC 2020 -2022), orientados pela profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade. Como objetivos específicos, definimos: a) identificar e catalogar o vocabulário pajubá na comunidade LGBTI+ de Palmas, Tocantins; b) definir a microestrutura do verbete; c) produzir um banco de dados, a partir do *software* LexiquePro; e, por fim, d) socializar o glossário na comunidade LGBTI+ e nas redes sociais.

Cada grupo interage de uma forma especial, cujo modo de se comunicar, por vezes, fica restrito apenas aos pertencentes de um determinado grupo. Por esse motivo, compreender e entender sobre os significados e os sentidos das palavras e suas possibilidades de interação contribui para o entendimento dessas relações, sejam individuais ou em grupos.

Segundo Preti (1984), a organização das palavras, suas origens, neologismos e fluidez da transformação lexical representam características históricas e, conseqüentemente, culturais de uma população.

É por meio da linguagem que as pessoas transmitem informações, pensamentos, desejos e emoções. Entender que voz é essa, como o grupo se interage, qual(is) o(s) significado(s) e o(s) sentido(s) que permeiam, de forma explícita e implícita, serve de motivação e justificativa para os pesquisadores.

³ Manual de Comunicação LGBTI+. Disponível em <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

⁴ Intersexual é o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce ou se desenvolve, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas de macho ou de fêmea, mas uma combinação de ambos. Eram antigamente denominados como “hermafroditas” (termo em desuso e desaconselhável). Cartilha de comunicação e linguagem lgbt disponível em: <https://oabms.org.br/Upload/Biblioteca/2015/05/00119994.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>. Acesso em: 4 nov 2022.

O estudo da linguagem verbal de um grupo social explicita a organização das palavras, suas origens e transformação lexical, pois existem representações históricas, culturais de uma população (Pretti, 1984).

Um dos objetivos dessa pesquisa é o de promover a socialização do glossário com as pessoas da comunidade LGBTI+ do município de Palmas, como forma de divulgação, conhecimento e respeito à diversidade da linguagem pajubá. O acesso ao glossário poderá contribuir para a promoção do entendimento e compreensão dos significados das palavras presentes nesse vocabulário.

LÉXICO E PAJUBÁ: ESBOÇO DE UMA MICRO-ESTRUTURA

O léxico é o estudo do conjunto de palavras que formam uma língua. Ele auxilia o indivíduo, que faz uso das palavras, a entender como é montado o quebra-cabeça gramatical e semântico das palavras. A função do estudo do léxico pajubá é a de dar sentido e voz à comunidade LGBTI+. Estudar o léxico de um grupo é necessário e importante para conhecer a própria linguagem que se modifica de geração em geração.

A mudança lexical da linguagem do pajubá começou a se modificar ainda nos anos 70, quando o movimento LGBTI+ começou a ganhar força e visibilidade. De lá para cá, muitas palavras foram surgindo e seus significados também foram ganhando novas formas e sentidos, por esse motivo, o estudo do léxico do vocábulo do pajubá contribui para o fortalecimento linguístico da comunidade LGBTI+, e ajuda a interligar os pertencentes desse grupo, com os demais grupos.

Para que haja uma construção de um dicionário, ou até mesmo de um vocabulário ou glossário, foco principal dessa pesquisa, se faz necessário entender o que é a lexicografia, área da linguística que estuda a produção, organização e a elaboração dos dicionários.

Para Welker (2004), o termo lexicografia tem dois sentidos: *lexicografia prática e lexicografia teórica*.

[...] numa acepção – na qual se usa também a expressão lexicografia prática – ele designa a “ciência”, “técnica”, “prática” ou mesmo “arte” de elaborar dicionários (cf. Biderman 1984: 1, Biderman 1998: 15, Borba 2003: 15, Landau 1989, Wiegand 1989: 251, Martínez de Sousa 1995: 226ss.); para a outra acepção – a lexicografia teórica – emprega-se frequentemente, em línguas como o inglês, francês e alemão, o termo metalexicografia, e tendo em vista que, internacionalmente, ele é adotado por muitos, vou usá-lo também em português, assim como metalexicógrafo e o adjetivo metalexicográfico. A metalexicografia abrange: o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários (cf. Hausmann 1985: 368, Wiegand 1989: 258) e ainda a tipologia (cf. Martínez de Souza 1995: 253, Hartmann & James 1998: 86). Portanto, na acepção restrita, o lexicógrafo é quem produz um dicionário; quem escreve sobre dicionários é o metalexicógrafo. Autores como Maria Tereza C. Biderman e Francisco S. Borba são, ao mesmo tempo, lexicógrafos e metalexicógrafos. (Welker, 2004, p. 11) (Grifos nossos).

A metalexicografia possui dois termos importantes, são eles; lema e lematizar. Welker (2004, p. 33) explicita em seus estudos sobre esses termos importantes

presentes na lexicografia e metalexicografia: “O termo ‘lema’ é sinônimo de entrada de verbete, palavra entrada; o termo ‘lematizar’ significa ‘arrolar no dicionário como lema, como entrada’, o que implica, ao mesmo tempo, dar ao lexema a forma que ele costuma ter como palavra-entrada, isto é, por exemplo, no caso dos verbos, a forma do infinitivo.”.

Existem algumas explicações que apontam para a importância da lexicografia:

a) tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia); b) esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções); c) precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções); d) desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.); e) informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão); f) indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; essa informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como planta, em biologia e em arquitetura; g) dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas (descrição gramatical). [...] (Brasil, 2012, p. 16-17).

Os dicionários têm por finalidade detalhar o léxico de uma língua e/ou um idioma, no qual existem variações linguísticas devido a cada público e objetivos da linguagem. Eles colaboram para o desenvolvimento oral e da escrita da linguagem e têm por objetivo ajudar os falantes de uma comunidade a fazerem uso adequado das palavras, de acordo com o contexto de uso e significados.

Entendemos vocabulário, neste trabalho, como o conjunto de vocábulos⁶, unidades em nível de discurso, coletados durante as pesquisas de campo, com pessoas que se identificaram pertencentes ao grupo LGBTI+ no município de Palmas.

Quanto à definição de vocabulário, Welker afirma que

No verbete “vocabulário”, o Aurélio define vocabulário, na primeira acepção, como “conjunto das palavras de uma língua”, ou seja, como sinônimo de léxico. Normalmente, porém, entende-se por vocabulário algo mais restrito, a saber, aquilo que o próprio Aurélio indica nas outras acepções: “conjunto das palavras em certo estágio da língua”, “conjunto das palavras especializadas em qualquer campo de conhecimento ou atividade; nomenclatura; terminologia”, “conjunto das palavras e expressões conhecidas e/ou empregadas por pessoa(s) de determinada faixa etária, social etc.”, “conjunto das palavras usadas por um autor em sua obra, ou em parte dela.” (Welker, 2004, p. 24).

Para definir a microestrutura do vocabulário do pajubá é preciso compreender o que é um verbete e sua funcionalidade. O verbete é a unidade básica de um dicionário e compõe-se de duas partes: entrada (ou cabeça) e enunciado lexicográfico.

A título de compreensão em relação a um verbete, Welker (2004, p. 108) explicita algumas informações presente nos verbetes:

Informação que identifica o lema na sincronia (grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão);

⁶ Como estamos trabalhando em nível de vocabulário, utilizaremos vocábulo como sinônimo de palavra, como uma unidade do discurso.

Informação que identifica o lema na diacronia (etimologia);
 Marcas de uso;
 Informação explicativa (principalmente, a definição; às vezes, descrições enciclopédicas);
 Informação sintagmática (construção, colocações, exemplos);
 Informação paradigmática (sinônimos, antônimos etc.);
 Vários tipos de informação semântica (por exemplo, sobre metáforas);
 Observações (por exemplo, sobre o uso do lema);
 Ilustrações (desenhos, gráficos);
 Elementos de ordenamento (por exemplo, diversos símbolos);
 Remissões;
 Símbolos substitutivos (geralmente, o til, para evitar repetições).

A cabeça de um verbete possui algumas concepções numa organização gramatical, como, por exemplo, variantes ortográficas, pronúncia, classe gramatical e outras informações gramaticais, etimologia e marcas de uso.

Para facilitar a busca, dividimos o vocabulário pajubeiro em ordem alfabética e delimitamos uma microestrutura⁷ para cada verbete, cujo significado compreende a unidade básica do vocabulário e compõe-se de duas partes: entrada (ou cabeça) e enunciado lexicográfico.

Segundo Welker (2004), a cabeça de um verbete ou entrada possui algumas concepções numa organização gramatical, como, por exemplo, variantes ortográficas, pronúncia, classe gramatical e outras informações. Para este trabalho, delimitamos a seguinte microestrutura, que deve ser organizada de forma constante, isto é, padronizada, em todos os verbetes, ou seja, cada um dos vocábulos que aparecem definidos, com suas acepções e exemplos no vocabulário pajubá:

ENTRADA = ENUNCIADO LEXICOGRÁFICO [**categoria gramatical** +
definição + **exemplo** + **variante**]

Na organização dos verbetes, utilizaremos as cores para facilitar a compreensão das informações.

- a) **Categoria gramatical**: Verbo - **V.**; Substantivo – **S.**; Adjetivo – **Adj.** Sigla/Acrônimo – **Sig.** e Expressão - **Expr.**
- b) **Definição**: acepção que corresponde ao vocábulo pajuberiano.
- c) **Exemplo**: descrição de situações em contextos reais da linguagem pajuberiana, coletada durante a pesquisa de campo.
- d) **Variante**: variação do vocábulo

⁷ Segundo Barbosa (1996, p. 266), citado por Welker (2004, p. 107), a microestrutura de base é composta das 'informações' ordenadas que seguem a entrada e têm uma estrutura constante, correspondendo a um programa e a um código de informações aplicáveis a qualquer entrada.

Diante do atual cenário da Pandemia da Covid-19 não foi possível desenvolver uma pesquisa de campo in loco para ampliar o corpus. Tivemos que readequar nossos procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa à nova realidade que nos foi imposta.

Para a primeira etapa da pesquisa, optamos por escolher como suporte as seguintes ferramentas digitais: E-mail, WhatsApp e o Formulário Google – *Google Forms* para coleta de dados.

A amostra contou com nove participantes, todos se autoidentificaram como pertencentes à comunidade LGBTI+, residentes no município de Palmas e região. Foi proposto aos entrevistados um questionário com perguntas relacionadas à temática e enviado por e-mail aos colaboradores. Todos assinaram virtualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, modelo fornecido pelo Comitê de Ética, moldado segundo as normas que envolvem a pesquisa.

Os entrevistados, durante a pesquisa de campo de coleta dos dados, não tiveram acesso a qualquer dicionário ou vocabulário direcionado para essa linguagem de grupo, o pajubá. Vale ressaltar que muitos dos participantes afirmaram ser positivo a produção de um vocabulário do pajubá palmense a fim de socializar, principalmente, com a comunidade externa a forma como o grupo se interage, assim como seus medos, aflições, lutas e a busca constante por mais voz e menos silenciamento.

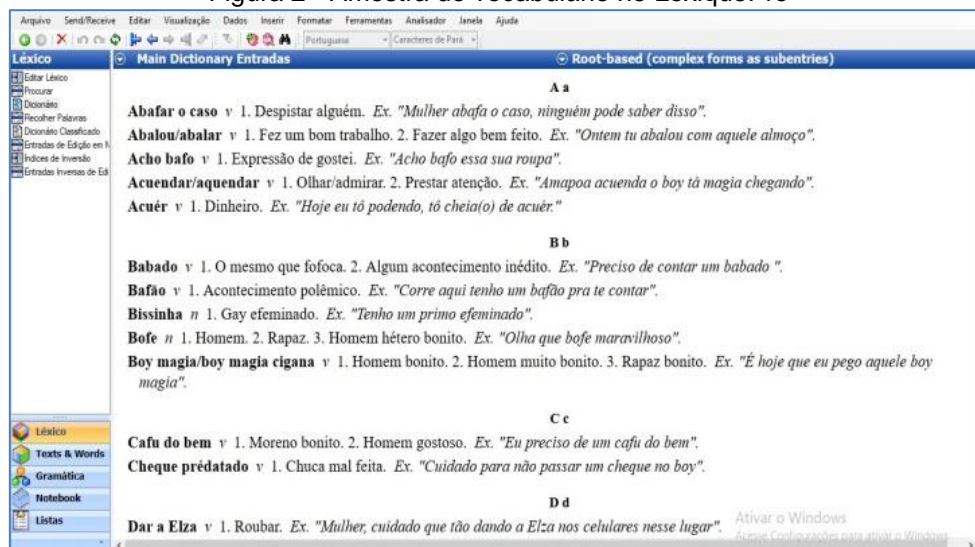
Para a descrição, alimentação e catalogação dos dados foi utilizado o programa LexiquePro 3.6 Windows cuja finalidade foi a sistematização do vocabulário pajubá, conforme mostrado nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - Programa LexiquePro



Fonte: www.lexiquepro.com

Figura 2 - Amostra do vocabulário no LexiquePro



Fonte: www.lexiquepro.com

A seguir, uma amostra do glossário:

A - a

Abafar o caso *Expr.* 1. Despistar alguém. "**Mulher abafa o caso, ninguém pode saber disso**".
Ana Cláudia *Adj* 1. Mulher heterossexual que adora andar com gays. 2. Mulher hétero que têm muitos amigos gays. "**Amiga, você é muito Ana Cláudia. É Babado viu**".

B - b

Bicha poc poc *Expr.* 1. Gay muito efeminado. "**Olha a bicha poc poc chegou na festa**".
Borboletear *V.* 1. "Dar pinta". 2. Demonstrar ser gay. "**Cuidado para não borboletear demais**".

C - c

Cheque prédatado *Expr.* 1. Chuca mal feita. "**Cuidado para não passar um cheque no boy**".
Colar de beijos *Expr.* 1. Quando uma gay manda beijos para outra gay invejosa. "**Envio um colar de beijos para você querida**".

D - d

Dar a elza *Expr.* 1. Roubar. "**Mulher, cuidado que estão dando a Elza nos celulares nesse lugar**".
DP *Sigla.* 1. Dupla penetração DP. 2. Dois pênis penetrados no ânus. "**Vamos fazer sexo a dois com DP**".

E - e

Egípcia/fazer à egípcia *Expr.* 1. Virar a cara, ignorar alguém. 2. Indiferença. 3. Fazer de conta que não é consigo. "**Quando vi aquele absurdo virei a cara e fiz a egípcia**".
Estar bege *Expr.* 1. Estar impressionado, chocado, atônito. "**Você deixou o seu namorado bege diante a sua atitude duvidosa**".

F - f

Fazer a pêssega *Expr.* 1. A desinteressada, que não viu, não esteve lá. 2. Uma pessoa sonsa. "**Fazer a pêssega combina com a sua cara**".
Fazer winoma *Expr.* 1. Roubar, o mesmo que dar a Elza. "**Vive fazendo a winoma, vai acabar sendo preso**".

G - g

Gala *Subst.* 1. Esperma. 2. Ejaculação masculina. "**Esse boy magia produz muita gala**".
Gaydar *Subst.* 1. Identificador de gays. 2. Radar de gays. 3. Percepção sensorial que o homossexual tem para reconhecer outro. "**Dessa vez o seu gaydar acertou**".

H - h

Homossexuelen *Subst.* 1. Homem gay. "**Esse lugar está cheio de homossexuelen**".
HT *Sig.* 1. Hétero HT. "**Ela saiu na busca por um HT**".

I - i

Inhaieam/inhaíí *Int.* 1. Modo de gays se cumprimentarem, (e aí?). 2. Saudação inicial em uma conversa entre dois homossexuais. "**Inhaíí amapoa**".
Irene *Subst.* 1. Velho. "**Ele adora uma irene**".

J - j

Joaninha *Subst.* 1. Viatura policial. "**Depois da confusão chamaram a joaninha para resolver o problema**".
Jorge *Subst.* 1. Maconha. "**Estão usando jorge no tratamento de algumas doenças**".

L - l

Lamber carpete *Expr.* 1. Sexo entre duas mulheres. "**Minha amiga adora lamber carpete**".
Louca da priquita *Expr.* 1. Pessoa fora do seu normal, de raiva, animação ou por ter se drogado. "**Deu a louca da priquita nesse povo**".

M - m

Mala *Subst.* 1. Órgão genital masculino. "**A mala daquele cafuçu faz sucesso**".
Mona ocó *Expr.* 1. Gay que não parece ser gay. "**Aquele menino só gosta de sair com mona ocó**".

N - n

Nárnia *Subst.* 1. Refere-se ao local (armário) onde os "encubados" ficam. 2. Pessoa que não se assumiu ainda. "**Não é nada fácil viver em nárnia**".
Nefertiti *Subst.* 1. Gay idoso. "**Não faça a nefertiti hoje hein**".

O - o

Ocó *Subst.* 1. Homem hétero. 2. Rapaz. "**A pegada do ocó é incrível**".
Operada *Subst.* 1. Transgênero de homem para mulher. "**A mona agora é operada**".

P - p

Pão-com-ovo/bichã pão-com-ovo *Expr.* 1. Gay muito comum, nada especial, simplório. 2. Gay sem graça. 3. Homossexual efeminado, pobre, magro, aparência frágil. "**Essa bichã pão-com-ovo está se achando demais**".
Pele de pêssego *Expr.* 1. Uma pele bonita e cuidada. "**Ele tem uma linda pele de pêssego**".

Q - q

Quá-quá *Expr.* 1. Homossexual efeminado. "**Essa bichã é quá-quá**".

R - r

Racha/raxa *Subst.* 1. Mulher. 2. Assim denominada pela anatomia de seu órgão sexual. "**O boy magia adora uma racha**".
Remix na pomboca *Expr.* 1. Fricção no clitóris. "**Ele adora fazer um remix na pomboca da namorada**".

S - s

Scania *Adj.* 1. Lésbica masculinizada. "**Ela gosta de namorar scania**".
Surra de edi *Expr.* 1. Bater com o ânus no pênis no ato sexual. "**Ele deu uma surra de edi no cafuçu**".

T - t

T.M. *Sig.* 1. Sigla para "trevesti mirim". "**Hoje em dia tem muito T.M. em situação de abandono**".
Tarzan *Subst.* 1. Pelos na região anal. "**Ontem foi dia de cuidar do tarzan**".

U - u

Uó *Subst.* 1. Coisa ruim, sem graça. 2. Algo muito ruim. 3. Pessoa ou acontecimento chato, de má qualidade. "**Esse cafuçu é uó**".

Urso *Subst.* 1. Homossexual mais velho e peludo. 2. Gay peludo com barba e acima do peso, com aparência máscula. "**A biu só namora urso**".

V - v

Vaporizar *V.* 1. Ir à sauna. "**Hoje é dia de vaporizar o corpo**".

Vitaminado *Adj.* 1. Homem bonito. "**Ela só sai com homens vitaminados**".

X - x

Xota *Subst.* 1. Vagina. "**Ninguém encosta na xota dela**".

Z - z

Zoraide *Subst.* 1. Gay muito ligado em astrologia ou esoterismo. "**Essa biu adora se envolver com zoraide**".

Os estudos revelaram que uma das motivações para o surgimento da linguagem foi à necessidade de autoproteção dos próprios pertencentes desse grupo. A pesquisa nos possibilitou identificar uma gama de palavras usadas dentro dessa comunidade, mas que nem sempre as pessoas que a utilizam têm domínio dos significados e dos seus contextos de uso.

A linguagem do pajubá envolve normas de gênero e sexualidade na comunidade LGBTI+, daí entra a importância do estudo do léxico e sua estrutura em relação à linguagem de gênero.

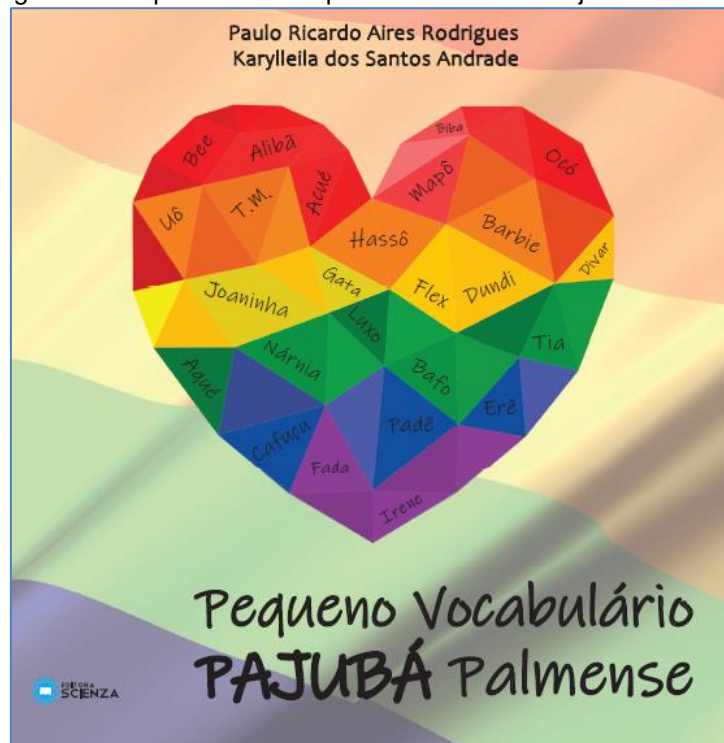
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da produção do glossário faz parte de um processo que teve início com trabalhos de iniciação científica em 2012, quando iniciamos a coleta de dados. O segundo passo foi estudar as crenças e atitudes dos pertencentes à comunidade LGBTI+ em relação ao uso do pajubá. Para a descrição, análise e compilação do vocabulário foi necessário compreender as questões culturais, sociais e, mais que isso, identificar as causas e motivações para o uso do pajubá em Palmas.

Mais que uma causa identitária, a pesquisa em questão traz dados sobre VIDAS de pessoas que possuem seus valores e têm o direito de gozar dos mesmos direitos que as demais pessoas que se relacionam em sociedade, para isso, a inclusão social precisa ser efetivada a fim de promover mudanças que salvam vidas.

Como resultado do desempenho, dedicação e reconhecimento, o estudante Paulo Ricardo Aires Rodrigues foi agraciado com o prêmio de 1º lugar na área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Científica PIBIC/PIBITI/PIVIC da Universidade Federal do Tocantins em 2022. A seguir, apresentamos também, como resultado do trabalho, o livro produzido a partir da coleta, análise e produção do glossário, figura 3:

Figura 3 – Capa do livro Pequeno Vocabulário Pajubá Palmense



Fonte: <https://editorascienza.com.br/ebook/pajuba.pdf>

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos; GONÇALVES, Sheila de Carvalho P.; PORTO, Filipe; ANDRADE, Luciana C. e Silva. Bajubá: linguagem de grupo LGBTT como representação sócio-histórica e cultural. **Revista Desafios**. v. 5, n. 4, 2018. p. 37-46.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1984. 126 p., (Biblioteca universitária de língua e linguística; v. v.6).

REIS, Toni., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

UNICEF – Documento - **Declaração Universal dos Direitos Humanos** / Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 31 ago. 2022.

VIP, Angelo; LIBI, Fred. **Aurélia, a Dicionária da Língua Afiada**. Editora do Bispo: São Paulo, 2006, 143p.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia**. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004. 299 p.

CAPÍTULO 11

O CONCEITO DE AUTORIA NO CURRÍCULO DA CIDADE (2017) E A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CANÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:

UMA PROPOSTA TEXTUAL

Jéssica Alves da Silva

Phablo Roberto Marchis Fachin

Ao longo de nossa trajetória construímos experiências que se transformam em memória e ela, em histórias que podemos contar. Às vezes, essas histórias estão acompanhadas de um cheiro, de um gosto ou até de uma canção, como se fossem uma trilha sonora para a trajetória que é a própria vida. Certamente há vidas e principalmente fatos cotidianos que inspiram canções.

A canção popular brasileira tem inúmeros exemplos dessa interlocução. Ao elevar fatos cotidianos ao patamar de uma obra artística por meio da melodia, a canção conta histórias. O sincretismo entre letra e melodia muitas vezes produz a trilha sonora da trajetória de malandros, trabalhadores e até da própria língua portuguesa. Nesse sentido, o trabalho com canções nas aulas de língua portuguesa é de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de compreensão e de interpretação, indispensáveis para a ampliação do repertório dos sujeitos estudantes. Esse repertório em construção pode ser mobilizado nas atividades de escuta/leitura de canções no exercício de construção da subjetividade que se traduz no contorno que o sujeito dá ao próprio discurso.

Chamamos esse contorno de autoria. Como estratégia para fomentá-la nas produções dos estudantes, a retextualização de canções pode ser um caminho oportuno. Trata-se de um processo complexo - o sujeito que a leva a cabo deve trabalhar com múltiplas estratégias linguísticas, textuais e discursivas, apoiado em um texto-base para então projetar um novo texto, tendo em vista uma nova situação de interação. A partir do exercício de compreensão e interpretação de canções, o estudante é motivado a desmontar a narrativa cantada para poder projetá-la em um texto narrativo, no qual é possível traduzir sua interpretação permeada das marcas subjetivas inerentes ao exercício de protagonismo, cidadania e criticidade que envolvem, por exemplo, o conceito de autoria, exigido em documentos legais no âmbito da cidade de São Paulo, ou de qualquer outra região brasileira.

Ao apresentar o conceito de autoria, objeto de investigação deste trabalho, o Currículo da Cidade (2017)¹ fundamenta-se em Possenti (2002) para afirmar que as marcas subjetivas deixadas por estudantes em seus textos os caracterizam como autores; o pesquisador, no entanto, mostra-se mais cuidadoso com o uso do termo autor. Para ele, as marcas subjetivas, que podem ou não aparecer em textos de estudantes, são materializadas no texto por meio de quatro movimentos: 1) dar voz aos outros; 2) incorporar ao texto discursos correntes; 3) manter distância; 4) evitar a mesmice. Apesar de mencionar textos de estudantes, Possenti não os considera em sua análise, já que são utilizados apenas produções de escritores e um texto de um candidato ao vestibular.

Considerando o cenário apresentado, este capítulo apresenta uma proposta de trabalho que analisa a teoria que embasa o conceito de autoria no Currículo da Cidade (2017), tendo como apoio o trabalho de retextualização do gênero canção nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente para turmas do 7º ano. Este trabalho é desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, investigando os desdobramentos da hipótese de Possenti (2002) ao analisar indícios de autoria em textos de estudantes. Por se tratar de pesquisa que mescla teoria e prática, num cenário educacional que pode equivaler ao de outras regiões do Brasil, acreditamos que possa também contribuir para o olhar sobre a escola fora de São Paulo.

Trata-se de um arranjo que valoriza o gênero canção como forma de estimular o estudante a olhar para os fatos da vida de maneira crítica a fim de singularizar essa compreensão em textos narrativos autorais por meio da retextualização. Uma estratégia de produção textual que fomenta a polissemia na medida em que entusiasma o estudante a trabalhar o conteúdo do texto-base para recriá-lo em outro texto, a fim de fazer a canção virar história. Tal proposta colabora com o processo formativo dos adolescentes, oferecendo a eles ferramentas que potencializam seu repertório no exercício de alteridade inerente ao processo de construção da própria subjetividade.

O CURRÍCULO DA CIDADE

Para entender como a questão da autoria se apresenta no Currículo da Cidade é preciso, primeiro, conhecer a organização do documento. Por isso, esta seção dedica-se a apresentar o arranjo que o constitui. O Currículo da Cidade se identifica como diretriz para o trabalho docente, como uma ferramenta que se materializa no trabalho dos professores todos os dias em salas de aula por toda a cidade de São Paulo. Essa premissa envolve a contribuição desses docentes que o utilizam no seu fazer e permeiam suas potências e pontos que precisam ser discutidos. Ele é o eixo de produção de outros documentos, como as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019), os

¹ Ao longo do capítulo, utilizamos o termo currículo como forma de nos referirmos ao Currículo da Cidade (2017).

Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens (2019)² e o Instrumento de Acompanhamento Docente (IAD) - Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa (2023).

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade são documentos organizados para cada componente curricular. Os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens estão organizados em três volumes: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. O IAD está organizado em dois volumes: Português e Matemática, tendo em vista que é um documento orientador da aplicação de avaliações diagnósticas. Institucionalmente, apenas essas duas disciplinas são orientadas a aplicar essa avaliação externa.

O Currículo da Cidade está dividido em duas partes. A primeira contém nove seções: Apresentação, Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade, Um Currículo para a Cidade de São Paulo, Ciclos de Aprendizagem, Organização Geral do Currículo da Cidade, Currículo da Cidade na Prática, Avaliação e Aprendizagem, Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade e Um Currículo Pensado em Rede.

A implementação do Currículo da Cidade na rede municipal de ensino (RME) de São Paulo deu-se em 2018. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017, o mesmo ano no qual ocorreu a elaboração do Currículo da Cidade. Este informa que busca alinhar as orientações curriculares do município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, a Base Nacional não é a base do Currículo da Cidade. Trata-se de uma questão importante a ser considerada na diretriz municipal, tendo em vista que um documento federal não é diretriz para o Currículo da Cidade, documento municipal.

Como anunciado, o Currículo da Cidade compartilha conceitos abordados na BNCC, como o de Educação Integral. Para o documento municipal, esse conceito envolve ações de toda a comunidade escolar para promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural). Dessa forma, “os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a resignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (São Paulo, 2017, p. 22). Concordamos com essa premissa, pois acreditamos não ser possível constituir-se enquanto sujeito sem o exercício da alteridade, sem o contraponto fundamental a partir do qual cada indivíduo constrói sua singularidade inserido no plural que compõe a cultura.

O posicionamento do documento frente à BNCC sugere certo pioneirismo do município de São Paulo em relação a sua própria constituição. Atesta, por exemplo, que os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento curricular foram elaborados por grupos de trabalho formados por professores, supervisores e

² As edições que compõem o Ciclo Autoral apresentam, nas fichas de avaliação da produção de gêneros discursivos (orais e escritos), o critério “índice de autoria”, que conta com dois tópicos: um relacionado à seleção de palavras e outro relacionado à expressão de um olhar subjetivo, ambos adequados ao gênero em estudo. As referências dos três volumes que compõem os materiais do Ciclo Autoral estão indicadas ao final do capítulo.

técnicos da SME de São Paulo e das diretorias pedagógicas (DIPEDs) e regionais (DREs). Indica também a quantidade de professores e estudantes envolvidos nesse processo que se estendeu ao longo do ano de 2017 e que organizou o Currículo

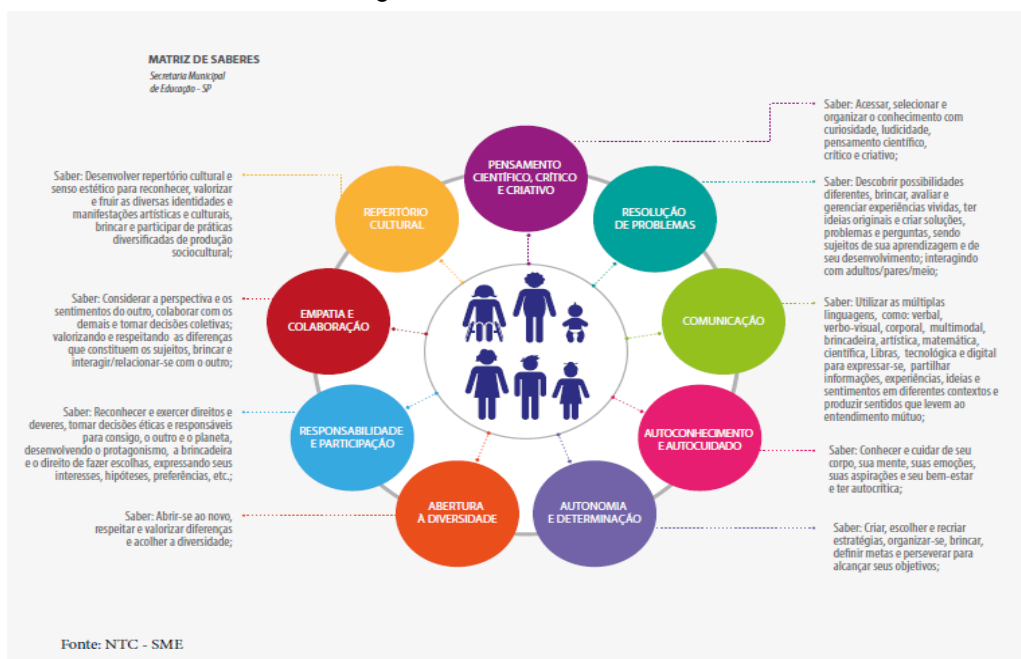
em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular (São Paulo, 2017, p. 15).

O documento bem como materiais complementares estão orientados pela Matriz de Saberes organizada pela SME e que apresenta princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (São Paulo, 2017, p. 30 *apud* Brasil, 2013, p. 107-108). Essa matriz, de acordo com o Currículo, reconhece a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar. Ela foi desenvolvida no ano de 2017 e contou com a consulta de mais de 40.000 estudantes da RME para embasar a sua estrutura.

A realidade evidencia que esses princípios não se materializam na educação de todos os estudantes, como sugere o currículo. O documento indica que a educação inclusiva e o princípio de equidade deve atender a todas as crianças, adolescentes e adultos que fazem parte da rede, mas os limites da realidade impostos pelo projeto de desvalorização da carreira, com salas lotadas, falta de apoio da iniciativa pública, da sociedade civil, a perda de direitos dos profissionais de educação e a falta de incentivo na formação continuada de professores, por exemplo, limitam esse alcance. O Currículo apresenta-se como uma ferramenta que ganha vida nas mãos dos professores como se o fracasso escolar dependesse de cada profissional individualmente e é sabido que a escola é uma instituição que envolve muitos atores, não só o protagonismo do professor e a sua boa vontade. E mesmo o sucesso não é reconhecido, tendo em vista as políticas de precarização do trabalho docente.

As concepções de Educação Integral e Inclusiva que fazem parte da Matriz de Saberes defendem que a educação pública deve garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, infelizmente há pontos que precisam ser ajustados. Na Prova São Paulo, por exemplo, as avaliações são padronizadas. Assim, os estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE) não têm suas especificidades respeitadas, objetivo que integra a Matriz de Saberes, atualizada em 2018:

Figura 1 - Matriz de Saberes



Fonte: São Paulo (2017, p. 35).

Além da Matriz de Saberes, o Currículo da Cidade incorporou os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) que, de acordo com o documento, são temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares. A problemática é que esses objetivos não contestam o sistema que constitui a origem da maioria dos problemas que eles pretendem solucionar.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo Currículo da Cidade estão divididos em ciclos, uma organização que faz parte da RME de São Paulo desde 1992. O documento afirma que eram denominados: Ciclo Inicial, Intermediário e Final, correspondendo às etapas de desenvolvimento: infância, puberdade e adolescência respectivamente, e que obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos. O Currículo preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos: o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º); o Interdisciplinar (4º, 5º e 6º) e o Autoral (7º, 8º e 9º).

Essa organização, que visa romper com a lógica da seriação, é marcada pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos estudantes e em suas experiências. Isso significa fazer da escola um lócus que permite aos estudantes serem cidadãos ativos e protagonistas do processo de construção da vida escolar, com a manifestação de suas identidades e possibilitando a intervenção de forma consciente nos coletivos escolares e também no quadro social em que atuam e atuarão (São Paulo, 2016a, p. 25-26).

O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares: Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências Naturais; Ciências Humanas: Geografia e História; Tecnologia para Aprendizagem.

Os objetos de conhecimento estão organizados em eixos de acordo com o componente curricular e complexidade para a faixa etária do estudante em um movimento espiral. O conjunto de saberes a serem desenvolvidos durante os ciclos que compõem o Ensino Fundamental são denominados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento justifica a nomenclatura dizendo que faz parte do conceito de Educação Integral a partir da Matriz de Saberes.

Na seção “O Currículo na Prática”, apresenta-se a implementação do documento nas diferentes esferas da educação municipal: Projeto Político Pedagógico (PPP), formação continuada de professores, materiais didáticos e avaliação. De acordo com ele, a escola deve incorporar as diretrizes propostas pelo Currículo ao PPP de maneira condizente com a realidade da unidade escolar. Os horários coletivos de formação da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) devem priorizar o estudo dos documentos por meio de ações de SME. Os materiais didáticos devem ser escolhidos pelos professores respeitando as orientações do eixo Currículo bem como os docentes fazerem uso dos materiais didáticos produzidos pela SME. Um desses materiais é a coleção *Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens* lançada em 2019, que conta como livros consumíveis de Português, Matemática e Ciências para todos os estudantes de 1º a 9º ano. No caso de Língua Portuguesa, os livros estão divididos em quatro unidades em que cada uma conta com uma sequência de atividades para a produção de um gênero oral ou escrito. Também declara que é indispensável fazer revisão dos processos de avaliação interna e externa de maneira a se adequar ao que é proposto nele.

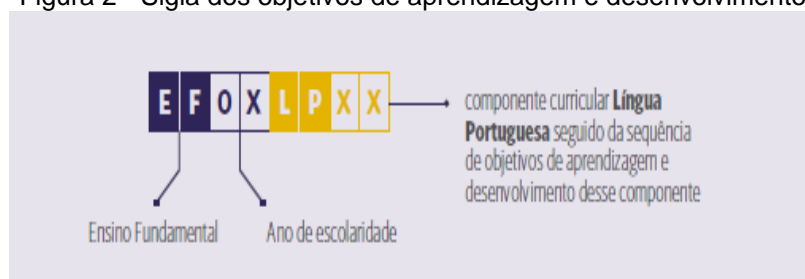
Considerando o trabalho com texto inerente às aulas de Língua Portuguesa, o material precisa passar por revisões constantes. Isso porque desde a primeira edição textos e exercícios não foram atualizados de maneira significativa, o que acaba por dificultar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. A dificuldade acontece ou porque os textos não fazem parte do repertório dos estudantes ou porque consideram aprendizagens que todavia não foram consolidadas. Outra questão desfavorável ao trabalho com esse material é a distribuição desigual entre as unidades escolares. Há casos em que escolas não recebem a quantidade adequada ou nem recebem, além de a entrega não ter um período declarado para a organização do planejamento dos professores.

Na seção “Avaliação e Aprendizagem”, o Currículo afirma que a avaliação é uma ação pedagógica que oferece ao professor subsídios para a tomada de decisões, pois permite acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens e refletir sobre ele. Os tipos de avaliação propostos pelo documento são: diagnóstica, cumulativa e formativa. A primeira tem como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos estudantes como

forma de subsidiar as ações pedagógicas do professor; a segunda tem o objetivo de verificar o que os estudantes aprenderam após um percurso formativo para verificar a necessidade de retomá-lo ou não, e a terceira tem o objetivo de acompanhar as aprendizagens dos estudantes durante todo o processo de aprendizagem, ajustando as atividades ao processo.

Essa seção é seguida de uma síntese dos elementos que compõem o Currículo, que é seguida da seção “Um Currículo pensado em rede”. Nela é apresentada uma organização dos objetivos de aprendizagem tal qual aparece na tabela. Esses objetivos estão organizados em ciclos e anos e devem ser trabalhados em espiral, ou seja, em cada ano há o desenvolvimento do conteúdo previsto para o ciclo por meio de aproximações sucessivas.

Figura 2 - Sigla dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: São Paulo (2017, p. 61).

A parte dois do Currículo apresenta os conteúdos específicos do componente curricular “Língua Portuguesa” e está dividida em três seções: Currículo de Língua Portuguesa para a Cidade de São Paulo, Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e O Ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos.

A concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa, para o documento, acontece por meio de quatro atividades básicas: falar, ouvir, ler e escrever. Essas atividades são constitutivas dos eixos que organizam a diretriz: Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção de Textos Escritos, Prática de Escuta e Produção de Textos Orais e Prática de Análise Linguística.

Segundo a seção, o foco da aprendizagem deve estar no uso da língua, por isso o texto deve ser considerado “unidade básica do trabalho de Língua Portuguesa” (São Paulo, 2017, p. 67). Assim, para o documento, a materialidade do discurso, que é o texto, é o espaço de funcionamento da língua, onde ela torna-se linguagem, que é fundamentalmente:

- a. histórica e social**, porque é constituída no uso, ou seja, os sentidos da atividade verbal são construídos num processo contínuo de interlocução entre sujeito que produz discurso e sujeito que lê/escuta. Diante disso, a língua não é homogênea, uma vez que o sujeito – produtor ou leitor/ ouvinte – não é fonte única do sentido, mas compartilha seu espaço discursivo com o outro. Os processos que a constituem são eminentemente histórico-sociais. Ela não pode, portanto, ser estudada fora da sociedade e de suas condições de produção;
- b. ideológica**, porque veicula, inevitavelmente, valores que regulam as relações sociais;
- c. plurivalente**, porque revela diferentes formas de significar a realidade, segundo a perspectiva dos diferentes sujeitos que a empregam;

d. dialógica, porque todo enunciado, por sua natureza, relaciona-se com os produzidos anteriormente e orienta-se para outros que serão formulados como réplica desse (São Paulo, 2017, p. 67, grifos nossos).

É sugerido o trabalho com os multiletramentos, entendidos como fundamentais para a efetiva participação dos estudantes nas práticas sociais de linguagem contemporâneas envolvida no conceito de interculturalidade. O currículo aborda o conceito de multiletramento na perspectiva do desenvolvimento de estratégias que orientem estudantes a perceberem que textos podem ser “constituídos por diferentes modalidades ou modos de uso de linguagem” (São Paulo, 2017, p. 75) bem como por vários sistemas semióticos.

Os conteúdos estão organizados em anos e ciclos, seguindo o princípio da colaboração e progressão dos objetivos de aprendizagem, que estão baseados nos seguintes critérios: conteúdo (capacidades, comportamentos e procedimentos), nível de autonomia do sujeito que aprende e interage com a língua e nível de complexidade do conteúdo em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos.

A concepção de alfabetização apresentada no documento compreende o processo como discursivo no qual a unidade linguística seja o “texto efetivo, que se realiza em práticas sociais” (São Paulo, 2017, p. 69). Isso porque se parte da premissa de que o estudante possui um repertório de vivências sociais nas quais a linguagem assume diversas materialidades, como “conversas familiares e exibições de filmes” (São Paulo, 2017, p. 69).

A perspectiva dialógica, que considera a linguagem como constitutiva dos sujeitos ao mesmo tempo em que é constituída por eles, aparece ao longo do instrumento curricular. Como a concepção de formação colocada para o estudante é a cidadã, é preciso que as práticas sociais sejam objeto de estudo na escola. Essa é a diretriz que adotamos em todas as ações que envolvem o fazer docente e verificamos que contribui com o engajamento dos estudantes, pois se apresentam como sujeitos a partir de seu espaço físico e social tal qual propõe Orlandi (2001).

O percurso curricular sugere o trabalho com o conceito de gêneros do discurso que encontramos em Bakhtin (2011) no famoso texto “Os gêneros do discurso”. De acordo com o filósofo da linguagem, os gêneros se caracterizam por três elementos fundamentais: a) conteúdo temático, b) organização composicional, c) estilo.

O texto, entendido como a materialização do discurso, é composto por enunciados, que para Bakhtin (2011) apresentam algumas peculiaridades. A primeira é que o enunciado, como unidade de comunicação discursiva, apresenta alternância de sujeitos; a segunda está relacionada à conclusibilidade, aspecto interno da alternância entre sujeitos, ou seja, a possibilidade de se assumir uma posição responsiva, definida como “impressão artístico-ideológica e avaliação” (Bakhtin, 2011, p. 288).

Esse caráter responsivo do discurso pressupõe um sujeito que, de acordo com o documento, se orientará pela experiência comunicativa, a qual é constituída pelo conjunto de conhecimentos construídos nas situações de interação verbal das quais

participou. Isso significa que o conhecimento que as pessoas possuem dos gêneros está relacionado às vivências que construíram. Por isso, o trabalho da escola deve ser:

ensinar a organizar textos nos gêneros que os estudantes ainda não têm muita proficiência. Em uma escola que tenha como finalidade a formação de cidadãos efetivamente participativos, entende-se que ela deverá priorizar os gêneros que circulam nas instâncias públicas de linguagem e não nas instâncias privadas. Para tanto, as práticas educativas devem possibilitar que o estudante participe de práticas sociais de linguagem que se realizem – também – para além do espaço escolar, ampliando-o (São Paulo, 2017, p. 71).

Essa perspectiva adotada pelo currículo, a qual indica com prioridade o trabalho com os gêneros que circulam nas instâncias públicas em detrimento da privada, afasta do cotidiano escolar o processo de construção da subjetividade do estudante na medida em que diminui o trabalho com textos da esfera literária. Ajudar o estudante a construir sua cidadania passa pela consciência da construção da própria identidade e esse processo vai além dos gêneros que circulam na esfera pública. Por isso, é importante não hierarquizar os gêneros da esfera pública em detrimento da privada, e sim desenvolver um trabalho de articulação entre eles.

O texto é, para o instrumento curricular, a unidade linguística fundamental do trabalho com a linguagem verbal porque constitui a materialidade do discurso. Os enunciados constituem os textos e estes são determinados pelas características do contexto de produção no qual se realizam.

Isso significa dizer que todo discurso é elaborado por um produtor, que assume determinado papel social naquela enunciação (pai, professor, representante dos empregados, sindicalista etc.), papel esse que define a perspectiva da qual o assunto/tema será visto. Além disso, todo enunciado é orientado por determinadas finalidades e pelas representações que o produtor tem a respeito de quem é o seu interlocutor. Todo discurso também é orientado para ser publicado em determinado portador e lugar de circulação. E, para finalizar, todo discurso é organizado em um gênero, que possui características específicas, mencionadas e exemplificadas acima (São Paulo, 2017, p. 71).

A relação entre linguagem oral e linguagem escrita é apresentada como uma relação de imbricação. Isso acontece, de acordo com a diretriz municipal, porque o estudo dessas modalidades de aprendizagem da linguagem verbal não é lido mais com base na relação de oposição entre elas. Para o currículo, o discurso oral “pode ser caracterizado como aquele que está sendo produzido oralmente, aquele que está sendo realizado no mesmo instante em que está se tornando conhecido pelo interlocutor” (São Paulo, 2017, p. 73). O trabalho com textos orais a ser efetivado na escola deve ser com gêneros que se realizam nas instâncias públicas de linguagem.

Considerando as características que constituem o discurso oral, não é considerado trabalho com oralidade a oralização de um texto escrito, já que ele não está sendo produzido e realizado no mesmo instante em que está se tornando conhecido do interlocutor. O documento apresenta uma seção apenas para apresentar essa distinção.

Seja na linguagem oral ou na escrita, o conceito de variedade aparece como forma de valorizar a diversidade linguística que constitui os falares do nosso país. O currículo justifica o uso do termo variedade no lugar de variante como forma de não valorizar um falar em detrimento do outro. Sugere também o trabalho com o conceito de preconceito linguístico que, de acordo com ele, é uma maneira de combatê-lo.

A variedade também é um conceito explorado na multimodalidade relacionada aos multiletramentos que precisam ser desenvolvidos na escola. O documento, a princípio, explora o conceito de multimodalidade apresentando a diferença entre textos impressos e textos digitais; sem deixar de mencionar que a multimodalidade, ou seja, que a articulação entre as diferentes linguagens que constroem sentidos no texto, não se limita aos textos digitais.

Os objetivos de aprendizagem, organizados nos quatro eixos mencionados, foram desenvolvidos, não com base na BNCC, e sim a partir dos documentos “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa (2016); Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)” (São Paulo, 2017, p. 77).

Na seção “Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” os processos de ensino e aprendizagem são apresentados como indissociáveis e em constante diálogo. Isso significa que o professor precisa ter conhecimento do que o estudante sabe para selecionar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento mais adequados para o período de planejamento. De acordo com o que é posto, é preciso que “os estudantes tenham bons problemas a resolver, de modo a colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo ensinado e, por outro, que a organização da tarefa, pelo professor, permita o máximo de circulação de informação possível” (São Paulo, 2017, p. 79).

Os movimentos de aprendizagem relacionados aos objetivos colocados no currículo estão relacionados a processos que valorizem o coletivo. As tarefas devem considerar não só a relação que os estudantes estabelecem com o objeto de conhecimento como também com os parceiros mais experientes, em cooperação. “Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance, tornando-se autônomo para a realização de tarefas que não conseguiria realizar anteriormente” (São Paulo, 2017, p. 80).

A sala de aula precisa ser organizada a partir de um movimento que integre: a) situações de trabalho coletivo, b) situações de trabalho em duplas/grupo, situações de trabalho autônomo em um movimento espiral, não linear, que parte do coletivo para o autônomo (São Paulo, 2017, p. 80). E assim consecutivamente, como em camadas de cebolas, retomando movimentos como forma de aprofundar conhecimentos no movimento de aproximações sucessivas nos anos e ciclos.

Os conteúdos temáticos no Currículo de Língua Portuguesa estão organizados com o entendimento de que

A compreensão mais aprofundada do real vivido requer um distanciamento do estudante do seu cotidiano, de tal forma que, ao distanciar-se, pode torná-lo observável e tomá-lo como objeto de reflexão. Esse procedimento, por um lado, colabora para a constituição da identidade do estudante de uma maneira mais reflexiva, uma vez que ele pode enxergar-se como sujeito capaz de produzir conhecimento nesse processo (São Paulo, 2017, p. 82).

Essa compreensão do real vivido pode se relacionar com o que disse Freire no célebre texto “Papel da Educação na Humanização”

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios (Freire, 1997, p. 10).

O trabalho com a interculturalidade pode ser uma maneira de responder a desafios. Para a ferramenta curricular, “a interculturalidade é uma abordagem com a língua e a linguagem que, tendo o texto como unidade de análise, busca relacioná-lo em toda a sua multisssemiose” (São Paulo, 2017, p. 83). E explica que multisssemiose “são modos de significado que contemplam diferentes linguagens”.

Para o documento, “o acesso, pela leitura, à diversidade de culturas contribui para ampliação da visão dos estudantes sobre as especificidades da vida de diferentes pessoas e, além disso, fortalece uma educação permanente orientada pelo respeito à pluralidade. (São Paulo, 2017, p. 83). E finaliza, com a orientação de que “a escola precisa se preocupar em ajudar no processo de desconstrução de hierarquizações e juízos de valor que perpetuam desigualdades construídas historicamente.”

Na seção “Relações de Consumo e Sustentabilidade”, o documento orienta para que o trabalho em sala de aula guie o estudante para uma atitude reflexiva que o conduza a um consumo consciente, entendido como “consumir com consciência de seu impacto e voltar às ações de consumo e sustentabilidade. Tal ação implica a economia de recursos, a busca por produtos e serviços sustentáveis, a utilização dos bens até o fim de sua vida útil e a reciclagem dos materiais” (São Paulo, 2017, p. 84).

Como já foi dito, o Currículo de Língua Portuguesa está dividido em quatro eixos organizadores: a) Prática de Leitura de Textos; b) Prática de Produção de Textos Escritos; c) Prática de Escuta e Produção de Textos Orais; d) Prática de Análise Linguística, que partem do princípio de que a linguagem verbal é uma prática social que constitui esses eixos e justifica essa escolha:

Ao indicar as práticas como eixos do currículo, a intenção fundamental é, por um lado, tratar o objeto de ensino na escola conservando a sua característica fundamental, a de prática social, que tem existência dentro e fora da escola, adquirindo características específicas de acordo com a esfera e a situação comunicativa na qual se realiza (São Paulo, 2017, p. 85).

Essa justificativa se relaciona, de acordo com o documento, com o fato de os conteúdos discursivos, pragmáticos e textuais serem trabalhados em caráter principal em relação aos conteúdos gramaticais e notacionais. O documento descreve o

tratamento que dá a cada um desses conceitos no subitem “Aspectos relativos às características específicas da língua e da linguagem”:

a) **conhecimentos pragmáticos**: relativos às características das situações comunicativas (um sarau, por exemplo, que é um evento comunicativo no qual circulam diversos gêneros, inclusive, de diversas linguagens: poemas, contos, causos, músicas, entre outros; uma mostra de trabalhos; uma feira literária; um seminário, entre outros) e dos impactos que essa situação comunicativa provoca no enunciado; b) **conhecimentos discursivos**: relacionados à adequação dos discursos às especificidades do contexto de produção, incluindo-se, nesse contexto, as características dos gêneros do discurso (conteúdo temático, organização composicional e marcas linguísticas); c) **conhecimentos textuais**: referem-se a todos os aspectos implicados no estabelecimento de coesão e coerência do texto, como manutenção da progressão temática, articulação adequada das ideias, utilização de marcadores temporais e argumentativos, utilização de recursos coesivos adequados, seleção de informações relevantes para o que se pretende, pontuação, incluindo a utilização de critérios adequados para paragrafação, entre outros aspectos; d) **conhecimentos gramaticais**: relativos à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica; e) **conhecimentos notacionais**: relacionados à base alfabética do sistema de escrita (São Paulo, 2017, p. 86, grifos dos autores).

O Currículo da Cidade é o eixo que envolve a produção e revisão de outros documentos orientadores do trabalho docente. Um desses documentos é o Instrumento de Acompanhamento Docente³ (IAD), que subsidia a aplicação de atividades diagnósticas semestrais cujo objetivo é fundamentar o planejamento do professor. O documento informa que está baseado no Currículo, mas apresenta uma divergência no entendimento sobre a que aspecto da língua está relacionado o item pontuação, já que no IAD o item pontuação aparece no em aspectos ortográficos e notacionais e no Currículo, como citado acima, aparece no item conhecimentos textuais.

A explicação para essa divergência pode ser encontrada no Currículo da Cidade (2017), no parágrafo seguinte à definição:

É importante salientar que essa classificação tem a finalidade de orientar melhor a tomada de decisão a respeito de quais aspectos focalizar nas atividades de ensino. Na realidade, os conhecimentos discursivos incluem todos os demais, assim como os textuais incorporam os gramaticais e notacionais, num processo de interdependência inequívoca (São Paulo, 2017, p. 86).

Mesmo que o Currículo indique o caráter englobante dos aspectos discursivos, acreditamos que é importante que os documentos produzidos a partir dele estejam alinhados. Já que são, neste caso, critérios de avaliação diferentes propostos pelo IAD, que é uma avaliação que acontece em toda a rede a cada semestre.

³ A primeira versão do documento foi publicada em 2022 e passou por uma revisão em 2023. O documento orienta os critérios a serem observados pelos professores de Português na aplicação do IAD, avaliação diagnóstica que está dividida em dois eixos: Prática de Leitura de Textos, dividida em duas etapas: a primeira consiste na leitura de textos para a localização, inferência e reflexão; a segunda, na leitura em voz alta. O segundo eixo, Prática de Produção de Textos Escritos, não está relacionado, segundo o documento, às características específicas do gênero, mas a “aspectos mais gerais que, de alguma forma, organizam a linguagem escrita” (São Paulo, 2023, p. 12).

O CURRÍCULO DA CIDADE E A QUESTÃO DA AUTORIA

O documento Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2017), no primeiro volume, retoma a concepção de texto apresentada no Currículo como um espaço de interlocução. O documento articula elementos apresentados como forma de desdobrar as orientações dadas. Cabe frisar que ele é colocado como parte constituinte do Currículo, não como ferramenta complementar, por isso é analisado também nesta seção, especificamente ao tratamento que dá à questão da autoria.

Algumas modalidades didáticas são apresentadas para o trabalho com as atividades de produção de texto e a questão da autoria é anunciada no âmbito da produção escrita:

Figura 3 - Recorte da tabela de atividade de produção de texto

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 4					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS A COMPREENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
TEXTO DE AUTORIA	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a produção de textos na qual se articulem produção temática e textual.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria).</p> <p>Aspectos tematizados: relativos às características do gênero; relativos à textualidade (coesão e coerência, fundamentalmente); relativos ao registro linguístico a ser utilizado; progressão temática; aspectos notacionais; procedimentos de planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Será mobilizado	Serão mobilizadas	Serão mobilizados	Serão mobilizados

Fonte: São Paulo (2019, p. 33).

Para o documento, a produção de autoria difere das demais apresentadas - reconto, ditado de texto conhecido ao professor, produção coletiva com escriba, escrita de texto que se sabe de memória, reescrita de texto, reescrita com modificações, produção de partes do texto que não se conhece - na medida em que o conteúdo temático ganha mais complexidade visto que será elaborado pelo estudante, em conjunto com os demais conteúdos mobilizados.

A autoria, na produção escrita, está atrelada ao tratamento e elaboração que se dá aos conteúdos temáticos. As Orientações didáticas (2019) declaram que a pesquisa ou criação de uma trama pode acontecer por meio de dois movimentos: por invenção, nos textos pertencentes à esfera literária, e por pesquisa e investigação, para textos de outras esferas.

A diretriz, que permite considerar o texto uma unidade de análise, julga três atividades fundamentais para a produção de texto: as de escrita (estrito senso, a

reescrita e a produção de autoria. A primeira está mais estreitamente relacionada ao Ciclo de Alfabetização e a segunda, a este e aos primeiros anos do Ciclo Interdisciplinar. A primeira trabalha com textos decorados e a segunda como textos que se conhece a história sem decorá-la. Em ambas as modalidades, como se pode perceber, o conteúdo temático está dado. Como o Ciclo que consideramos neste estudo é o Autoral, vamos nos deter na produção de autoria.

Denomina-se produção de autoria, independente da esfera a qual o texto pertença, a organização feita pelo estudante de um conteúdo temático, produzido por ele, em um texto, que deve manter coerência e coesão com o texto-base, no caso da reescrita, por exemplo. Essa organização se dá por meio da mobilização do repertório construído ao longo do Ensino Fundamental, já que não se produz linguagem, não se constitui autor sem se relacionar com autonomia ao conjunto de vozes que constitui o próprio discurso, pois

o desenvolvimento da relação direta entre leitor e texto é primordial para a conquista da autoria e, para ser efetivado, implica momentos de protagonismo em relação ao próprio repertório e criação, ou seja, é preciso criar momentos de maior liberdade para que educandos construam seus caminhos de leitores e autores (São Paulo, 2016b, p. 70).

Para exemplificar sobre como orientar o trabalho de autoria na sala de aula, o vol. 1 das Orientações Didática dá algumas indicações:

- o contexto de produção: em que gênero vou escrever? (conto de aventura, conto de assombração, crônica) Com que finalidade e onde meu texto irá circular? (em um livreto para as famílias; em uma feira cultural por meio da leitura dramática; no mural da escola). Enfim, as decisões do contexto de produção são definidoras do como irei escrever; - o conteúdo temático que será tratado (o que depende do gênero do texto que se produzirá); - a maneira pela qual será tratado esse tema que também está relacionada ao gênero – se com seriedade, ironia, leveza, poeticidade, humor, literariedade, dramaticidade, suspense; - qual será o tipo de narrador e a perspectiva pela qual o tema será tratado, caso seja um texto literário; - que fatos e acontecimentos constituirão o texto, de que modo serão articulados e em torno de qual eixo serão organizados (de temporalidade - com ou sem definição do tempo -; de relevância - por exemplo: em um relato pessoal, começar pelo fato mais importante ocorrido); - qual será o registro linguístico a ser utilizado (literário, acadêmico, legal/ jurídico, jornalístico, pessoal, informal mas não íntimo (diário da classe), pessoal e íntimo, informal com gírias e expressões próprias de determinada rede social, entre outros); - que estilo terá o texto (conto tradicional mais descritivo ou um conto de artimanha mais direto com poucas descrições, por exemplo) (São Paulo, 2019, pp. 43-44).

Como é possível observar nas orientações transcritas os aspectos envolvidos no ato de produzir fazem parte do trabalho de produção de texto escrito em geral, não fazem referência específica aos elementos que constituem autoria, aos indícios mencionados por Possenti (2002) que subsidiam a abordagem do Currículo da Cidade. Mesmo o exemplo de trabalho com produção de autoria apresentado no documento não desenvolve o conceito de autoria, está mais centrado na produção escrita por meio da diferenciação das modalidades: por frequência e para aprofundamento.

O DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO E O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE AUTORIA QUE O CONSTITUI

O currículo da cidade (2017), ao apresentar o conceito de autoria, fundamenta-se em Possenti (2002) para afirmar que as marcas subjetivas deixadas pelos estudantes em seus textos os caracterizam como autores, premissa que diverge da proposta do pesquisador. Para ele, “aluno que faz boas redações é um (bom aluno), não um autor” (Possenti, 2016, p. 234). Justifica seu posicionamento afirmando que é só na escola que se escrevem redações e alunos que escrevem textos com indícios de autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares.

De acordo com esse tratamento ao conceito, o autor assume que estudantes não são autores, mas podem produzir textos com indícios de autoria. O Currículo apresenta dois movimentos: manter distância do que foi dito e dar voz ao outro. Já o texto que o embasa, declara que os indícios se revelam por meio de quatro movimentos: 1) dar voz aos outros; 2) incorporar ao texto discursos correntes; 3) manter distância; 4) evitar a mesmice. Apesar de mencionar textos de estudantes, o autor não os considera em sua análise, já que são utilizados apenas textos de escritores e um texto de um candidato ao vestibular.

Em nossa experiência no espaço escolar, acompanhamos a produção de textos com marcas de autoria a partir de propostas que estimulam os estudantes a mobilizarem seu repertório em construção. É preciso encorajar o potencial criativo dos estudantes nas atividades escolares para que os indícios de autoria apareçam não à margem das atividades escolares, como sugere Possenti (2016), mas durante todo o percurso a que esse estudante tem direito.

Nesse sentido, a contribuição deste trabalho é aplicar a teoria que embasa o conceito de autoria no Currículo da Cidade. Essa tarefa é realizada em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, com estudantes do 7º ano, primeiro ano do Ciclo Autoral, para investigar os desdobramentos da hipótese de Possenti (2002), na medida em que colabora com o processo formativo dos adolescentes, oferecendo a eles uma educação pública de qualidade — ação que colabora também com a premissa do Currículo, que se apresenta como um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões e nos territórios da cidade. Este trabalho visa participar das “transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática”, como sugerem os autores na apresentação do documento.

A CANÇÃO E O CURRÍCULO DA CIDADE

Alimentado pelo princípio da Educação Integral, que não se define pelo tempo de permanência na escola, e sim pela promoção do desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social e cultural), o documento curricular da cidade de São Paulo está organizado em três ciclos. Essa organização promove o

conceito de aprendizagem em espiral, aquela que prevê a revisitação de determinados conteúdos ao longo do Ensino Fundamental, seja pela sua complexidade ou sua relevância. “O trabalho da escola e do professor, então, é estudar os objetivos, analisá-los e, mobilizando os saberes necessários, prever quais atividades podem torná-los atingíveis” (São Paulo, 2019, p. 21a).

O gênero canção, como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de São Paulo, está presente em todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental da RME: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. No Ciclo Autoral, cujos Objetos de Conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa partem do pressuposto de que a linguagem é um espaço de interlocução entre sujeitos e que nessa interação os sujeitos deixam marcas subjetivas, o gênero canção aparece como objeto de estudo de texto multimodal que, de acordo com o currículo, é aquele em que o sentido do texto é construído pela articulação intrínseca de linguagens várias. Essa multimodalidade faz da canção uma forma privilegiada de realização da língua portuguesa e é explorada na proposta de atividades descrita neste capítulo.

A RETEXTUALIZAÇÃO DA CANÇÃO: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O conjunto de atividades está organizado em duas etapas. A primeira tem como ponto de partida a visitação ao Museu da Língua Portuguesa, mais especificamente à exposição “Essa nossa canção” tendo em vista a concepção de Cidade Educadora⁴. A segunda acontece em sala de aula a partir das reflexões levantadas pelos estudantes na experiência durante a exposição, na relação que cada estudante estabelece com o gênero em estudo e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de São Paulo.

A reflexão sobre a experiência começa com a entrega de um roteiro organizado pela professora para auxiliar a vivência na exposição. Em sala de aula, após a visitação, esse roteiro é retomado para a construção de um momento de socialização do repertório construído no espaço do museu e de que forma ele ecoa em outros espaços. A partir dessa troca, articula-se o estudo do gênero canção tendo em vista o estudo da canção “O mar” (1954), de Dorival Caymmi, como exercício de compreensão da multimodalidade do gênero a serviço da produção de textos narrativos nos quais essa compreensão se materializa em autoria.

A exposição “Essa nossa canção”, organizada e oferecida pelo Museu da Língua Portuguesa, coloca como estrela, nas palavras do professor Luiz Tatit, a nossa grande

⁴ Fundada em 1994, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é uma entidade sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de cooperação entre governos locais para promover os ideais de educação inclusiva e focada na pessoa, propostos pela Carta das Cidades Educadoras. Atualmente, ela possui 491 cidades-membro de 35 países. No Brasil, são 27 cidades educadoras que integram a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (Rebrace).

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/sao-paulo-cidade-educadora/>. Acesso em 14 dez. /2023.

manifestação artística e estética: a canção. O museu da língua constrói uma exposição sobre o sonoro, no qual as paredes não têm ouvidos, produzem som, canções conhecidas são interpretadas por artistas diferentes e a nossa profunda relação com o gênero canção é explorada com muita sensibilidade.

Por esses motivos, o evento integra o conjunto de atividades para o estudo do gênero e também porque “como a comunicação humana ocorre por meio de enunciados, que são formulados segundo os princípios de determinados gêneros, todo artista, para criar, deve apreender a realidade com os olhos de um gênero” (Caretta, 2013, p. 31). Para produzir um texto narrativo por meio da autoria criativa, o estudante é orientado a apreender a realidade por meio dos olhos do gênero canção, que estabelece relações interdialogicas com a esfera do cotidiano.

Esse dialogismo constitutivo da canção popular compreendemos como uma amplificação dos gêneros primários por meio do sincretismo com a música, fundamentalmente a melodia. O refinamento do artesanato de relacionar a letra e a melodia para transformar um gênero oral em canção possibilitou aos compositores explorar a fonte inesgotável do plurilinguismo ao falarem de casos corriqueiros, fatos cotidianos e assuntos diversos, como futebol e política, além do amor (Caretta, 2013, p. 201).

A esses casos corriqueiros, acrescentamos a tragédia, e como ela constitui um fato cotidiano estruturante da sociedade brasileira. Ao abordar a morte de um trabalhador no exercício de sua profissão, a canção em análise amplifica assuntos diversos que fazem parte de fatos cotidianos e os elevam ao patamar de uma obra artística por meio da melodia. A canção, como toda a arte, nesse sentido, deve promover no sujeito estudante a reflexão sobre a própria realidade como forma de estimulá-lo a desenvolver ferramentas que possam ajudá-lo a problematizá-la como também a transformá-la.

O gênero canção faz parte explicitamente de todos os Ciclos que compõem o Currículo da Cidade. No Ciclo Autoral, integra o eixo “Prática de Leitura de textos” do Objeto de Conhecimento “Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto” por meio do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “(EF07LP02) **Ler letras de canções** - enquanto a escutam e depois disso - de modo a **identificar** a sua **multimodalidade** (letra e melodia) e de forma a **reconhecer a relação entre as duas linguagens** (letra e melodia) **na constituição do sentido**” (São Paulo, 2017, p. 149, grifos dos autores). Como o tipo narrativo está a serviço da produção escrita que a atividade convida, selecionamos também o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento⁵

(EF07LP14) **Reescrever** textos, considerando uma **modificação** determinada (de narrador onisciente para narrador personagem, de espaço ou tempo da narrativa, entre outras possibilidades) no gênero em estudo, **respeitando** a **progressão temática**, e

⁵ Este objetivo de aprendizagem e desenvolvimento faz parte do “Eixo: Prática de produção de textos escritos” do Currículo da Cidade por meio do Objeto de conhecimento “Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do narrar”.

os **conteúdos do texto-fonte**, além de realizar as diferentes **operações de produção** de textos (São Paulo, 2017, p. 152, grifos dos autores).

Para essa produção, que é realizada após o trabalho com a canção indicada, os estudantes são orientados a se atentarem aos vazios naturais do texto indicados por Antunes (2009), tendo em vista que um texto narrativo produzido a partir de uma canção não dispõe da melodia para a construção de sentidos. Considerando também o dialogismo de Bakhtin (2011), que fundamenta o currículo, cabe ressaltar que todo enunciado se relaciona com o que foi produzido antes, ou para reproduzir, em uma nova situação comunicativa por outros sujeitos, ou para refutar. O pressuposto do currículo, de que a unidade linguística de base deve ser o texto, dialoga com Geraldi (2001), que afirma que

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informação cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural (Geraldi, 2001, p. 22).

Esse diálogo entre textos potencializado pela intertextualidade inerente à atividade de retextualização também é interdiscursivo, já que o objetivo é que os estudantes retextualizem a canção em um texto narrativo em prosa assumindo o lugar de uma das personagens. A proposta fomenta a revisão do foco narrativo e permite espaço para a expressão da criatividade por meio da representação de encaminhamentos de ações e afetos das personagens da canção. Entendemos que o processo de retextualização

envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (Matencio, 2003, p. 3-4).

A retextualização, como estratégia de produção de texto escrito, valoriza a intertextualidade e interdiscursividade, além de privilegiar um espaço de criatividade por meio dos movimentos de dar voz ao outro e manter distância do mesmo texto. Esses movimentos, indicados por Possenti (2002), são validados pelo Currículo da Cidade, que os denomina marcas subjetivas. Para o currículo,

Aprender a ser autor, no ciclo, sugere que esses estudantes sejam expostos a interações cuja linguagem se faça presente, quer seja dando voz ao outro ou mantendo a distância daquilo que foi dito, o que cria um espaço de constituição de sua própria identidade, de sua própria voz. Após esse processo de interlocução e alteridade, entende-se que eles conseguem produzir enunciados que lhes são próprios, embora reflitam – como é típico da dialogicidade da linguagem – o discurso de outrem (São Paulo, 2017, p. 143).

Na primeira aula, a professora escreve na lousa a palavra “mar” questionando os estudantes sobre os significados que ela possui para cada um deles. Esse exercício valoriza o caráter dialógico da língua, já que

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele recebe da voz de outro e repleta de vozes de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (Bakhtin, 2005, p. 203).

Ao estimular o compartilhamento de sentidos que povoam a palavra “mar” no repertório dos estudantes, o exercício permite a eles assumir posicionamentos discursivos e delimitar fronteiras para singularizar-se, como indica Caretta (2013).

Quem se sente confortável para compartilhar em voz alta tem essa oportunidade, os demais devem escrever os sentidos em um papel adesivo azul, organizado pela professora em um mural de forma a construir ondas. A aula é finalizada com a leitura de um trecho da obra “Para ler em silêncio” (2007), de Bartolomeu Campos de Queirós. Nesse trecho, a polissemia da palavra “mar” é tematizada e ele compõe o painel criado com as ondas de papéis azuis nas quais os estudantes refletem sobre o fato de os sentidos que constroem para as palavras estarem relacionados às experiências que têm no mundo.

Na segunda aula, cada estudante recebe uma cópia com a letra da canção “O mar” para acompanhar a melodia. Após a apreciação de letra e melodia, os estudantes são convidados a refletir sobre os sentidos que a palavra “mar” constrói na canção a partir da relação entre letra e melodia. Os estudantes são questionados sobre o que mais lhes chama a atenção e o porquê; e se a palavra mar, depois de ouvirem a canção, tem o mesmo significado para eles.

Após a partilha de impressões, hipóteses são levantadas pela professora sobre o significado que essa palavra pode ter para cada personagem da letra da canção. Como finalização da aula, que tem como objetivo trabalhar a polissemia da palavra dentro da canção e no repertório dos estudantes, o registro dessa troca é solicitado e a professora faz a leitura do livro “O mar”, de Jairo Buitrago e Alejandra Estrada (2022), no qual a palavra “mar” assume sentidos outros, a partir da premissa de que ele é uma linha e essa linha se transforma em elementos diversos.

As aulas três e quatro partem da análise de aspectos estruturais da canção, mais especificamente do estudo do tempo gramatical e aspecto verbal como forma de alimentar a estruturação do texto narrativo. O objetivo dessa atividade não é identificar nomenclaturas e/ou classificações, e sim investigar a construção de sentidos que uso do aspecto verbal produz na narrativa cantada.

As três primeiras estrofes são projetadas para que os estudantes analisem coletivamente, com a mediação da professora, o cenário onde ocorrem as ações. Nelas os verbos estão empregados no presente do indicativo e o aspecto duradouro dessas ações é problematizado como forma de levar os estudantes a refletir sobre os

desdobramentos nas estrofes seguintes. Por exemplo, o mar é sempre bonito? Por que só quando quebra na praia? O que pode significar o pescador não saber se fica? Ficar onde? É sugerido aos estudantes que façam anotações no próprio papel contendo a letra da canção. Essa parte pode ser realizada em dupla tendo em vista que “a construção da autonomia do sujeito, em determinada prática de linguagem, começa por fazer o trabalho coletivamente com o apoio do professor, depois em grupos/duplas para, finalmente, realizar com autonomia. (São Paulo, 2019, p. 90)”.

A sequência das atividades segue o percurso sugerido pelo currículo. O debate sobre os sentidos da palavra “mar” na canção começa com uma conversa, mediada pela professora, envolvendo a turma inteira; o estudo dos elementos estruturais, como tempo verbal e aspecto gramatical, pode ser feito em duplas, e a produção de texto é, por fim, realizada de forma autônoma, seguida de uma revisão em duplas.

Na aula cinco, as demais estrofes que compõem a canção são apresentadas como forma de analisar o aspecto permanente e pontual do passado. Para isso, algumas questões são apresentadas para serem discutidas oralmente. Que palavras indicam as ações da rotina de Pedro? Por quê? Que palavras mostram que a rotina mudou? Por quê? Mostrar trecho sem e com verbos destacados e perguntar se os estudantes sabem qual a função dessas palavras e qual a contribuição delas na construção de sentidos da letra. O objetivo é levar os estudantes a refletirem sobre a relação entre letra e melodia para perceberem os momentos de ação e estado dentro da narrativa.

O propósito das questões de análise sobre a função e o sentido dos verbos dentro do contexto da canção analisada é verificar se os estudantes conseguem reconhecer o verbo enquanto palavra que denota tempo na ação tal qual previsto no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “(EF06LP30) **Analisar** o papel da manutenção do **tempo verbal predominante** e da **articulação entre os tempos verbais** do texto no estabelecimento da coesão” (São Paulo, 2017, p. 140, grifos dos autores). Esse é um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Interdisciplinar, por isso a atividade tem por objetivo verificar se a aprendizagem foi consolidada. Cabe ressaltar que as aprendizagens nos ciclos da RME de São Paulo devem acontecer em um movimento espiral, e essa atividade amplia o saber relacionado ao objetivo uma vez que leva os estudantes a reconhecerem a diferença entre tempo gramatical e aspecto verbal, elemento não previsto no Currículo da Cidade.

Na aula seis, há a retomada das discussões realizadas com foco na sequência narrativa presente na canção. No primeiro período da canção, onde se lê: “O mar, quando quebra na praia, é bonito”, retoma-se o questionamento se o mar, de acordo com o período, se é sempre bonito ou só quando quebra na praia e de que forma é possível associar essa ideia de beleza à relação que as personagens da canção têm com o mar; também é questionado se a leitura que fizeram dessa beleza foi a mesma no início e no final da canção. Então, os estudantes são orientados a destacar a palavra responsável por indicar a continuidade da beleza do mar no período com o objetivo de verificar se conseguem reconhecer o verbo ser.

Na segunda estrofe, ainda acompanhada da voz grave do intérprete, como em um tom fúnebre, tendo em vista o desfecho da canção, lê-se: “O mar/Pescador quando sai nunca sabe se volta/Nem sabe se fica/Quanta gente perdeu seus maridos, seus filhos/Nas ondas do mar”. O mar ocupa o primeiro verso como forma de mostrar o tópico sobre o qual a estrofe é desenvolvida, oferecendo características acerca do contexto. Nesta estrofe, os estudantes são orientados a identificar em que tempo gramatical os verbos “sai”, “volta” e “fica” estão empregados, no sentido de destacar que o presente indica um aspecto de tempo inacabado neste contexto, pois a estrofe introduz a cena narrativa por meio da caracterização e contextualização do espaço.

O verbo “perdeu” no verso “Quanta gente perdeu seus maridos, seus filhos/ Nas ondas do mar” introduz o pretérito perfeito na canção e o aspecto conclusivo. De acordo com Cunha e Cintra (2008), “o aspecto conclusivo ou terminativo expressa um processo observado em sua fase final” (Cunha; Cintra, 2008, p. 397). Nesse momento, é possível reforçar com os estudantes que a distribuição dos eventos na linha do tempo gramatical é a análise do aspecto verbal. Esse conceito é definido pelos autores como

uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo. Pode ele considerá-la como concluída, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considerá-la como não concluída, ou seja, observada na sua duração, na sua repetição (Cunha; Cintra, 2008, p. 396).

Considerando o aspecto conclusivo indicado pelo verbo “perder”, é possível inferir que a narrativa está introduzida no contexto de tanta gente que perdeu seus maridos e filhos nas ondas do mar. Essa grande extensão de água salgada, eixo temático para a produção de texto mote desta atividade, tem sua beleza enfatizada mesmo diante de inúmeras perdas de familiares e entes queridos. Debater essas contradições é, para o Currículo da Cidade, fundamental, já que os conteúdos temáticos apresentados nos diversos gêneros trabalhados devem apresentar

possibilidades de reflexão sobre assuntos da contemporaneidade (como as diferentes constelações familiares possíveis, as características de diferentes culturas e a sua contribuição para a vida das pessoas, os diferentes preconceitos e as relações sociais, a diversidade de etnias, de interesses, de tipos físicos e a constituição da sociedade; as relações de consumo e a sustentabilidade, o uso de equipamentos eletrônicos, a presença das redes sociais no cotidiano, entre outros) e, ainda, sobre questões afetivo-emocionais típicas das diferentes idades (como a perda de entes queridos, as relações sociais e a alteridade, medos infantis e adolescentes, o papel das relações com o grupo, entre outros) (São Paulo, 2017, p. 172).

Na próxima estrofe, há uma mudança de entoação, uma alteração poética nas características rítmico-melódicas que institui uma contraposição aos versos predominantemente descritivos anteriormente apresentados. Isso se dá devido à rotina do pescador Pedro, que é introduzida assim: “Pedro vivia da pesca/ Saía no barco/ Seis horas da tarde/Só vinha na hora do sol raiar”. Como exercício de leitura e compreensão da letra, sugerimos o trabalho com algumas perguntas: Que palavras indicam as ações da rotina de Pedro? Por quê? Em que tempo gramatical estão? Qual a relação entre o conteúdo da letra e o ritmo da melodia? Também propomos a reflexão sobre a relação

entre letra e melodia para a construção de sentidos da canção embasadas no entendimento que

Na canção popular, a melodia e a letra interferem estreitamente uma sobre a outra. Existem elementos na letra, especialmente sua qualidade narrativa ou lírica que conduzem a diferentes tipos de melodia; existem particularidades na melodia, especialmente seu contorno melódico e tipos de intervalos empregados que marcam o caráter da canção. Este complexo envolvendo entonação, acento, melodia, ritmo e práticas interpretativas específicas, no que chamo de prosódia musical, irão influenciar o significado da canção (Ulhôa, 2016, p. 434).

A estrofe continua: “Todos gostavam de Pedro/E mais de que todos Rosinha de Chica/A mais bonitinha/ E mais bem feitinha/De todas as mocinha lá do arraial” na qual é possível obter mais informações sobre a personagem Pedro, que é caracterizada como alguém querido no arraial. Aparece então Rosinha, que é descrita e anunciada como a mais bonita do arraial e é apaixonada por Pedro. Vale destacar o aspecto durativo do verbo gostar, e pedir que os estudantes levantem hipóteses sobre esse amor ser correspondido ou não. É uma possibilidade de debate.

Na sexta estrofe: “Pedro saiu no seu barco/Seis horas da tarde/Passou toda a noite/Não veio na hora do sol raiar”, o aspecto conclusivo sugerido pelos verbos no pretérito perfeito na segunda estrofe é retomado. Uma proposta de análise seria a apresentação da nomenclatura do tempo gramatical pretérito perfeito e imperfeito por meio da abordagem linguística do aspecto verbal sugerida por Amaral⁶ (2022), que, fundamentada dos trabalhos de Guedes (2019), adota três parâmetros para o estudo do aspecto verbal: momento de referência (MRef), momento de evento (MEv) e momento de fala (MFal). Assim conceituados:

O (MRef) é o intervalo sobre o qual a asserção é feita, ou seja, pode ser estabelecido tanto pela sentença como contextualmente. O (MEv), por sua vez, é o intervalo em que a situação descrita pelo predicado ocorre. E, por fim, o (MFal) é o instante em que o falante se pronuncia (Amaral, 2022, p. 248).

A sétima estrofe “Deram com o corpo de Pedro/Jogado na praia/ Roído de peixe/Sem barco, sem nada/Num canto bem longe lá do arraial” apresenta o destino da personagem Pedro depois da quebra de sua rotina indicada na estrofe anterior. É possível perguntar aos estudantes qual palavra indica que o corpo de Pedro foi encontrado. Esse questionamento pode levá-los a inferir que a indeterminação do sujeito do verbo “dar” indica o caráter comum da morte de pescadores introduzida na segunda estrofe, além de ressaltar o valor semântico do participio nas formas: jogado e roído, que evidenciam os traços definitivos de seu estado nesse momento da narrativa. A indeterminação do sujeito também pode servir de base para discutir a imprevisibilidade da vida, caso seja pertinente aprofundar o debate.

⁶ Texto que faz parte da publicação “A gramática e a linguística em sala de aula”, obra organizada pelo grupo de estudos com mesmo nome, composto por pesquisadores da USP e que oferece formações para professores com o objetivo de estabelecer diálogo entre escola e academia.

A penúltima estrofe: “Pobre Rosinha de Chica/ Que era bonita/ Agora parece que endoideceu/ Vive na beira da praia/ Olhando pras ondas/ Andando, rondando/ Dizendo baixinho: morreu, morreu,/ Morreu, ó” é possível perguntar aos estudantes: que palavra indica o estado provisório da beleza de Rosinha? Que palavra indica o aspecto aparente da loucura de Rosinha? Em que tempo esses verbos estão? Que ações sugerem um comportamento de Rosinha associado à loucura? Em que tempo estão? Essas perguntas podem subsidiar o trabalho com a percepção do aspecto verbal.

Cabe destacar que em todo o Ciclo Interdisciplinar exercícios com os “verbos de dizer” em textos narrativos são trabalhados em diferentes momentos. Mesmo assim muitos estudantes apresentam dificuldades ao diferenciar discurso direto de discurso indireto nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa estrofe, é possível propor um momento de aprofundamento desse conteúdo e pedir a eles que identifiquem o verbo *dicendi*, conteúdo contemplado no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento

(EF07LP30) **Reconhecer e utilizar** as diferentes maneiras de se **introduzir o discurso de outrem** em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo *dicendi* no enunciado etc.), analisando os **efeitos de sentidos** que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos” (São Paulo, 2017, p. 154, grifos dos autores).

Identificar o verbo que introduz a fala de Rosinha pode encaminhar a conversa para uma reflexão sobre o único momento da canção em que o narrador abre espaço para a fala de uma personagem. É possível debater este aspecto atrelado à maneira como a narrativa da letra se relaciona à melodia para explorar a produção de sentidos fomentada pela multimodalidade do gênero canção no momento de luto da personagem, que é quando ela tem voz.

Nas aulas sete e oito, há uma discussão sobre a proposta de produção de texto narrativo a partir da canção estudada. A conversa tem como ponto de partida a seguinte questão-problema: se você tivesse que contar a história a partir do ponto de vista de uma das personagens da canção, qual você escolheria? Por quê? Após o diálogo, os estudantes são orientados a produzir a primeira versão do texto, que tem como proposta a retextualização da canção “O mar” em texto narrativo em primeira pessoa sob a perspectiva de um dos personagens: Dona Chica, Rosinha ou Pedro.

Essa proposta valoriza a polissemia, uma vez que o conteúdo temático não está dado, já que os estudantes vão refletir sobre como os temas são abordados na canção para então decidir sobre a roupagem que receberão no texto retextualizado, tal qual afirma Caretta (2013, p. 23): “A maneira como cada gênero seleciona os elementos da realidade e a profundidade com que os trata constituem o seu conteúdo temático, elemento indissolúvelmente ligado ao estilo e à forma composicional na constituição do gênero”.

Na aula nove há uma acomodação de conteúdo, tendo em vista que alguns estudantes podem não ter conseguido concluir a narrativa. Para os estudantes que já concluíram, é sugerida uma leitura compartilhada por meio da qual seja possível a leitura de textos uns dos outros. Essa releitura é uma rica oportunidade de problematizar que

“Toda canção possui uma letra e toda letra apresenta uma situação de locução, em que alguém está falando algo para alguém, pois a canção não pode prescindir do seu ato de fala original” (Caretta, 2013, p. 104) para que os estudantes reflitam sobre a posição enunciativa do narrador que escolheram para produzir a narrativa que construíram a partir de uma da canção “O mar”.

Na aula dez, há a devolutiva dos textos para os estudantes. A revisão feita por eles e a digitação na plataforma Book creator é realizada nas aulas dez e onze. Essa revisão acontece durante o processo de digitação pelos estudantes, que ocorre em duplas no Laboratório de Educação Digital (LED). Tendo em vista as ferramentas da plataforma, os estudantes têm a oportunidade de acompanhar o processo de digitação e revisão de outros colegas além da dupla, porque a plataforma permite que as alterações sejam vistas em tempo real. A capa da publicação é produzida pelos estudantes que se oferecerem e há uma votação caso haja muitos candidatos interessados em confeccioná-la. O texto de apresentação, a dedicatória e a edição ficam a cargo da professora pesquisadora.

Por fim, há a publicação do livro com os textos dos estudantes por meio de QR code. Essa publicação é acompanhada da retomada do estudo do gênero canção para a produção de textos narrativos autorais. Proposta que considera essas produções uma materialização do modo de dizer de cada estudante autor (a) no exercício de sua singularidade, atentando ao dialogismo que a letra estabelece com a melodia na canção e esta com a prosódia na nossa fala cotidiana, como propõe Tatit ao afirmar que “Embora faça parte de uma concepção musical, a melodia de canção jamais deixa de ser também um modo de dizer e, nesse sentido, identifica-se com a prosódia que acompanha nossa fala cotidiana” (Tatit; Lopes, 2008, pp. 16-17).

A divulgação desse material dentro do espaço escolar ocorre durante a Mostra Cultural, evento organizado por nossa escola todos os anos com o objetivo de compartilhar com a comunidade os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em todas as disciplinas ao longo do ano. Nas aulas de Língua Portuguesa, a divulgação dos textos que compõem o livro ocorre por meio da contação de histórias de quem se sentir à vontade para fazê-lo, atividade que está inserida no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento⁷

(EF07LP19) **Participar de contação de histórias** de diferentes culturas, tanto **organizando** a situação comunicativa (decidir que histórias serão contadas, quem contará, para quem, como quem apresentará etc.) quanto **contando** e **ouvindo** com atenção (São Paulo, 2017, p. 153, grifos dos autores).

Essa contação relaciona-se com premissa de que as atividades de análise linguística que “implicam a reflexão sobre os usos da linguagem e sobre a própria linguagem” devem “criar um espaço de sensibilização e percepção de recursos expressivos utilizados pelos autores dos textos para dizer o que pretendem, quer esses

⁷ Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento inserido no eixo “Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís”.

recursos sejam de natureza gramatical, textual, discursiva ou pragmática (São Paulo 2017, p. 88). A professora pesquisadora, inclusive, compartilha com os estudantes o texto que produziu para a atividade.

Considerando que “a canção popular brasileira tem suas origens nos aspectos prosaicos da sociedade” (Caretta, 2013, p. 44), a escolha de “O mar” oferece aos estudantes a oportunidade de se distanciar do contexto no qual estão inseridos para então poder observá-lo e agir sobre ele. Canções que retratam o prosaico da sociedade, convidam os jovens a refletir sobre a rotina de trabalhadores, seus prazeres e desprazeres bem como as tragédias do cotidiano que podem ser compartilhadas em conversas informais, no jornal na TV ou qualquer meio de comunicação, e na atividade são compartilhadas na canção.

A mobilização desses temas para a construção do texto por meio da retextualização pode evidenciar alguns dos movimentos que, de acordo com Possenti (2002, 2013, 2016), evidenciam indícios de autoria. O movimento de “incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor” (Possenti, 2002, p. 113) pode ser explicitado na escolha do foco narrativo; já que o estudante, para desenvolver a narrativa, deve recorrer às referências que possui e, ao mesmo tempo que dá voz explicitamente ao outro por meio da reprodução da narrativa do texto-base, incorpora ao texto a multiplicidade de vozes que faz parte do discurso dele. Esse movimento dialógico fomenta o olhar crítico e a exposição da singularidade.

Essa singularidade também pode ser explicitada por outro indício apresentado por Possenti (2002, 2013, 2016), que é o léxico. A seleção de palavras feita pelos estudantes para estruturar o cenário imaginado por ele, por exemplo, também pode estar carregada da densidade que constitui os indícios investigados, já que

O falante, ou autor, ou compositor; respectivamente na esfera cotidiana, literária ou musical, ganham existência por meio de um enunciado; seja uma réplica de diálogo, um romance ou uma canção. Inserido no enunciado, o autor adquire um corpo e uma voz sociais, definidos segundo os parâmetros do “outro” com o qual mantém relações dialógicas (Caretta, 2013, p. 65).

É na relação com esse “outro” que essa singularidade sujeito-autor se manifesta. A análise dessa singularidade não está subsidiada somente nos indícios de autoria indicados por Possenti (2002, 2013, 2016), mas também no olhar da professora pesquisadora que conhece, em alguma medida, o repertório do estudante dado o contexto de sala de aula. Dessa maneira, os indícios de autoria que este projeto objetiva identificar e analisar são quantificados pelo trabalho de Possenti e qualificados pelo trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora em seu fazer cotidiano. Dito de outro modo, o avanço dos estudantes no trabalho com a leitura e produção escrita será considerado como indício.

Uma proposta semelhante a esta, em outro formato, foi aplicada como atividade diagnóstica, em março de 2022, e serviu de inspiração para o arranjo aqui desenvolvido. As produções dos estudantes à época revelaram escolhas várias de foco narrativo: alguns estudantes assumiram a voz de Pedro e relataram seu fim com grande

sensibilidade, outros assumiram o lugar de Rosinha vivendo seu luto incompreendido por alguns que acreditavam que ela estava louca, no lugar de uma pessoa enlutada, e poucos assumiram o lugar de Dona Chica, mãe de Rosinha, que se sentia impotente diante da tragédia que abateu a vida de sua filha e todos do arraial. Desse modo, os resultados dessa proposta evidenciam as duas instâncias do *eu* descritas por Fiorin: “o *eu* pressuposto e o *eu* projetado no interior no enunciado. Teoricamente, essas duas instâncias não se confundem: a do *eu* pressuposto é a do enunciador e a do *eu* projetado no interior no enunciado é a do narrador” (Fiorin, 2022, p. 56).

A recorrência da escolha do foco narrativo entre o suposto casal sugere uma identificação dos estudantes com a juventude, já que Rosinha é chamada de mocinha e a segunda estrofe menciona a perda de filhos e maridos, o que revela o caráter masculino da atividade de pesca e o papel de filho que Pedro ocupava no arraial. “É importante compreender que o léxico constituinte da fala das personagens não retrata apenas o indivíduo, mas uma linguagem social detentora de um ponto de vista sobre a realidade” (Caretta, 2013, p. 131). Mesmo que na canção não sejam as personagens que falam, com exceção de Rosinha, as escolhas do narrador sobre como retratar as personagens revela um ponto de vista sobre a realidade, bem como na produção dos estudantes.

A maioria das estudantes escolheu narrar a história do ponto de vista de Rosinha sem abrir espaço para loucura, apenas reconhecendo o luto como uma dor profunda. Já os estudantes escolheram narrar a partir da perspectiva de Pedro, sendo um narrador defunto ou um defunto narrador. Essas escolhas evidenciam, no nosso entendimento, um recorte de gênero, já que as meninas narraram a partir de um foco narrativo feminino e os meninos narraram a partir de um foco narrativo masculino.

Nessa perspectiva, os movimentos indicados por Possenti (2002) de dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto podem acontecer no processo de retextualização. Na medida em que os estudantes fazem escolhas, como o foco narrativo e os encaminhamentos a partir da voz que enunciam em seus textos, exercitam o registro escrito como maneira de agir sobre o mundo que os cerca e sobre o qual são orientados a refletir todos os dias na escola. Com o entendimento que “O enunciado é pleno de ecos de outros enunciados (Caretta, 2013, p. 51), o estudante é convidado a refletir sobre o repertório que o constitui e é constituído por ele ao assumir-se autor. Essa assunção envolve a compreensão de que

O discurso do sujeito é resultado da tensão entre as diversas vozes incorporadas no seu diálogo social e presentes em sua memória discursiva, com as quais ele poderá estabelecer variadas relações: aceitação, polêmica, paródia etc. Concebido dessa forma, o enunciado revela-se mais complexo e dinâmico, não se limitando apenas à expressão da intenção de um sujeito. Nessa pluralidade dialógica das diversas vozes sociais; o sujeito, na tentativa de singularizar-se, assume posicionamentos discursivos e delimita fronteiras, mas ao mesmo tempo estabelece vínculos dialógicos entre o seu discurso e o discurso do “outro” (Caretta, 2013, p. 63).

O conjunto de atividades mostrou-se potente no estímulo a produções de textos polifônicos. A pluralidade dialógica das diversas vozes sociais presentes no repertório

dos estudantes e nos debates promovidos a partir da análise da canção encorajaram os estudantes, enquanto sujeitos, a singularizarem-se no em sua produção escrita como autores.

O trabalho com o estudo dialógico-discursivo da canção é uma proposta que fomenta o pensamento crítico uma vez que se fundamenta na perspectiva que os conteúdo/temas/conceitos não se constituem de um único elemento, mas se relacionam entre si. A análise da canção por meio dessa perspectiva, permite ao estudante perceber relações entre a canção e o gênero primário fala para considerar a narrativa que é apresentada na canção em estudo. Elementos do cotidiano, por exemplo, são objetos de reflexão sobre a estrutura que constrói a identidade brasileira com suas problemáticas relações de trabalho, relações familiares diversas e estruturas sociais desiguais.

O estudo dialógico-discursivo das canções colabora ainda com o repertório dos estudantes e os convida a olhar para elementos do país ao qual pertencem de maneira a perceber a identidade como elemento mais palpável. Nesse sentido, é preciso entender o trabalho com canção em sala de aula como uma forma de conhecer narrativas típicas do cotidiano, a partir do entendimento que a canção é “uma fala amplificada” tal como afirma Caretta (2013), alimentado pelo princípio dialógico de Bakhtin, para pensar em língua e identidade e na relação das duas com a autoria do sujeito estudante.

ENTRE O CURRÍCULO DA CIDADE E A QUESTÃO DE AUTORIA NAS RETEXTUALIZAÇÕES

A escuta e a análise de canções como exercício de compreensão e produção de textos escritos, além de estratégia para o estudo do aspecto verbal, podem ser procedimentos que potencializam a compreensão dos estudantes e colaboram com a ampliação de repertório. O estudo da articulação entre tempo gramatical e aspecto verbal pode ser potencializado por meio do trabalho com a relação entre melodia e letra da canção escolhida.

As produções da atividade que inspirou essa sequência mostraram-se como um material riquíssimo de expressão e encaminhamento de afetos que precisavam ser ouvidos e compartilhados não só entre professora e estudantes, mas também entre os próprios estudantes e a comunidade escolar. Acreditamos que o conjunto de atividades aqui apresentado tem o mesmo potencial. O estranhamento inicial com a canção que alguns disseram “ser música da vovó” transformou-se em um exercício de criatividade alinhado à ideia de autoria proposta do Currículo da Cidade (2017), cujos

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para o Ciclo Autoral, nesse sentido, caminham na direção do diálogo e da garantia do direito ao exercício da voz, da fala e do registro escrito como maneiras reais de agir sobre o mundo que nos cerca. Dessa forma, a ideia de uma intervenção crítica na sociedade acompanha o autor-cidadão consciente de seu lugar, tempo e espaço (São Paulo, 2017, p. 143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de autoria no Currículo da Cidade valoriza a produção escrita, já que não apresenta um tratamento do conceito considerando o eixo Prática de Escuta e Produção de Textos Orais, a não ser pelas fichas de avaliação de produções de texto que integram os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens do Ciclo Autoral, material didático consumível da RME de São Paulo.

O Currículo da Cidade (2017), ao afirmar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no Ciclo Autoral caminham na direção da garantia do direito ao exercício da voz e do registro escrito, sugere um trabalho com produção de texto que fomente a polissemia, não a paráfrase. Na produção de autoria, o conteúdo temático pode ser produzido de duas formas: por meio da criação (esfera literária) ou por meio da pesquisa (outras esferas). Nesse sentido, a retextualização de canções é uma estratégia que valoriza a autoria, visto que a proposta de mudar o foco narrativo da canção “O mar”, por exemplo, dialoga com a perspectiva de que “uma intervenção crítica na sociedade acompanha o autor-cidadão consciente de seu lugar, tempo e espaço” (São Paulo, 2017, p. 143).

O autor-cidadão seria aquele que, durante o Ciclo Autoral, é capaz de escolher dentre os temas estudados aquele a partir do qual possa refletir sobre a realidade em que vive. A canção “O mar”, ao contar a história de um pescador que saiu para trabalhar e não voltou, convida os estudantes, no início do Ciclo Autoral, a pensar sobre relações de trabalho, vida em comunidade, imprevisibilidade da vida, questões de gênero e outros temas já mencionados, além dos que cada aplicação pode evidenciar. Essa reflexão colabora com o desenvolvimento da própria subjetividade do estudante, tendo em vista que a canção é também um gênero que se insere na esfera literária.

O tratamento da autoria pelo currículo aponta uma necessidade de desenvolvimento do conceito, já que o referencial que o constitui afirma que textos escolares podem conter indícios de autoria, mesmo que à margem das propostas de sala de aula. A retextualização pode ser uma estratégia, dentre outras, que tira esses indícios da margem e os coloca no centro das produções. Para isso, são necessários estudo e investigação e o entendimento que a

A construção e consolidação de um currículo supõe a compreensão conceitual, as reflexões coletivas e individuais, bem como a consciência da necessidade de, permanentemente, problematizar nos espaços de formação os elementos do currículo em busca de construir coletivamente as condições para um currículo autêntico, que considere os princípios éticos, políticos e estéticos, traduzidos nos direitos de aprendizagem dos sujeitos do Ciclo Interdisciplinar (São Paulo, 2016a, p. 45).

Essa compreensão da necessidade permanente de problematizar a diretriz curricular envolve também o conceito de autoria, o qual nomeia um dos ciclos que compõem o Ensino Fundamental da RME de São Paulo. Nesse sentido, a proposta de trabalho de produção de textos narrativos a partir da retextualização de canções no Ciclo Autoral pode colaborar com o estudo do conceito de autoria tendo em vista o Currículo

da Cidade porque textos de estudantes são analisados à luz do referencial que o constitui, o mesmo que aborda esses indícios de sem apresentar textos escolares em sua análise.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luciana Aparecida Paraguassú. As contribuições da Semântica para o ensino do Tempo Gramatical e do Aspecto. *In*: SCHER, Ana Paula; *et al* (Org.) **A Gramática e Linguística na Sala de Aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. pp. 226 - 264.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261- 306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BUITRAGO, Jairo; Estrada, Alejandra. **O mar**. Belo Horizonte: MNR Editora, 2022.
- CARETTA, Álvaro Antônio. A canção popular: uma análise discursiva. *In*: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 99 -114.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 5ª ed. 2008.
- GERALDI, Wanderley. Da redação à produção de textos *In*: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-24.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelle. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da Abralin**, março de 2003.
- POSSENTI, Sirio. **Indícios de autoria**. *Perspectiva* 20 (1). Expressando a língua portuguesa e seu ensino. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 104 -123.
- POSSENTI, Sirio. Notas sobre autor. **Revista da Abralin**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1291>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007, p. 53.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2016a.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 1.ed. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Língua Portuguesa. volume 1. 2.ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade**: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 7º ano. 2.ed. São Paulo: SME/COPED, 2020.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade**: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 8º ano. 2.ed. São Paulo: SME/COPED, 2020.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa 9º ano. 2.ed.** São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Língua Portuguesa: instrumento de acompanhamento docente - Ciclos Interdisciplinar e Autoral. 2.ed.** São Paulo: SME/COPED, 2023.

TATIT, Luiz. **O século da canção.** Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TATIT, Luiz; LOPES, Ivan Carlos. **elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. **Métrica Derramada: tempo rubato ou gestualidade na canção brasileira popular.** In: GONZÁLEZ, Liliana; PARANHOS, Adalberto; ESPINOSA, Christian Spencer (eds.) **Actas del VII Congreso de la IASPM-AL.** La Habana, 2006. p. 434 - 442.

CAPÍTULO 12

O DOCENTE SURDO E O ENSINO DA LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

*Daniara Pinto de Medeiros Cintra
Magno Prado Gama Prates
Alexandre Melo de Sousa*

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua usada pela comunidade surda do Brasil e, por meio dela os surdos podem se comunicar e interagirem entre si e com quem a usa. Regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras tem tido visibilidade nacional, e os surdos têm alcançado direitos educacionais, resultando no acesso ao Ensino Superior, onde há o ensino da disciplina Libras em alguns cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O art. 7º do § 1º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, especifica que, de acordo com os casos previstos nos incisos I e II, “as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.” Ressaltamos que paradigmas são rompidos a partir da presença de professores surdos nas IFES, desmistificando a ideia errônea acerca da surdez concebida como deficiência ou incapacidade cognitiva.

Tendo em vista o propósito do ensino e da difusão da Libras, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) passou a incluir essa disciplina nas estruturas curriculares de diversos cursos ofertados pela instituição. Desde então, houve mudanças no cenário acadêmico local, e diversos contextos sociais foram instalados na interação entre surdos e ouvintes dentro dos cursos de licenciatura e de bacharelado.

Além de ser uma incentivadora do reconhecimento linguístico e cultural que a Libras representa para os surdos, a UNIR tem oportunizado diálogos, por meio da oferta dessa disciplina, de cursos de extensão, de eventos ligados à surdez, honrando o compromisso social com a comunidade surda de minimizar as desigualdades e romper com preconceitos.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de refletir sobre os desafios que os professores surdos têm enfrentado em relação ao ensino de Libras para alunos ouvintes, no Campus da UNIR de Porto Velho-RO. Devido ao desconhecimento e à falta de informação dos egressos nas disciplinas de Libras, é comum encontrarmos problemas de comunicação que resultam na ineficiência do ensino da língua. Ainda, presume-se que estratégias metodológicas sejam reinventadas, dinamizando o ensino e favorecendo a prática docente.

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No passado, os surdos eram considerados seres impensantes, incapazes de aprender e, por isso, eram excluídos da sociedade e privados de qualquer direito que um

cidadão comum possuía. “Acreditava-se que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava” (Streichchen, 2012, p. 13). Portanto, os surdos não tinham a possibilidade de desenvolver sua capacidade intelectual, já que eram impedidos de frequentar a escola e proibidos de conviver com outras pessoas.

Com a chegada ao Brasil do professor francês Hernest Huet (surdo), a convite do Imperador Dom Pedro II, iniciou o processo educacional dos alunos surdos no país. Huet foi aluno do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris¹, com uma metodologia proposta através do professor surdo para o ensino da Língua de Sinais. Em 26 de setembro de 1857, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os ensinamentos de Huet marcaram a difusão do valor da Língua de Sinais no Brasil.

Lentamente, nas escolas especiais, teve início o uso de sinais, em que os professores ouvintes aprendiam com seus próprios alunos. Era um novo momento na história em que os surdos podiam se comunicar de forma natural, e os professores passaram a reivindicar mais atenção à Educação Especial, na busca pela necessidade de formação acadêmica para os professores.

Houve vários manifestos em prol de atenção da sociedade e do governo exigindo respeito, liberdade e cidadania aos surdos, que clamavam pela sua língua para poderem se comunicar, interagir e pensar. Em virtude dessas reivindicações, a Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, sendo regulamentado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que diz o seguinte: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, art. 2º).

O art. 17 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade na comunicação, no que se refere à pessoa surda, como podemos ver, a seguir:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (Brasil, 2000, art. 17).

Por meio de suas conquistas, os surdos garantiram direitos à educação. Contudo, no que tange ao ensino e à educação, o Decreto nº 5.626/2005, capítulo III, atribui a Libras como disciplina:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de

ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2005, art. 3º).

Esse Decreto gerou mudanças, principalmente nas IFES, evidenciando a Libras no Ensino Superior, com a responsabilidade de sua divulgação e de seu uso, o que oportuniza mais conhecimento, geração de pesquisas e aprofundamento de conceitos relacionados aos Estudos Surdos. Tal conquista foi de grande contribuição para que os surdos pudessem ter direito à formação universitária. Atualmente podemos ver surdos graduados ensinando a Libras, afirmando sua identidade e assumindo um papel importante no processo educacional no ensino de surdos no país. Segundo Reis (2015),

A performance dos professores surdos, no espaço das Universidades, atuam como representações culturais para facilitar a Língua de Sinais Brasileira, esclarecer possíveis dúvidas no momento de aprendizagem e de estudos dos alunos surdos e ouvintes como também elevar os surdos à condição de intelectuais (Reis, 2015, p. 30).

A inclusão de professores surdos no Ensino Superior para o ensino de alunos ouvintes demonstra que esses profissionais estão ocupando seu espaço onde antes havia a predominância de professores ouvintes. Na tentativa de nivelar essa disparidade, é crucial oportunizar aos professores surdos que criem novas reflexões que valorizem os saberes que estão sendo produzidos e, ao mesmo tempo, construir a identidade de um professor surdo, como afirma Castro e Marques (2017), a seguir:

O reconhecimento e a valorização da língua de sinais são de suma importância para o desenvolvimento e o crescimento da quantidade de professores surdos, sendo que eles se sentem valorizados por sua especificidade linguística, e por isso, sua profissionalização e sua prática docente ocorrem com mais eficácia (Castro; Marques, 2017, p. 55).

Segundo Gesser (2012), com o reconhecimento das peculiaridades da língua de sinais, o professor surdo tem desenvolvido suas práticas de ensino e difundido a língua e a cultura, impulsionando o crescimento no cenário dos estudos sobre o surdo, a surdez e a Libras.

O contexto da libras imprime outras relações outros movimentos; sendo o principal deles valer-se desse encontro nesse espaço potencialmente legítimo e de prestígio que é a sala de aula, um local para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais (Gesser 2012, p. 129).

Nesse contexto, o professor surdo torna-se parte ativa do processo pedagógico para ensinar a Libras e aprofundar os conteúdos curriculares. Sendo assim, é preciso criar ambientes que envolvam situações reais de aprendizagem de Libras e que sejam pertinentes para que ocorram através do convívio com o professor surdo.

A existência de surdos como professores que atuam no Ensino Superior oportuniza a desmistificação do estigma de que os surdos são incapazes de aprender e de se tornar um profissional como qualquer outro sujeito, quebrando as barreiras ainda existentes. Sobre isso, Castro e Marques (2017) afirmam que:

A ocupação deste espaço tem uma característica ainda mais marcante, pois representa uma mudança na relação de poder entre surdos e ouvintes, uma vez que o professor surdo passa a ser o agente da formação de professores e não apenas ator passivo deste processo (Castro; Marques, 2017, p. 121).

Com a chegada dos surdos no ensino de Libras nas IFESs, a relação de poder passou a ser revertida para que os surdos tenham domínio e participação no processo de educação.

DESENVOLVIMENTO DESTE ESTUDO

Faremos uso das abordagens investigativas e qualitativas para observar o ensino da disciplina da Libras da Universidade Federal de Rondônia. Conforme Godoy (1995, p. 63), “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto.” Todavia sabe-se que, para o ensino dessa língua, surdos e ouvintes estão a serviço dela. No entanto, partiremos do princípio da observação da atuação do professor surdo.

Por meio das especificidades inerentes ao ensino de Libras, ressalta-se que ela representa a Primeira Língua (L1) para o professor surdo, e a Segunda Língua (L2) para os alunos ouvintes. Da mesma forma, a Língua Portuguesa (LP) representa a L2 para professor surdo, e a L1 para os alunos ouvintes. Contudo, na abordagem metodológica para o ensino de Libras para alunos ouvintes, o bilinguismo favorece a relação entre o docente surdo e o aluno ouvinte. Conforme o Decreto nº 5.626/2005, os professores surdos e ouvintes habilitados para o ensino de Libras devem preconizar uma abordagem bilíngue relacionando conteúdos linguísticos e culturais que favoreçam a aquisição do conhecimento prático e teórico entre os envolvidos.

Nas grades curriculares dos diversos cursos da UNIR, a Libras atualmente é ofertada com uma carga horária de 40, 60 e 80 horas. Na maioria das turmas, o número de alunos ouvintes é maior do que o de alunos surdos. Em média, uma turma de licenciatura possui entre 30 e 40 alunos. Portanto, trata-se de um processo árduo para aplicar os conteúdos do ensino de uma L2, especialmente pelo grande número de alunos em sala de aula.

Das muitas informações que a disciplina oportuniza, a desconstrução de mitose ideias pejorativas são pontos essenciais que devem ser levados em consideração. Muitos egressos conseguem desconstruir e ressignificar ideias, antes preconceituosas, e tornam-se disseminadores dos conhecimentos aplicados. Entendemos que o papel da comunicação é o de proporcionar uma eficiente relação entre o professor e o aluno, pois a relação comunicativa estabelecida promove resultados significativos no ensino e na aprendizagem, além de impulsionar a dedicação dos professores a se tornarem instrumentos em prol da inclusão de conhecimentos da Libras para os que a desconheciam.

Sendo o professor surdo o regente da disciplina, os conteúdos teóricos que provocam reflexões aos alunos ouvintes são omitidos por falta de apoio tradutório e

interpretativo. Independentemente da didática e da prática do professor, as informações teóricas da disciplina são recomendadas pelas ementas. No entanto, não são expostas por falta de uma acessibilidade eficaz para quem rege as aulas.

É preciso refletir sobre o contexto do aprendizado de alunos ouvintes intermediado por professores surdos, afinal são duas línguas “de modalidades diferentes” interagindo em um mesmo ambiente. Em termos de legitimidade linguística, é correto afirmar que a Libras não tem nenhuma relação direta com a LP, já que são duas línguas distintas com características e formações linguísticas próprias (Gesser, 2012).

De acordo com Fernandes (2011), algumas estratégias metodológicas no ensino de Libras permitem a interação e a comunicação entre os envolvidos, por meio da aplicação de métodos e estratégias visuais que complementam a sinalização (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, animações e o uso de aparelhos multimídia). Como recurso metodológico para o desenvolvimento deste artigo, durante o período de monitoria acadêmica e de observação da prática docente no ensino de Libras, registramos as estratégias metodológicas que os professores surdos, aqui chamados de Professor “A” (PA) e Professor “B” (PB), utilizam para contrapor as barreiras comunicacionais com os alunos ouvintes.

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário com 12 perguntas que abordavam sobre: o perfil docente; a formação acadêmica; a experiência como docente surdo no Ensino Superior; e os pontos relevantes e irrelevantes no percurso didático-metodológico no ensino de Libras para alunos ouvintes. Esperamos poder verificar os procedimentos didático-metodológicos desses dois professores surdos da universidade, para analisar os desafios e estratégias utilizadas no contexto pluri/inter/multicultural do ensino de Libras em salas de aulas heterogêneas.

PANORAMA DO ENSINO DE LIBRAS

Uma das palavras que norteia o significado da prática docente é a “reciclagem”, pois os desafios que se encontram no decorrer da carreira no Ensino Superior provocam um sentido de ressignificação a todo tempo. Desse modo, acomodar-se e permanecer nas mesmas práticas, abordagens, metodologias é um desserviço para quem busca conhecimento no contexto acadêmico.

Adaptar-se às novas realidades é uma condição extremamente relevante. No entanto, torna-se incoerente a aplicação dessa ideologia para quem precisa fazer uso de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Sabe-se que o ensino de línguas carrega uma grande responsabilidade social e interdisciplinar, devido à participação de aprendizes que, muitas vezes, desconhecem linguística e culturalmente a língua-alvo.

Ainda, se observarmos a riqueza que a presença de um facilitador nativo significa para os envolvidos no contexto pluri/inter/multicultural da sala de aula é extremamente oportuno. Para o ensino de Libras, o docente deve observar esses aspectos desafiadores. A busca por metodologias adequadas ao perfil dos envolvidos

torna-se uma intervenção de grande valia para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A Libras, assim como qualquer outra Língua de Sinais (LS), carrega particularidades inerentes de uma língua visuoespacial. Todavia, é de fundamental importância entender que esse tipo de modalidade exige que os aprendizes mergulhem linguística e culturalmente nas experiências visuais a partir da interação com o docente surdo e nativo na língua.

O desenvolvimento das habilidades conversacionais é essencial para atender às características de uma língua sinalizada, e essa prática precisa ser estimulada durante o ensino da Libras para os aprendizes ouvintes. De acordo com Wilcox e Wilcox (2007, p. 127), os aprendizes de uma língua de modalidade visuoespacial precisam ser estimulados quanto à percepção visual, mesmo que apresentem plena acuidade visual, já que “[...] receber uma mensagem visual é diferente de apreciar uma obra de arte ou olhar para os dois lados antes de atravessar a rua.”

Assim, compreende-se que o ensino da Libras envolve dinâmicas específicas que são próprias da sua modalidade, como o desenvolvimento de habilidades conversacionais visual-motora. Portanto, faz-se necessário o aperfeiçoamento de habilidades expressivas para a comunicação entre os que visam aprender Libras como L2. As particularidades existentes na Libras não impedem que algumas metodologias usadas para o ensino das línguas orais sejam aplicáveis para o ensino de línguas sinalizadas. Os Estudos Linguísticos demonstram uma correspondência entre as metodologias utilizadas nas duas modalidades de língua (línguas orais- auditiva e línguas visuoespaciais), em que há particularidades que são específicas de cada uma.

Diante dos fatos, comprova-se a necessidade de um professor surdo também adaptar-se aos mecanismos que favorecem a aprendizagem de L2 para aprendizes ouvintes. Miorando (*apud* Quadros, 2006) afirma que, para a compreensão dos alunos, é preciso garantir que o reconhecimento cultural e social da língua em foco seja evidenciado. Deve-se “incluir estudos sobre a história dos surdos no Brasil, os aspectos visuais de sua cultura, o desenvolvimento sócio-político do seu movimento” (Miorando *apud* Quadros, 2006, p. 83).

Nestes termos, ao observar a didática que os professores entrevistados promovem, comprovamos a capacidade inter/pluri/multicultural que os fazem organizar aulas que atendam às especificidades de aprendizes que desconhecem a Libras. As observações das aulas do PA foram realizadas durante o período de monitoria acadêmica, entre os meses de abril a dezembro, de 2017. Com o PB, de julho a novembro, de 2018. Os dados coletados foram suficientes para a análise do seu conteúdo.

PA e PB encontram-se na faixa etária entre 25 e 30 anos e possuem experiência como instrutores de Libras antes de ingressarem no Ensino Superior. Sabe-se que, atualmente, a maioria dos professores surdos iniciaram sua carreira docente como instrutores de Libras. Pelo fato de se tratar de uma língua natural e ter domínio sobre ela, os instrutores de Libras geralmente são pessoas surdas, preparadas através de cursos de capacitação, ofertados por órgãos competentes para exercer a função, sem a

exigência de formação superior; diferentemente dos professores que possuem formação superior para o ensino de Libras.

Por muito tempo, o instrutor de Libras foi o principal disseminador da Língua de Sinais, sendo o responsável por preparar e criar metodologias para o ensino. Através deles, tornou-se possível criar oportunidades para aprender a língua, a cultura e a interagir com os surdos na sociedade. Ao questionar sobre a relação com os aprendizes ouvintes durante a experiência como instrutores, PA respondeu que, dependendo da situação, utilizava a LP escrita para sanar as dúvidas. Já PB afirmou que as dificuldades eram constantes, o que possibilitou experiência no ensino de Libras como L2 para pessoas ouvintes.

Percebemos aqui a boa relação de PB tem com os alunos, demonstrando sua preocupação em relação à aquisição de conteúdo, mostrando-se sempre disposto a sanar as dúvidas dos envolvidos, uma vez que facilitou a comunicação, por meio da LP escrita, minimizando o suposto receio do aluno em se aproximar do professor surdo por não saber ainda fazer uso da língua. Comprovamos que a L2 (LP) para o professor surdo funciona como uma ferramenta de mediação para compartilhar e construir o conhecimento dos alunos ouvintes, o que aponta para a importância de os professores serem bilíngues.

A metodologia aplicável para o ensino de uma língua deve priorizar conteúdos conversacionais, que se relacionem com a realidade linguística e cultural da língua-alvo. Para PA, “Os principais conteúdos que dão início a um curso ou disciplina de Libras envolvem o ensino dos parâmetros da Libras, o alfabeto manual e, em poucos meses, a comunicação é estabelecida.” PA afirmou que o alfabeto manual é o primeiro contato com os alunos ouvintes para estabelecer a comunicação entre ambos. PA utiliza recursos visuais para relacionar a imagem correspondente ao sinal em Libras, identificando-os.

PB afirmou que os alunos ouvintes se assustam quando se deparam, pela primeira vez, no Ensino Superior, com um docente surdo. PB procurou enaltecer suas aulas através da exposição e de apresentação de teatros, com diálogos em Libras, fazendo com que o aluno interaja no dia a dia e fortalecendo a aprendizagem na tentativa de transpor a barreira comunicacional.

No entanto, assim como no ensino de qualquer língua, a disciplina da Libras atrai pessoas com e sem experiência com a língua. Os professores entendem a angústia e a preocupação que alguns alunos ouvintes compartilham. Quando a comunicação com as mãos inicia, os alunos apresentam medo. Os professores, de forma didática, conseguem contornar a situação. Por vezes, PB, para estabelecer um diálogo inicial com a turma, faz uso de informações básicas referentes à legislação e aos conteúdos históricos e culturais dos surdos. Além disso, PB sempre convida um profissional da tradução e interpretação para intermediar as suas primeiras aulas.

Para os alunos ouvintes, a Libras é um novo mundo, pois é uma língua de modalidade visuoespacial totalmente diferente do que estão acostumados. Essa dificuldade, apontada por PB, significa uma barreira linguística e cultural presente entre

os que desconhecem as especificidades da comunidade surda e, para minimizar a ansiedade dos alunos, ele busca meios para superar a barreira da comunicação e estabelecer mecanismos interacionais. Devido à experiência bilíngue, o professor transita por duas culturas: a surda e a ouvinte.

Torna-se perceptível esse hibridismo quando PB utiliza a LP escrita como ferramenta para sanar as dúvidas e a complementação dos conteúdos. Para fazer a mediação e acalmar os ânimos dos alunos, no primeiro dia de aula, PB faz uso da presença do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), quem auxilia quando é apresentada uma nova língua e suas especificidades.

Nesses espaços, os professores surdos estão lutando para transmitir o seu jeito surdo de ser, o seu jeito cultural, a sua pedagogia, informações referentes ao orgulho em se aceitar como uma pessoa diferente e subjugada socialmente e como pessoas desprovidas intelectualmente. Desse modo, os surdos necessitam ter suas especificidades respeitadas para que seus processos sociais, cognitivos e culturais ocorram natural e plenamente. Compartilhar da presença de um TILSP apenas nas primeiras aulas inviabiliza toda a capacidade metodológica e didática que o professor surdo poderia fazer uso.

Conteúdos teóricos são previstos na ementa da disciplina Libras para os cursos de Licenciatura e de Bacharelado, seja ela com 40, 60 ou 80 horas. Como o professor contemplará esses conteúdos sem a presença de um TILSP? Adaptar conteúdos teóricos para práticos não seria a solução. A omissão desses conteúdos resulta em desinformações extremamente importantes no espaço acadêmico.

O ensino do conteúdo teórico é importante para embasar o conhecimento da Libras, do surdo e da comunidade surda. O desconhecimento da história e da cultura surdas, pelos ouvintes, ocasiona limitações na atuação do surdo na sociedade. Desse modo, o ensino de teoria na sala de aula contribui para a valorização e difusão da LS, além de proporcionar conscientização a respeito das especificidades da Libras, que é totalmente diferente da LP. Através de teorias envolvendo a história, as lutas e as conquistas dos surdos, há a possibilidade de desmistificação de mitos e inverdades acerca da Libras. O TILSP possui um papel fundamental nessa situação de exposição de conteúdos através da mediação.

Para o ensino da disciplina de Libras, é importante que o professor encontre mecanismos para lidar com os alunos ouvintes, para atingir o objetivo esperado na disciplina. Se houver a necessidade de reformulação, que sejam estabelecidas as adaptações necessárias. Para PA e PB, os desafios se dão justamente pelo fato de o contexto acadêmico diferenciar-se dos cursos de Libras nos níveis básico, intermediário e avançado ofertado por instituições que propagam a língua. PB afirma que o ensino deve estar de acordo como contexto de cada área de atuação, as metodologias deverão ser aplicadas de acordo com o curso na qual a disciplina é ofertada. O conteúdo dos cursos da área da saúde, como a Enfermagem, não deverá ser os mesmos de cursos como a Engenharia. A aplicabilidade metodológica serve como ferramenta para facilitar a aquisição de conhecimento.

Oportunizar aos alunos ouvintes a possibilidade de se relacionarem com um docente surdo é uma prática inclusiva e bilíngue. Todavia, para o professor surdo, há sempre uma preocupação com a recepção dos envolvidos. PB não dispensa a necessidade da presença de um TILSP nas primeiras aulas, justamente para romper a sensação desconfortável que a inacessibilidade linguística provoca. Quando não havia condições de da presença desse profissional, a monitora auxiliava nas incompreensões. O desafio é, no entanto, visível, e as condições para romper as barreiras comunicacionais podem ser transpostas com uma abordagem bilíngue e com o acompanhamento de um TILSP fluente e apto para o contexto do Ensino Superior.

Os professores surdos, assim como os alunos ouvintes, também demonstram insegurança ao se depararem com algo novo, mas, com a prática adquirida na profissão, as inseguranças vão dando lugar a estratégias didáticas que comprovam a capacidade para ministrar aulas.

Tal qual um docente ouvinte, o docente surdo, sem a presença de um intérprete, cria métodos para estabelecer uma comunicação com seus colegas. Morin (2000) fala da necessidade de perceber a cultura, a linguagem e a educação como um conjunto necessário à sociabilização, de forma que cada uma dessas características, ao se interligarem, propiciem o desenvolvimento mental e cognitivo dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que toda língua é um meio de interação entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, é um direito. A partir do reconhecimento da Libras enquanto língua, e como meio legal de comunicação e expressão própria da comunidade surda, seu processo de ensino aprendizagem passou a ter espaço e a ser ofertado como disciplina no Ensino Superior visando seu uso e sua divulgação.

Por meio dessa conquista vista como um marco histórico para o povo surdo, atualmente, o cenário é completamente diferente do que no passado, pois o sujeito surdo passou a conquistar o espaço em todos os setores, principalmente no Ensino Superior, assumindo inclusive o papel de docente, o que proporcionou a divulgação da sua língua para alunos ouvintes. Isso fez com que os referidos discentes buscassem a imersão no mundo do silêncio, de uma comunidade que se utiliza de experiências visuais.

Nessa perspectiva, o ensino de Libras tem alcançado seu papel também no âmbito acadêmico, e os professores têm assegurado o incentivo em comunicação em situações reais do cotidiano, proporcionando uma imersão completa do aluno ouvinte, com quem mantém contato com a Libras através de dinâmicas, diálogos e encenações. Essas práticas metodológicas facilitam o ensino e a aprendizagem, permitindo interação entre os aprendizes com troca de experiências mútuas entre o educador e os alunos ouvintes. Por meio desse tipo de atividade, comprovou-se que os docentes fazem mediações em situações em que os acadêmicos têm a oportunidade de ampliar suas aquisições linguísticas, tornando as aulas mais estimulantes, sempre levando em conta as especificidades da língua, procurando desenvolver as habilidades visuais e espaciais e

a aproximação dos aspectos culturais do povo surdo, levando-os a entender quem, de fato, é o sujeito surdo, que se expressa através da Libras. Dessa forma, esse docente surdo acaba desmistificando as crenças construídas a respeito do povo surdo e valorizando a língua.

A prática em sala de aula, somada às leis e decretos, tem auxiliado para transformar a realidade dos surdos e o *status* das Línguas de Sinais. É importante que os professores de Libras discutam, avaliem e proponham materiais didáticos que auxiliem os alunos ouvintes no aprendizado da Libras, já que eles precisam estar preparados, com a finalidade de mostrar aos alunos ouvintes conteúdos que se relacionem com os valores da cultura surda, com a história da educação dos surdos, com biografias surdas etc., pois é sabido que os materiais didáticos também precisam melhorar quantitativa e qualitativamente.

Contudo, o que se espera é que os professores surdos adaptem e recriem estratégias que proporcionem acessibilidade aos alunos ouvintes, se possível, incluindo a presença de um TILSP, para que os envolvidos tenham os mesmos direitos e acesso ao conhecimento, promovendo uma educação equânime, na qual todos sejam atuantes dentro de cada realidade apresentada e participantes ativos no processo ensino-aprendizagem.

Em síntese este artigo buscou fazer uma reflexão sobre a experiência do profissional surdo e o ensino de Libras no Ensino Superior. A presença desse profissional tem representado possibilidades de difusão da Libras como direito linguísticos e culturais que contribuem na aceitação da surdez como diferença que merece ser respeitada e inserida, não apenas no contexto educacional, mas no social como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, n. 246, Seção 1, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 79, Seção 1, 24 de abril de 2002.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida de; MARQUES, Stela Maria Fernandes. **O professor de libras surdo no ensino superior:** desafios e perspectivas na atualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

GALERA, Cesar; GARCIA, Ricardo Basso; VASQUES, Rafael. Componentes funcionais da memória visuoespacial. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 77, p. 29–44, 2013.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GODOY, Arlida Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MIORANDO, Tania Micheline. Formação de profissionais: mais professores pela escola sonhada. *In:* QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Cartarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

REIS, Flaviane. **A docência na Educação Superior:** narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. Repositório institucional - Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17759>. Acesso em: 19 maio 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua Brasileira de Sinais:** Libras. Guarapuava: Unicentro, 2012.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis. **Aprender a ver.** Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: Arara Azul, 2007. (Coleção Cultural e Diversidade Arara Azul).

CAPÍTULO 13

MULTILETRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES¹

Margarete Nunes

Wendell Fiori de Faria

Maria de Fátima Ferreira de Oliveira Rosilho

Tatiane Castro dos Santos

No final do século XX, mas principalmente a partir do século XXI e alicerçados ao uso amplificado das tecnologias estamos presenciando um avanço exponencial dos conhecimentos e na sua forma de construção, essa ressignificação perfaz mudanças no cotidiano das pessoas, no processo de construção do conhecimento e no mundo do trabalho. Ao acessar a *internet* ressignificamos parte dos conhecimentos e das formas de ensinar que eram empreendidas na escola, fator que interfere no processo de ensino e no aprendizado de hoje.

Para Pinheiro (2010, p. 198),

[...] O final do século XX presenciou diversas e profundas transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica que trariam mudanças significativas na forma tal qual a cultura grafocêntrica era até então concebida, causando mudanças profundas e sem precedentes na vida em sociedade.

Com o aparecimento dessas mudanças, conceituadas como globalização, ampliou-se exponencialmente o desenvolvimento e uso da tecnologia, com um destaque especial para o mundo das comunicações vinculado à *internet*, no qual as interações sociais se constituem cada vez mais globais e rápidas impondo à escola outros desafios que envolvem o uso da cultura escrita em sociedade e, em decorrência disso, as reflexões e alterações no processo de alfabetização que incluem a necessidade da alfabetização digital, a “infobetização”.

Considerando essas novas formas comunicacionais, percebe-se que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras e, na atualidade, as digitais (Brasil, 2017).

Por intermédio das inovações tecnológicas, ampliaram-se as formas de ler e escrever, que partem de novos espaços e interfaces, mudando de superfície e plataforma, surgindo, assim, a necessidade de construir novas capacidades e conhecimentos para essa mudança, requerendo compreender as demandas desses processos para a transformação.

Contraditoriamente a isso, no contexto da educação escolar, ainda não conseguimos superar o analfabetismo absoluto ou mesmo o analfabetismo funcional,

¹ Dados parciais publicados nos Anais do Vi Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF - ISSN 2763-8588.

nem elevar os tão almejados e 'verdadeiros' índices no que diz respeito à área da linguagem. Em pleno século XXI, os chamados 'analfabetos' ainda continuam sendo a mão de obra barata que colabora para o desenvolvimento do país, onde ainda parece que prevalecem como objetivos a quantidade e não a qualidade.

No percurso das mudanças e transformações em tela, exige-se do 'alfabetizado/letrado' o domínio de competências e práticas constantemente atualizadas, visto que pesquisas apontam o avanço dos conhecimentos (Rojo, 2017).

Assim, o objetivo deste capítulo constitui-se em abordar discussões sobre a importância dos multiletramentos e dos textos multimodais na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, dado que estudos apontam a familiaridade com as tecnologias na vida do professor e também dos alunos. Entretanto, há necessidade de que o professor aprofunde as relações com essas tecnologias em suas experiências e nas metodologias empreendidas em sala de aula.

O texto está organizado em três partes: a primeira, intitulada 'O processo de alfabetização e os multiletramentos', discute a construção do conhecimento da criança em processo de alfabetização e em situações de interações sociais; a segunda parte aborda os 'Multiletramentos e as novas superfícies da alfabetização', discutindo os processos de multiletramento e a reflexão sobre os textos multimodais na prática pedagógica do professor alfabetizador; e, por fim, na última parte, aborda-se 'O professor alfabetizador na construção da sua prática pedagógica', demonstrando os desafios encontrados por ele frente à sua prática pedagógica, bem como as contribuições de resultados de pesquisas realizadas sobre o assunto..

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS

Na atualidade, quando nossos olhares são direcionados à criança, temos a percepção de que, desde o início de seu desenvolvimento, a grande maioria encontra-se inserida nas mais diversas situações que envolvem o uso da tecnologia, principalmente como recurso de entretenimento. Os dados referentes ao mundo globalizado demonstram que a socialização da criança com a tecnologia vem ocorrendo de forma mundial e desde a tenra idade. Pereira (2019, p. 16) relata:

[...] estudos revelam que o acesso a tecnologias digitais e a redes sociais assim como o tempo passado perante os ecrãs vêm aumentando significativamente entre as crianças dos 0 aos 8 anos em todo o mundo, muito embora de forma não equitativa entre crianças de famílias de diferentes contextos culturais e económicos [...].

Apesar de a inserção no mundo digital não ser equânime, considerando as mudanças, transformações e a construção de conhecimentos, podemos dizer que estamos na era dos chamados nativos das tecnologias, pois o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Inclusive, podemos considerar que qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (Vigotsky, 2007).

Nessa perspectiva, fazemos uma relação entre a criança em processo de alfabetização e o jogo: quando uma criança chega à escola ainda não alfabetizada e o professor a incentiva a escrever do 'jeito dela', essa atividade está baseada na capacidade infantil de jogar, de 'fazer de conta'. O aluno, ao escrever, põe tudo o que sabe e pensa sobre a escrita, cabendo ao professor ajudar a criança a avançar em seu desenvolvimento quanto às hipóteses antecedentes da escrita escolar. Quanto aos jogos, Frade, Araújo e Glória (2019, p. 81), em pesquisa realizada sobre a atuação da criança em processo de alfabetização em ambiente digital, ressaltam:

O contato com a tela que brilha apresentando, ao mesmo tempo, palavras e desenhos animados, sons, além do colorido vibrante típico desse ambiente digital, ampliou e aguçou as crianças a se envolverem nessas práticas da cultura escrita digital, de modo a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados.

Essas práticas vinculadas ao universo digital, tanto no convívio escolar quanto no familiar, surgem em colaboração para o desenvolvimento da aprendizagem, denotando que as crianças pequenas aprendem muito rapidamente observando e mimetizando o comportamento dos adultos e das crianças mais velhas que lhes são próximas (Pereira, 2019, p. 17), situação que também se aplica ao uso da tecnologia. Assim, entendemos que o aprendizado não é deflagrado do nada, mas construído a partir do conhecimento que já existe, mediado pelas interações sociais, incorporando os conhecimentos prévios dos alunos ao seu processo de construção de novos saberes (Vigotsky, 2007). A escola, considerando e valorizando esses conhecimentos e inserindo a criança em um ambiente alfabetizador, também contribuirá para a progressiva construção das bases necessárias ao longo do processo de alfabetização.

MULTILETRAMENTOS E AS NOVAS SUPERFÍCIES DA ALFABETIZAÇÃO

Neste cenário hiperdigital no qual estamos inseridos, pesquisas realizadas (Rojo, 2017; Frade; Araújo; Glória, 2019; Pereira, 2019; Queiroz; Filho, 2019; Hissa, 2020) concluem que, com as tecnologias presentes fora e dentro do âmbito escolar, amplia-se o conceito de alfabetizar e letrar, que passam a incorporar mais este desafio. Embora a aquisição do sistema de escrita alfabética prescindia de habilidades específicas, essas aprendizagens precisam ser relacionadas a novas linguagens, bases e usos, pois integram o universo comunicativo do aluno, as relações sociais e o mundo do trabalho em que, no futuro, o aluno estará inserido.

Em meio a essa conexão está o professor, assim como as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas. Dentre outros conceitos, os 'multiletramentos' e os textos multimodais inserem-se como sustentação em sua prática pedagógica, fazendo com que surjam necessidades de desenvolver novos/outros saberes para o ensinar e aprender nas condições exigidas.

Nesta perspectiva pedagógica, conceituamos multiletramentos como sendo:

[...] as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (Rojo, 2017, p. 4).

Para Rojo (2017), Pereira (2019) e Hissa (2020) o conceito de multiletramentos está ancorado pelo Manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, publicado em 1996, por um grupo de pesquisadores denominados *The New London Group* (NLG). Para esse grupo, com as constantes mudanças no campo da tecnologia, bem como as vivências dos estudantes cada vez mais globais e digitais, surge a necessidade de um ensino voltado para as dimensões ligadas à construção dos saberes, do sujeito e dos conhecimentos, para que estes atuem de maneira ativa e reflexiva na sociedade da qual participam.

Em estudo, Frade, Araújo e Glória (2019, p. 63) indicam que há hoje a ideia de letramentos no plural ou de multiletramentos, associada a modos que se cruzam e convivem no mesmo suporte e que são bastante explorados na contemporaneidade, como sons, imagens estáticas e/ou em movimento, direção da escrita, tamanho, cor, todos esses considerados como recursos semióticos e linguagens comunicacionais. Para Hissa (2020, p. 106), a proposta vem ao encontro desse contexto contemporâneo hipermoderno e hipermediático, em que os alunos e a sociedade em geral estão inseridos em razão da imersão tecnológica.

Nessa perspectiva, faz-se a relação com os documentos que amparam a Educação Básica, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sinaliza a responsabilidade da escola em instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2017, p. 61).

Na comunicação entre a cultura escrita e as invenções tecnológicas contemporâneas, 'o novo saber implicado na alfabetização terá de ser experienciado, conceitualizado, analisado e aplicado pelos aprendentes' (Pereira, 2019, p. 28). Os diferentes usos e modos presentes nas demandas sociais e culturais vêm deflagrar os efeitos da multimodalidade no desenvolvimento que a criança vivencia.

Nas demandas escolares mediadas pela linguagem, o texto continua sendo central, porém, na diversidade de estudos realizados, carece de revisão devido às inovadoras práticas e habilidades de leitura e escrita. No que se refere à multimodalidade:

[...] A multimodalidade é entendida como o uso desses variados modos de representação que se articulam para a construção do sentido do texto e demandam novas práticas de escrita e de leitura, ou seja, há uma reconfiguração do conceito de letramento para além do verbal e da letra. [...] (Frade; Araújo; Glória, 2019, p. 63).

Os impactos da multimodalidade em relação à leitura e à escrita se tornam vivos e significativos quando se aprende a lidar, desde cedo, com as possibilidades que são oferecidas. Desse modo, as novas práticas estão intrinsecamente relacionadas à prática pedagógica do professor alfabetizador.

Ainda no que se refere a multimodalidade, ressaltamos também o estudo de Rocha (2021, p. 70) quando sinaliza:

[...] acreditamos que trazer essa prática para o contexto escolar deles desde o Ensino Fundamental fomentará práticas multiletradas que poderão proporcionar aos alunos maior facilidade na leitura e na compreensão dos textos multimodais/multissemióticos em suas práticas diárias [...].

Sendo assim, essas novas práticas sendo desenvolvidas pela escola e “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2017, p. 69).

Observamos a necessidade da integração de novas habilidades a serem desenvolvidas pela escola no percurso da alfabetização, outras práticas para além do escrito e impresso, as que também contemplem o universo digital.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR NA CONSTRUÇÃO DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No início deste estudo, referimo-nos à expansão de novos conhecimentos, à revolução tecnológica, à velocidade das mudanças e transformações, às práticas sociais e chegamos ao contexto escolar, onde está o professor, considerando-o como mediador no processo de alfabetização e letramento.

Considerando que o alfabetizando vive em uma sociedade em constante transformação e autocriação, com os olhares voltados para a alfabetização, quais são e serão os desafios para esse professor? Quais as competências necessárias para esse mediador ensinar e aprender em meio a tantas informações existentes, levando em consideração a faixa etária deste nível de ensino? Partindo do pressuposto de que o professor estrutura e orienta sua própria prática, sendo dela sujeito e a ela atribuindo sentidos de acordo com seus conhecimentos, discutimos agora os desafios frente à alfabetização vinculada aos multiletramentos.

Rojo (2017, p. 6-8), em estudo realizado e referindo-se ao contexto escolar como um todo, nos traz a compreensão de como as práticas escolares de letramento se alteram com as mudanças tecnológicas, ancorada em trabalhos já realizados (Santaella, 2010, p. 13) sobre essas alterações, que são classificadas em seis tipos de eras culturais, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Tipos de Eras Culturais

ERAS	TIPO DE CULTURA
Cultura oral	Não havia nem escola nem ensino
Cultura da escrita	A escola e o ensino
Cultura do impresso	O livro e os textos mimeografados ou xerocados
Cultura de massas	Rádio e TV
Cultura das mídias	Retroprojetores, episcópios, reproduzores de videocassete e de fitas cassete etc.
Cultura digital	Escolha e seleção de que produtos culturais preferíamos ler, ver ou consumir

Fonte: Santaella (2010, p. 13).

Diante das pesquisas realizadas em ambientes alfabetizadores, quanto à prática docente, revela-se que a convivência e o uso das tecnologias pelos professores também revertem em benefícios para a aprendizagem do aluno. Queiroz e Filho (2019, p. 10) afirmam que a prática inovadora é aceita pelos educadores, assim como benéfica para os educandos, que se sentem mais atraídos por atividades pedagógicas diversificadas, que vão além da prática copiadora e das exposições orais. “Percebemos que os professores reconhecem a relevância e o impacto desse uso para fins pedagógicos [...]” (Coscarelli, 2019, p. 49). Para Hissa (2020, p. 118):

[...] A partir da nossa pesquisa e dos dados coletados, vimos que os professores participantes dos cinco fóruns e sete chats não tiveram grandes dificuldades em conceitualizar e exemplificar os termos e as práticas sociais que envolvem os estudos de letramento [...].

Quanto ao uso dos multiletramentos e textos multimodais na prática pedagógica do professor em sala de aula, os resultados não se refletem na mesma proporção em relação à familiaridade:

[...] podemos compreender que, uma das maiores dificuldades para a utilização de recursos tecnológicos em sala é a própria falta destes recursos, pois não há uma observação sistemática e importância à questão por parte de investimentos governamentais. Assim como a ausência de formação docente específica para o manuseio desses recursos [...] (Queiroz; Filho, 2019, p. 8).

No tocante à falta de investimentos governamentais, Rocha (2021, p. 78), em estudo realizado durante o período pandêmico, relata que “[...] a escola não tem condições financeiras para manter uma plataforma digital de estudos e a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte não disponibilizou tal meio [...]”. A literatura utilizada para este estudo atenta para a constatação praticamente unânime da continuidade desse déficit. Os avanços tecnológicos são expressivos, porém a escassez de investimentos e políticas públicas nessa área faz com que a escola não corresponda a evoluções significativas, colaborando, assim, para o aumento dos desafios encontrados pelo professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula.

Com o estudo realizado por Coscarelli (2019) sobre a falta de diálogo da escola com as práticas sociais digitais dos professores e alunos fora do ambiente escolar, além do estudo de Queiroz e Filho (2019), constatamos que os professores têm se apropriado

dessas possibilidades, mesmo que de forma ínfima, pois compreendem a importância do uso que se expressa no interesse dos alunos em fase de alfabetização. Entretanto, as dificuldades para tornar essa prática comum no cotidiano escolar são expressivas e resultam da ausência de políticas públicas que assegurem a existência e a manutenção desses recursos, a distribuição deles em quantidades que atendam à demanda, assim como a qualificação formativa dos profissionais da educação para o manuseio desses recursos.

Quanto à discordância sobre os planos e planejamentos pedagógicos, em alguns casos, a escola não possui equipamentos nem um planejamento para o trabalho com o letramento digital, e esse tema ainda não faz parte do projeto pedagógico. “Precisamos pensar nas agências que vão ajudar os professores a usar a tecnologia como recurso didático, uma vez que muitos deles não se sentem preparados para usar as tecnologias digitais como recurso pedagógico” (Coscarelli, 2019, p. 48).

Percebe-se a preocupação e certa disponibilidade dos professores quanto ao uso dos multiletramentos e textos multimodais em sua prática pedagógica, porém, infelizmente, os agentes de reformas e de mudança costumam não dar atenção a esses propósitos, não lhes dão direito à voz e nem equipam as escolas para essa finalidade.

ANÁLISE DO PROBLEMA

Por meio da audição e oralidade, a criança na primeira infância aprende a compreender e começa a fazer uso das palavras. Quando amplia suas socializações, é levada pela leitura por meio de alguns de seus sentidos para o universo da escrita, alcançando assim o poder da comunicação, bem como a compreensão de mundo (Vigotsky, 2007). Na leitura da audição entende a linguagem de maneira natural, no envolvimento da leitura de palavras (manuscritas, impressas e/ou digitais), para o seu entendimento, carece de aprendizagem da linguagem escrita.

Desse modo, a alfabetização torna-se um processo complexo, apresentando-se como elemento socializador a ser utilizado por crianças cada vez mais cedo. Com as mudanças e transformações em curso, as práticas sociais de leitura e escrita partem de novos espaços e mudam as superfícies (Pereira, 2019). Portanto, a alfabetização precisa ser inserida ativamente nas práticas de linguagem dentro do espaço escolar, dado que a escola ainda não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas, concentrando-se praticamente na tradicional cultura impressa (Rojo, 2017).

Para um ensino e aprendizagem de qualidade, temos, entre outras, a necessidade de professores competentes e capacitados para a mudança. Essas competências passam pelas práticas de multiletramentos que requerem dos professores novos saberes (Coscarelli, 2019, Queiroz; Filho, 2019, Hissa, 2020) para o desenvolvimento do seu ofício em sala de aula, sem esquecer que a história dos usos da escrita nos ensina que instrumentos novos podem conviver com os antigos e que certas invenções não aboliram determinados usos (Frade; Araújo; Glória, 2019).

Nesse contexto e vinculadas às demandas escolares mediadas pela linguagem e pelos multiletramentos, a prática e a metodologia docente terão que ser transformadas, sendo entendidas como resultado das reflexões e evoluções dos diferentes contextos sociais (Pinheiro, 2010; Rojo, 2017; Pereira, 2019; Hissa, 2020; Rocha, 2021).

Para que a materialização aconteça, o professor, base substancial do processo ensino e aprendizagem necessita de “voz” para redefinir seu importante papel enquanto mediador do conhecimento. Para esse propósito, o ideal seria que os cursos de formação docente também investissem no letramento digital do professor e no uso de recursos digitais em práticas pedagógicas para todos os níveis de ensino (Coscarelli, 2019).

Dinamizar o processo da apropriação da leitura e da escrita às novas superfícies da alfabetização traz um novo desafio ao saber-fazer do ofício docente, a busca por soluções, talvez passe pela cultura da colaboração, o profissionalismo interativo que requer tempo para o desenvolvimento de ações e apoio da administração escolar (Fullan; Hargreaves, 2000) passa a ser um dos caminhos a percorrer.

Contemplamos com a pesquisa realizada que a nova relação com o conhecimento se faz presente como também a proximidade do professor junto aos multiletramentos e textos multimodais, porém, o trabalho do professor precisa ser atualizado e, para que isso ocorra, o professor necessita de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem permanente; o desenvolvimento do profissionalismo interativo que vem de encontro com a necessidade de “dar voz ao professor” (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 83), pois estamos num processo de aceleração, por meio do qual as fronteiras entre o manuscrito, impresso e digital estão cada vez mais diluídas e coexistem.

No entanto, é preciso investigar que novas aprendizagens ocorrem quando essas práticas são associadas à aprendizagem inicial da escrita (Frade; Araújo; Glória, 2019, p. 60), para tanto, quais são as competências necessárias para este mediador ensinar e aprender em meio a tantas informações e inovações tecnológicas existentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo observamos que com as mudanças e transformações que vêm ocorrendo, o acesso às tecnologias digitais aumentam significativamente entre crianças em idade de processo sistemático de alfabetização, tanto dentro, como fora do ambiente escolar (muito embora de forma não equitativa entre crianças de famílias de diferentes contextos culturais e econômicos), com isso, é pertinente estimular as crianças a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados e a múltiplas plataformas tecnológicas de comunicação.

Nesse cenário, observamos a necessidade de integrar novas habilidades ao processo de alfabetização, sem deixar de privilegiar o escrito e o impresso, nem de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, mas também contemplando os novos letramentos, especialmente digitais.

Entendemos que um ensino e aprendizagem baseados em vastas pesquisas empíricas com crianças em processo de alfabetização, tanto em ambientes escolares quanto não escolares, constituem um dos caminhos a serem percorridos na busca de soluções e novas metodologias de ensino, visto que o mundo mudou, os ambientes de comunicação estão mudando, e, por isso, o ensino e a aprendizagem precisam levar em consideração essas transformações no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COSCARELLI, VIANA C. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, p. 33-56, 2 jul. 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GLÓRIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, p. 57-84, 2 jul. 2019.

FULLAN, Michael; HAGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista** [online]. v. 31, n. 3, 2015.

QUEIROZ, Michele Gomes de; BRASILEIRO FILHO, Samuel. A Tecnologia como ferramenta didática no processo de alfabetização de crianças. **Research, Society and Development**, vol. 8, n. 8, p.1-10, 2019.

HISSA, Débora Liberato Arruda. Estudos de (multi)letramentos: construção de premissas teórico-didáticas por professores em fóruns e chats acadêmicos. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 24, n. 1, p. 101-120, jan/jun. 2020.

PEREIRA, Susana Pires Íris. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, p. 15-32, 2 jul. 2019.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. **Confluência - Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 37-38, p.193-214, 2010.

ROCHA, C. Monteiro da, **O ensino de língua portuguesa na perspectiva do Projeto de Letramento**: leitura e escrita de texto multimodal/multissemiótico no nono ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre. Programa de Pós- graduação do Mestrado Profissional em Letras. PROFLETRAS. Linha 2: Texto e Ensino. Rio Branco, Acre, p. 115. 2021.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cole, M. (org.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS ORGANIZADORES

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007) com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019). Foi professor da Universidade Federal do Acre (2005-2023). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à Linguística, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/Ufal), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufac) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/Unemat). Líder do Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Inclusão (Eslin). Atua nas áreas de Descrição e Análise Linguística (Libras), Educação de Surdos, e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais. Vice-coordenador do G.T. de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Vice-coordenador da Comissão Científica e Estratégica das Ciências do Léxico da Abralín. Membro da Academia Acreana de Letras - Cadeira n 1. Bolsista Produtividade CNPq (PQ-2).

E-mail: alexandre.sousa@fale.ufal.br

ROSANE GARCIA

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Atuou como Coordenadora Institucional dos Programas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. As linhas de pesquisa de investigação envolvem as temáticas de formação de professores e produção de textos acadêmicos, aquisição de linguagem na perspectiva da Fonologia Gestual. Participa dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (Nell/Ufac) na investigação de novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e aprimoramento do ensino na Educação Básica e no Ensino Superior; Educação de Surdos, Libras e Inclusão (Eslin/Ufac) com pesquisas no âmbito da educação de surdos, da Língua Brasileira de Sinais e da Inclusão do Sujeito Surdo; Dinafon/UniCamp (Dinâmica Fônica).

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de linguagem e Letramento. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa. Na graduação, atua nas disciplinas Linguística

Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e Letramento e Ensino de Língua Portuguesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufac), Linha 2 (Formação e de Professores, Educação e Linguagens), do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Educanorte e do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Ufac, no qual atuou como coordenadora (Biênio 2023/2024). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/Ufac e Vice-representante da Região Norte na Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf). Também é coordenadora local do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – Leei – Acre.

E-mail: tatics@hotmail.com

OS AUTORES

DANIARA PINTO DE MEDEIROS CINTRA

Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Rondônia (Unir) e especialista em Gestão Escolar Integrada com Ênfase em Administração, Inspeção e Supervisão, pela Faculdade UniBF. Atualmente, é professora de Libras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Velho. Tem experiência na área de Letras.

E-mail: daniaramedeiros@gmail.com

DANIEL MARTINS BRAGA GOMES

Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac. É Especialista em Docência do Ensino Superior (Libras) pela Faveni. É professor substituto na Ufac, atuando na área de Libras. Tem experiência na área de Educação de Surdos.

E-mail: daniel.martins@ufac.br

EDNA PAGLIARI BRUN

Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestre em Estudos de Linguagens – Linguística e Semiótica (Produção de Sentido no Texto/Discurso) PPGEL/UFMS; Doutora em Estudos da Linguagem – Linguagem e Educação (Ensino/Aprendizagem e Formação do Professor de Língua Portuguesa e de outras Linguagens) PPGEL - Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) e da Agência de Educação Digital e a Distância (Agead), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Cidade Universitária). Interesses de pesquisa: formação inicial e continuada de professores, gêneros textuais/discursivos, modelo didático e sequência didática de gêneros, atividade docente, gestos didáticos, macropreocupações docentes, linguagem e tecnologia, tecnologias na educação, educação *on-line*, ensino e aprendizagem híbridos, metodologias ativas, material didático.

E-mail: edna.brun@ufms.br

ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal de Alagoas (Renoen/Ufal). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Atuou como professora estagiária da Educação Infantil (2019) pela Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns-PE. Atuou como professora da Educação Básica na rede privada de Maceió-AL (2022-2023). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (Gellite). Dedicar-se a estudos referentes à Alfabetização, Letramento e Políticas Públicas de Alfabetização.

E-mail: ericaraiane7@gmail.com

FERNANDA BEATRIZ CARICARI DE MORAIS

Professora Adjunta III da Academia da Força Aérea. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), com período no Departamento de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa. Pós-doutorado na UFU (PNPD/Capes) e na PUC-SP (PDJ/CNPq). Professora do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Ines/MEC-RJ desde 2014. Membro do grupo de pesquisa “Compreensão e Produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas” do INES e do internacional “SAL” (Systemics Across Languages), dialogando também com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Aeroespaciais (Neica/Unifa). Seus interesses de pesquisa estão relacionados com o uso da Linguística Sistêmico-Funcional e da Linguística de Corpus para análise de diversos aspectos de uso da linguagem. Atualmente, analisa as características léxico-gramaticais de artigos acadêmicos da área da aviação publicados em periódicos americanos.

E-mail: fernandacaricari@gmail.com

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE

Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC). É professor de Língua Portuguesa da Seduc e da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Estuda metodologias interativas para o ensino de línguas e pela abordagem dialógica da linguagem como subsidiária de proposta de atividades.

E-mail: rogIELLYSON@yahoo.com.br

GIOVANE DOS SANTOS BRITO

Mestrando em Educação Bilíngue no Programa de Pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (PPGEB/Ines/MEC-RJ). É especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/MEC) e Tradutor-Intérprete de Libras e Língua Portuguesa Portuguesa certificado pelo Ines. Exerce a função na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Compõe o grupo de pesquisa “Compreensão e Produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas” (Ines/MEC-RJ). Estuda a temática do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua para alunos surdos desde 2019 e, por agora, pesquisa as representações sobre surdos e a Libras em textos jornalísticos publicados no Brasil. Se interessa em estudos que se voltam à Educação de Surdos e aos que fazem análises de textos que partem da Linguística Sistêmico-Funcional.

E-mail: giovanebrito8@gmail.com

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), lotado na Faculdade de Letras (Fale), no Curso de Licenciatura em Letras-Libras (LL), na área de Profissão Docente. É Professor Colaborador do Mestrado em Educação, Linha 2: Formação de Professores, Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). É Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (Fera) com Curso de Aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual (Ufal). Graduado em Letras-Português pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Tem experiência em processos de alfabetização e letramento, no ensino de língua portuguesa (ensino fundamental e médio), em coordenação pedagógica e na formação inicial e continuada de professores. É Pesquisador nos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (Gellite/Ufal); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (Gepel/Ufac); Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (Geple/Ifal); Grupo Educ-Me (UFS). Atuou na docência em Educação Infantil no período 2010-2012 pela Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas e exerceu a função de coordenador pedagógico da Educação Infantil no ano letivo 2021 pela Secretaria Municipal de Educação de Igaci-AL.

E-mail: janio.santos@fale.ufal.br

JÉSSICA ALVES DA SILVA

Licenciada em Letras pelo Instituto Superior de Educação Santa Marina, e em Pedagogia pela Unesp. É especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Atualmente, é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da USP - ProfLetras. Desenvolve pesquisa sobre produção de texto escolar, envolvendo canção e autoria. É também professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

E-mail: jessica.asil@usp.br

JOSÉ JÚLIO CÉSAR DO NASCIMENTO ARAÚJO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam, 2018). Especialista em Formação de Professores. Especialista Sênior em Mentoria de jovens pesquisadores. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Professor no Instituto Federal do Acre. Líder do grupo de Pesquisa em formação de professores nos Institutos Federais. Autor dos livros: Homem falando do escuro (2003), Simbolismo e Imaginário no Vale do Juruá (2007); O Imperador da Terra do Sol (2019); Caminhos da Pesquisa na Amazônia (2011); Os Institutos federais na Amazônia (2016); Narrativas e Práticas Pedagógicas dos professores Cruzeiroenses (2020); Gestão de Documentos escolares (2021); A farsa e a Tragédia do Programa Zona Franca Verde (2020); Precarização da formação e a intensificação do trabalho nos Institutos Federais (2019); Os Institutos Federais: proposições (2023).

E-mail: jose.araujo@ifac.edu.br

JUÇARA ZANONI DO NASCIMENTO

Bacharel em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Licenciada em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Mestre em Estudos de Linguagens – Linguística e Semiótica (Produção de Sentido no Texto/Discurso) – PPGEL/UFMS; Doutora em Letras – Estudos Linguísticos (Estudos do texto e do discurso) pela Universidade Estadual de Maringá. É professora efetiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Coxim. Interesses de pesquisa: educação, formação inicial e continuada de professores, gêneros textuais/discursivos, sequência didática de gêneros, leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica, linguagem e tecnologia, tecnologias aplicadas ao ensino, educação *on-line*.

E-mail: jucara.zanoni@ufms.br

KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (1993), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é profa. Titular associada da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística e Antropologia Linguística, com ênfase em etnotoponímia, toponímia, léxico, interdisciplinaridade, ensino e educação.

E-mail: karylleila@uft.edu.br

KEZIANE FERNANDES CAVALCANTE

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (ProfLetras/UFC). É professora de Língua Portuguesa de Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Estuda ensino de leitura, gênero, material didático e oralidade em interface com a Teoria Dialógica do Discurso.

E-mail: kezianefernandes@hotmail.com

LUCIENE BASSOLS BRISOLARA

Graduada em Letras, Licenciatura em Português, Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Católica de Pelotas (2001), Mestrado em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004), Doutorado em Linguística e Letras (Conceito Capes 6) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008) com bolsa sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona (2006-2007), e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (2018). É professora associada IV da Universidade Federal do Rio Grande. É professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande. Integra o grupo de pesquisa do CNPq “Língua materna e estrangeira: aquisição, ensino e variação”. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Aquisição da Fonologia, Fonologia do Espanhol, Aquisição de L2, Variação Linguística e Teoria Fonológica.

E-mail: lucienebrisolara@furg.br

MAGNO PRADO GAMA PRATES

Graduado em Pedagogia (2016) pela Unopar e Graduado em Letras-Libras (2016) pela UFPB, Especialista em Libras (2016) pela faculdade Eficaz, Mestre em Letras (2018) pela Unir, Doutorando em Linguística pela Unemat, Ex-Coordenador do programa dos direitos humanos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), e Conselheiro Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Atualmente é professor de Libras da Universidade Federal de Rondônia (Unir), lotado no Departamento de Língua Brasileira de Sinais (Dlibras), Coordenação da Área de Libras no Departamento, Vice coordenador do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Vice-Presidente da Feneis. Tem experiência na área de Política Linguística, Estudos linguísticos em Libras e Estudos surdos.

E-mail: magno.prates@unir.br

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE

Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo (1995), e em Letras Espanhol pela Universidade de São Paulo (1998). Mestrado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2006). É Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente do Curso de Letras da Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon. Docente e orientadora de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel. Tem experiência nas áreas de Linguística, com ênfase em Ciências do Léxico, Lexicologia, Semântica e Onomástica. É membro efetivo do GT da Anpoll Lexicologia, lexicografia e terminologia desde 2007, vice-coordenadora do GT desde 2021 a 2023 e coordenadora do GT desde outubro de 2023. Em 2015, fez estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Orienta alunos de Doutorado e de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste. Membro do International Council of Onomastic Sciences (ICOS) desde 2011. Membro do Seminário Interinstitucional de Onomástica (SIO) desde 2018 e vice-coordenadora do Observatório de Onomástica desde 2022. Editora da revista Onomástica desde América Latina desde seu surgimento em 2020.

E-mail: marcia.seide@unioeste.br

MARGARETE NUNES

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Professora da Educação Básica do Estado de Rondônia.

E-mail: margaretenunes2009@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA FERREIRA DE OLIVEIRA ROSILHO

Mestra em Educação, professora da Educação Básica do estado de Rondônia.
E-mail: fatinharosilho@gmail.com

NORMA SUELI FERREIRA DE ARAÚJO

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Acre (2003), Mestrado em ensino de língua inglesa por meio de gêneros textuais multimodais, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Inglês. Servidora Pública Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), desde 2013. Experiência na área de educação como docente de ensino básico, técnico e tecnológico, no ensino presencial e a distância, Pronatec e Proeja. Atuo em cursos integrados ao ensino médio, cursos subsequentes e de formação inicial e continuada. Interesse por educação Inclusiva e ensino de língua inglesa por meio de gêneros textuais multimodais, apoiados na Análise do Discurso Crítica.

E-mail: norma.araujo@ifba.edu.br

PATRÍCIA LUCAS

Professora de Língua Portuguesa dos cursos de Pedagogia e Direito da Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon (Isepe-Rondon) e da Rede Estadual do Paraná (Seed), mestra em Letras (Linguagem e Sociedade) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo (2012) e em Educação Especial pela Univale (2012).

E-mail: patricialucas85@hotmail.com

PAULO RICARDO AIRES RODRIGUES

Licenciado em Teatro/Artes Cênicas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na área da Literatura, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor de Teatro/Artes.

E-mail: aires.paulo@mail.uft.edu

PHABLO ROBERTO MARCHIS FACHIN

Professor Associado do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP). Pesquisador nas áreas de Filologia, Paleografia, Cultura Material e História da Língua Portuguesa. Publicou “Descaminhos e dificuldades: leituras de manuscritos do século XVIII” (2008) e, com Sílvia Hunold Lara, organizou “Guerra contra Palmares: o manuscrito de 1678” (2021). Ao longo dos anos tem se aventurado por trilhas filológicas, sempre em busca de conhecer a história dos textos, dos seus autores, editores e dos sentidos escondidos em suas entrelinhas, materialidades e formas de transmissão.

E-mail: phablo@usp.br

POLLYANNE BICALHO RIBEIRO

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É professora e pesquisadora no Departamento de Letras Vernáculas e no PPGLin/UFC. Estudo formação de professor de línguas em sua interface com o dialogismo bakhtiniano e os pressupostos da ergonomia da atividade e pelo estudo de abordagem de ensino sob o viés dialógico.

E-mail: pollyanne.bicalho@gmail.com

SUSIELE MACHRY DA SILVA

Graduada em Letras – Licenciatura em Português-Espanhol – pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2003), mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), com realização de estágio de Doutorado-Sanduiche na Universitat de Barcelona (2012). Atualmente, é professora do Departamento Acadêmico de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e realiza estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2023). Atua nas áreas de ensino-aprendizagem de Língua Adicionais, com foco no desenvolvimento dos aspectos fonético-fonológicos.

E-mail: susiele.machry@gmail.com

UBIRATÃ KICKHÖFEL ALVES

Professor do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Letras – Habilitação Português – Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (2002), mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e doutorado em Letras – Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008), tendo realizado estágio de Doutorado-Sanduiche na University of Massachusetts – Amherst, USA (2007). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina, 2014). É coeditor-chefe da GRADUS - Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório (ISSN 2526-2718). É membro do Comitê Editorial (biênio 2022-2024) da Revista Applied Linguistics (ISSN 0142-7164). É coordenador da comissão científica da área de Fonologia da Abralin (biênios 2020-2022 e 2022-2024). É pesquisador nível 1D do CNPq.

E-mail: ukalves@gmail.com

WENDELL FIORI DE FARIA

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, área de confluência Estudos do Cotidiano da Educação Popular (2012); Pós Doutor – Universidade de São Paulo/FEUSP (2018); Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2006); Especialista em Pedagogia Escolar – IBPEX (2002) e em Educação à Distância – Universidade Estadual de Maringá (2008), graduado em Pedagogia (Supervisão Escolar e Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental) – Unirondon (2000). Tem experiência na área de Educação, pesquisando principalmente os seguintes temas: Formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. Atua profissionalmente como professor Associado II na Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Departamento de Educação). Atuou durante 4 anos e 10 meses como professor do magistério superior na Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul (Centro de Educação e Letras), 2 anos como professor colaborador na Universidade Estadual de Londrina (UEL), área de Didática e Investigação Científica, 8 anos como Pedagogo da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino (PR), Tutor do curso Normal Superior na Universidade Estadual de Maringá (UEM; 3 anos). Além disto, tem experiência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na qual atuou como professor regente durante 5 anos e como Supervisor por 3 anos e 6 meses. Membro do grupo de pesquisa Práxis PPGE/Unir.

E-mail: professorfiori@unir.br



Edufac

2024