

Edufac 2020

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac),
Campus Rio Branco, BR 364, km 4,

Distrito Industrial — Rio Branco-AC, CEP 69920-900
68. 3901 2568 — e-mail edufac.ufac@gmail.com

Editora Afiliada: Feito Depósito Legal



Pespectivas para o ensino de *linguas*

Volume **5**

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos



2020

Perspectivas para o ensino de línguas: volume 5

ISBN: 978-65-88975-03-9

Copyright © Edufac 2020

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

Editora da Universidade Federal do Acre - Eufac

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Coordenador Geral da Eufac

Rafael Marques Gonçalves

Conselho Editorial

Rafael Marques Gonçalves (Pres.), Carromberth Carioca Fernandes, Délcio Dias Marques, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Humberto Sanches Chocair, José Porfiro da Silva (Vice-Pres.), José Sávio da Costa Maia, Leandra Bordignon, Lucas Araújo Carvalho, Manoel Limeira de Lima Júnior Almeida, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rodrigo Medeiros de Souza, Rozilaine Redi Lago, Selmo Azevedo Apontes, Sérgio Roberto Gomes de Souza, Silvane da Cruz Chaves, Simone de Souza Lima

Design Editorial

Coordenadora Comercial

Ormifran Pessoa Cavalcante

Revisão

Alexandre Melo de Sousa e Tatiane Castro dos Santos

Diagramação e Design Editorial

Rosane Garcia

Capa

Glauco Capper

As informações, opiniões e conceitos expressos nos capítulos desta obra, bem como a exatidão dos dados, referências e redação, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

P467p Perspectivas para o ensino de línguas: volume 5 / Organizadores: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos. – Rio Branco: Eufac, 2020.
v.5. : 211 p.

Vários autores.
ISBN: 978-65-88975-03-9

1. Línguas modernas. 2. Linguística aplicada. 3. Línguas - Ensino. I. Sousa, Alexandre Melo de (org.). II. Garcia, Rosane (org.). III. Santos, Tatiane Castro dos (org.). IV. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11*/1003



SUMÁRIO

1	Desafios e possibilidades para a abordagem do ensino de Língua Portuguesa.....	10
	<i>Ana Célia Clementino Moura</i> <i>Cristiane da Silva Baltor</i>	
2	Ancoragens para o trabalho docente com os gêneros legais e normativos previstos na BNCC a partir da leitura do Código Nacional de Trânsito.....	21
	<i>Tânia Maria Barroso Ruiz</i> <i>Carlos Borges Júnior</i>	
3	Ensino de Literatura para crianças e jovens: direito e necessidade.....	35
	<i>José Nicolau Gregorin Filho</i>	
4	A identidade do aluno da EJA e a formação do educador de língua inglesa....	45
	<i>Leda Regina de Jesus Couto</i> <i>Agnaldo Pedro Santos Filho</i>	
5	Língua e cultura: uma proposta para o estudo do léxico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	54
	<i>Tatiane Castro dos Santos</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>Rosane Garcia</i>	
6	O grafite como expressão social de jovens brasileiros nas aulas de ELE: ilustração pedagógica.....	69
	<i>Gleice Angélica de Queiroz Rodrigues</i> <i>Caio Vitor Marques Miranda</i>	
7	O uso de telefones celulares como ferramentas pedagógicas propulsoras da motivação e da interação: um estudo com alunos de inglês de uma escola pública.....	80
	<i>Marco André Franco de Araújo</i> <i>Svetla Ben-Itzhak</i> <i>Thiago Moraes de Araújo</i>	
8	O uso do dicionário no ensino e aprendizagem de língua portuguesa: uma estratégia didática.....	93
	<i>Fernando Silva da Cruz</i> <i>Ana Paula Tribesse Patrício Dargel</i>	
9	Letramentos críticos: o político e o pedagógico.....	102
	<i>Leandro Queiroz</i>	
10	Oralidade e HQ: uma dupla dinâmica.....	115
	<i>Daniely Moreira Coelho da Silva</i> <i>Evanilce Chagas Lopes Samico</i> <i>Pollyanne Bicalho Ribeiro</i>	
11	Utilização de corpus para análise do desenvolvimento linguístico de aprendizes de línguas: um estudo exploratório.....	128
	<i>Mateus Emerson de Souza Miranda</i>	

12 Reflexões sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras através de narrativas autorais.....	146
<i>Maria da Graça Carvalho do Amaral</i>	
13 O trabalho com a oralidade em ambientes formais de ensino e a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso: um entrelaçamento necessário.....	157
<i>Verônica Franciele Seidel</i>	
14 O ensino de literatura: o abismo entre a ciência e a arte.....	171
<i>João Carlos de Souza Ribeiro</i>	
15 Ensino de língua inglesa para jovens e adultos: contextualização da gramática por atividade social.....	194
<i>Isabela do Amaral Silva</i> <i>Maria Angélica Carneiro Lauretti</i>	
Os organizadores.....	209
Os autores.....	211

APRESENTAÇÃO

O quinto volume da coletânea *Perspectivas para o ensino de línguas* reúne 15 artigos inéditos de pesquisadores de várias instituições do Brasil, interessados em refletir sobre o ensino de línguas, seja sobre uma língua estrangeira ou sobre a língua portuguesa como língua materna, bem como sobre o ensino de literatura. Esses estudos trazem discussões de cunho teórico-metodológico, apresentando, assim, estratégias de ensino teoricamente fundamentadas em uma concepção interacionista da linguagem, buscando contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula da Educação Básica no país.

Além de assumirem a dimensão interacional da linguagem, os textos aqui organizados têm em comum o fato de considerarem os aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua, de modo que ensiná-la não se resume a apresentar ao aluno um sistema de signos e suas estruturas fonético/fonológicas, morfológicas e sintáticas, mas reveste-se da possibilidade de contribuir para que o outro (nesse caso, o aluno) tenha o direito de “dizer a sua palavra”, como defendia Paulo Freire:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. [...]” (FREIRE, 1989, p. 17)¹.

É com base nessa compreensão do que significa o ato de ensinar uma língua que a coletânea vem, ao longo de seus volumes, comprometendo-se não com a prescrição de métodos e técnicas de ensino, mas com o compartilhamento de experiências que se mostraram produtivas e que podem ser desenvolvidas, com todas as adaptações e adequações necessárias, em outros contextos e por/com outros sujeitos. Estes artigos, portanto, propõem um diálogo com professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras engajados(as) no ensinar/aprender uma língua.

No campo do ensino de língua estrangeira, o livro traz dois artigos que se voltam para a Educação de jovens e adultos. O primeiro trata da identidade do aluno da EJA e da formação do educador de língua inglesa; o segundo versa sobre a contextualização da gramática por atividade social. Há, também, o que discute o uso das novas tecnologias (como os telefones celulares) no ensino de inglês e outros sobre o potencial do estudo de diferentes gêneros, como grafites e narrativas autorais no ensino de LE. O último debruça-se sobre a utilização de corpus para análise do desenvolvimento linguístico de aprendizes de línguas (L2), apresentando um estudo exploratório.

¹ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 [Coleção Polêmicas do nosso tempo: 4].

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa como língua materna, há textos que contemplam reflexões sobre desafios e possibilidades para a abordagem do ensino de LP e sobre os letramentos críticos, seus aspectos políticos e pedagógicos. Os demais apresentam, desde um estudo sobre a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, até a potencialidade do trabalho pedagógico desenvolvido a partir de diversas práticas de linguagem e diferentes gêneros, como os legais e normativos, as histórias em quadrinhos, o dicionário e seus verbetes, incluindo uma reflexão sobre língua e cultura no estudo do léxico.

Contemplando o ensino de literatura, há dois artigos. O primeiro discute o ensino da literatura para crianças como um direito e uma necessidade; o outro o explora argumentando acerca da existência de um abismo entre a ciência e a arte.

Vale destacar que as abordagens propostas nas páginas que se seguem não pretendem esgotar as possibilidades de estudos acerca dos objetos aqui em destaque. Pelo contrário: esperam a réplica e buscam suscitar novos dizeres sobre o tema.

Que a leitura deste novo volume permita um rico diálogo!

Os organizadores

Capítulo 1

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Ana Célia Clementino Moura
Cristiane da Silva Baltor*

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

Temos visto que o ensino vem passando por significativas mudanças, somos testemunhas de que tanto os cursos de graduação quanto os de formação continuada vêm investindo no professor de forma incisiva, para que ele reflita sobre os tipos de ensino e sobre as diferentes abordagens da língua, nas diversas situações comunicativas, de forma a contribuir para o desenvolvimento linguístico do seu aluno.

Como formadoras de professores, sempre nos preocupamos com o interesse dos professores por novas abordagens, sempre procuramos munirlos de conhecimentos para que possam trilhar seu próprio caminho, sempre incitamos reflexões para que cada um se perceba antes e depois das formações recebidas. É claro que nos preocupa sobremaneira a forma como cada um se vê como docente e sempre nos interessa saber que desafios os professores enfrentam para o exercício de sua profissão. Na verdade, costumamos iniciar as formações com esse questionamento para que, no final de nossa jornada, o professor analise se o que foi proposto poderá contribuir para minimizar-lhe os desafios.

Especificamente para esse trabalho, temos como objetivo, após refletir sobre os desafios enfrentados pelo professor de língua portuguesa, discorrer sobre propostas que lhe possibilitam realizar um trabalho eficiente em sala de aula e apresentar os resultados advindos de momentos distintos vividos na formação de professores.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRINCÍPIOS E METAS

Depois de acirradas discussões com participação de formadores de professores de diversas instituições de ensino superior, em 1997, o Ministério de Educação consolida os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de apontar metas de qualidade para que o aluno possa enfrentar o mundo em que vive, de forma participativa, como cidadão reflexivo e autônomo. Importa, sim, para o referido documento que o cidadão conheça seus direitos e seus deveres, obviamente, com a contribuição da escola, lugar de reflexão por excelência onde a compreensão das diferentes linguagens deve ser a tônica para a formação do indivíduo.

Dentre os princípios que embasam os PCN, vemos claramente que seus proponentes manifestam preocupação com o esforço da escola de fazer com que o aluno exerça plenamente seu papel de cidadão, ou seja, que ele seja consciente de seu papel na sociedade em que vive. Defende o documento que só será possível formar cidadãos se à criança forem disponibilizados conhecimentos linguísticos e, também, que lhes seja possível ter acesso a recursos culturais. É claro que

conhecimentos específicos das diferentes áreas serão indispensáveis, mas tão indispensáveis quanto estes são as reflexões empreendidas no tocante ao meio ambiente, aos cuidados com a saúde, às questões éticas relativas aos direitos e à dignidade do ser humano. Ou seja, a preocupação com o ensino vai muito além de saberes e fazeres que envolvem o trabalho diário da escola tradicional.

Como pensar o ensino da língua portuguesa no contexto de uso defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? Ora, se queremos formar cidadãos atuantes, reflexivos, capazes de defender seus direitos e capazes de construir argumentos que embasem substancialmente seu discurso, o ensino deverá ter estreita relação com o uso da língua visto que o desempenho do falante, em qualquer participação social, será mediado pela linguagem. E assim referendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 16):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Ensinar língua portuguesa, portanto, ganhou foco específico. No ensino, o texto ganhou relevância, e o ensino teria que se realizar a partir de textos reais. À escola cabia formar leitores e produtores de textos capazes de interagir com proficiência em qualquer modalidade da língua, oral ou escrita. Até aí, tudo parecia muito bem orquestrado. Claro que fará muito mais sentido para qualquer aprendiz manipular estruturas, refletir sobre construções diversas e poder fazer escolhas adequadas para o propósito do seu texto. Mas uma questão se nos vem: qual o lugar do ensino da gramática, da análise linguística, se o texto estava alçando um lugar de destaque no ensino? E será que a abordagem dada à leitura e à produção de textos, de fato, estava sendo proficiente para que formássemos leitores e produtores de textos independentes?

Na verdade, hoje se pensa e se propõe um ensino que não priorize e não valorize unicamente a Gramática Normativa (GN), o que também não nos parece um problema. Ao contrário, devemos, sim, preparar os professores para abordarem aspectos diversos quanto ao uso da língua, inclusive dos aspectos gramaticais. O usuário da língua, ao compreender e produzir textos, quer orais quer escritos, além de indizíveis conhecimentos acerca de gênero, de função do texto, de adequação de vocabulário, vai também vislumbrar as construções gramaticais a serem utilizadas para que o objetivo do texto seja alcançado. Dessa forma, o aluno não será induzido a pensar a língua como algo fechado, limitado.

Ora, se o objetivo do ensino da língua é que o usuário compreenda e produza textos não há como conceber o ensino de gramática partindo de nomeações e classificações. Jamais se formará um bom usuário da língua por meio de análises de frases descontextualizadas, por meio de definições gramaticais guardadas na memória. Mas também, jamais será possível formar bons leitores e produtores de

textos sem que ele conheça minimamente as diferentes formas de combinações entre os elementos da língua. E, para isso, a gramática é, sem dúvida, uma grande aliada, uma excelente ferramenta.

Infelizmente, o que ainda acontece é que alguns professores se agarram à GN e se apegam a ela como uma espécie de modelo único e perfeito, cujos exemplos, conceitos e atividades parecem os ideais para o ensino da língua. Para reforçar essa visão ainda temos livros didáticos que reforçam essa concepção.

Defendemos, sim, um ensino de língua portuguesa que associe compreensão e produção de textos reais com atividade de natureza reflexiva sobre as ocorrências linguísticas, ou seja, é indispensável que ao aluno seja dada a oportunidade, por exemplo, de discutir por que escolheu determinada estrutura para seu texto, por que preferiu usar um determinado adjetivo em detrimento de outro, enfim, é importante que o professor dê oportunidade ao próprio produtor do texto de proceder análises linguísticas dentro do texto lido ou produzido. Acreditamos que, quando o professor dá oportunidade ao próprio aluno para descobrir aspectos significativos do conteúdo, além de o aprendiz desenvolver a habilidade de reflexão que lhe proporcionará crescer dentro e fora do âmbito escolar, a aprendizagem dele será mais facilmente internalizada e, com certeza, mais resistente ao esquecimento.

Defendemos, portanto, que ensinar a pensar, a refletir e a argumentar seria estimular no aluno a resolução de problemas de sua vida particular, social em que se utilizaria das realizações linguísticas. Ou seja, defendemos, sim, que o ensino da língua, ao qual se atrela o ensino da gramática, pode e deve estimular o raciocínio dos alunos em função de peculiaridades linguísticas empregadas nos mais diferentes textos.

A esse respeito, assim se posicionam os PCN (1997, p. 48):

As atividades de análise lingüística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta “O que você quis dizer com isso?”, está realizando uma atividade epilingüística. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Como vemos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam princípios norteadores para o ensino de língua portuguesa e, desde sua publicação, instituições formadoras de professores de língua portuguesa assumiram a concepção de linguagem inspirada em Mikhail Bakhtin, que concebe a linguagem como uma forma de ação e interação no mundo. E, como uma via de mão dupla, a ação e a interação no mundo constituem práticas de linguagem.

Teoricamente, após ter sido implantada uma filosofia de trabalho com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999, veio a público um novo documento: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e, depois, em 2006, o Ministério da Educação consolida mais um documento, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Aquele documento resultou da necessidade de se ter definida uma base comum de ensino para a educação básica,

constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e deveria servir de referência para o trabalho do professor no ensino da língua. Foi, assim, um documento publicado pelo MEC que contemplava as áreas de conhecimento. Destaca o documento que “a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para a reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 1999, p. 16).

Embora o documento ressalte esse diferencial, acreditamos que na verdade ele reforça o que já constava em documentos anteriores, ou seja, a orientação para que, ao abordar aspectos da língua, o professor o faça considerando situações reais de uso, situações nas quais de fato a interação entre os indivíduos aconteça mediada pela linguagem e não a visão de língua como algo abstrato que é analisado isoladamente do uso.

Não queremos, não podemos, nem devemos aqui dizer que simplesmente todos os documentos são iguais. Absolutamente. Os novos documentos, em geral, são trazidos para fazer algumas adequações, especialmente no tocante a um ou outro conceito teórico. Foi assim que as OCEM surgiram, da necessidade de revisões para que fossem feitos alguns ajustes teóricos. Dessa revisão surgiram as OCEM,

não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

O que de fato constatamos, ao olhar para essa criação, reformulação e proposição de documentos é que tudo parece se fundamentar na necessidade de fazer com que a educação brasileira acompanhe as transformações sociais e econômicas ocorridas no país e no mundo, principalmente levando em conta as áreas do conhecimento e os avanços tecnológicos. Ficou então o documento organizado em: Linguagem, Códigos e sua Tecnologia; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Chega-nos, então, uma outra questão. Seria a última? Se os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio disponibilizam ao professor princípios e metas para o ensino, o que faz, então, com que novo documento seja proposto: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Vale, então, refletir um pouco sobre o que propõe a BNCC.

Assim como ocorrera para a elaboração dos PCN (por PCN, entenda-se também todos os outros documentos originados a partir destes), também a BNCC é produto de consultorias universitárias e de comitês de especialistas, contando com a assessoria de vários técnicos. Mas, para que mais um documento? Como o próprio título sugere, a BNCC, mantendo coerência com os princípios dos PCN e destes sendo uma extensão, volta sua atenção para o conjunto de aprendizagens a que todos os alunos têm direito.

Conforme ratifica a própria Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 67), “o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações produzidos nas últimas décadas”, ou seja, a linguagem é abordada em seu sentido mais pleno, mais largo, mais infinito e o texto, além de continuar sendo o centro do trabalho desenvolvido com a linguagem, também a sua abordagem deve buscar relacioná-lo aos contextos de produção em quaisquer modalidades da língua, em sua instância escrita, oral, visual, auditiva, enfim, não se pode perder de vista que a língua se realiza em diferentes práticas, por meio de repertórios culturais e linguísticos diversos. Se, por exemplo, o professor se propuser a analisar uma charge ou um meme, ele terá que abordar a disposição da imagem, as cores, a relevância dada a algum elemento no texto; se o professor pretende utilizar um texto publicado em alguma mídia também urge que a compreensão e a análise levem em consideração todo o contexto no qual – e para o qual – ele foi produzido.

Ora, sendo o texto o centro de todo o estudo da linguagem, a BNCC veio ratificar os eixos de integração da língua portuguesa já consagrados nos documentos curriculares anteriores, a saber:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema de língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BNCC, 2017, p. 71).

Não cremos que caiba aqui dizer o que preconiza a BNCC para cada um desses eixos, visto considerarmos que seria uma repetição do que já foi ressaltado em documentos curriculares anteriores e, supomos, amplamente estudados. Vale lembrar que, acompanhando a era em que a tecnologia se faz presente na vida de todos, a Base Nacional Comum Curricular sugere que em cada um desses componentes o professor encontre lugar para trabalhar todos os eixos explorando tanto o texto escrito quanto as imagens, quer estáticas quer em movimentos como em vídeos ou filmes. O som, claro, jamais poderia ser desprezado, pois, com certeza, é um forte atributo para a construção do sentido do texto. Na verdade, isso também não se constitui uma inovação para o ensino de manifestações linguísticas, pois de alguma forma a prosódia, desde sempre, já dava conta desse aspecto.

Vemos, portanto, que, em consonância com os PCN, a BNCC fundamenta-se no desenvolvimento de competências e lista o que o aprendiz deve saber e o que deve fazer, considerando os campos de atuação:

Quadro 1- Campos de atuação designados na BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 84).

Vale destacar que essa organização por campos de atuação proposta pela BNCC demonstra a importância que tem a contextualização para o ensino do uso da língua e, ainda, reforça a ideia de que as práticas linguísticas precisam estar atreladas a situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os alunos.

A BNCC reforça tudo que antes fora preconizado pela Constituição brasileira que reconhece ser a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ou seja, nenhuma grande novidade! A Constituição reforça, ainda, a necessidade de que seja assegurado a todo cidadão uma gama de conhecimentos mínimos para que todos possam ter uma formação básica comum, sem que sejam esquecidos os valores culturais e artísticos. Portanto, a BNCC, quando defende esses mesmos objetivos igualmente referendados pela LDB e pelos PCN, não está reinventando o ensino. Na verdade, o documento reforça a necessidade de que formemos indivíduos reflexivos, capazes de conhecerem a si e ao outro, que, por meio de diferentes linguagens, verbal, visual, digital, corporal, artística etc, possam exercitar o diálogo, resolver conflitos, cooperar sem perder de vista o respeito por si e pelo outro.

Como vemos, a BNCC vem ratificar o que já deveríamos vir fazendo há muito tempo, de fato ela dialoga com documentos e as orientações anteriores, e busca ressaltar o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação, que serão uma verdadeira aliada do professor. Assim, a BNCC, ao mesmo tempo em que retoma concepções e conceitos cristalizados nesses documentos já amplamente difundidos, alerta para que a escola desenvolva práticas contemporâneas de linguagem considerando quatro campos de atuação dos indivíduos, a saber, da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário, ou seja, a orientação se volta para a formação total do ser humano, “em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2017, p. 16).

Vale destacar que os conteúdos serão abordados sem que se desprezem os princípios existentes para o ensino da língua desde a proposição dos PCN. Ressalta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 64):

Essa dimensão analítica (aprofundamento da reflexão crítica) é proposta não como um fim, mas como um meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Novamente, vale lembrar: essa preocupação com a formação do ser humano, esse compromisso da BNCC com a educação integral do aluno já existia nos idos de 1930, preconizado pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Ou seja, essa orientação para que a escola assuma a formação e o desenvolvimento global do aluno é uma tônica que vem sendo constantemente retomada nas discussões sobre formação discente.

Assim, quando o professor vai planejar suas aulas e produzir seu material, em quaisquer dos eixos (oralidade, leitura e escuta, produção escrita e multissemiótica, e análise linguística) deverá fazê-lo considerando o campo de atuação (para os anos

iniciais: da vida cotidiana, da vida pública, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisas; para os anos finais: da vida pública, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático). Como se vê, assim como documentos anteriores, há uma demarcação da abordagem interdisciplinar na escola.

Apesar de não ser objetivo nosso, nesse texto, sugerir atividades e levantar reflexões em todos os eixos englobando todos os campos de atuação, vamos tecer leves comentários sobre atividades possíveis de serem propostas em sala de aula.

LEVANDO PARA A SALA DE AULA A LÍNGUA NA SUA COMPLETUDE

Em uma mesma atividade, pode-se explorar mais de um dos eixos. Por exemplo, se propuséssemos uma atividade em que, em grupo, os alunos trabalhassem com textos publicitários, quer iguais quer diferentes, a fim de, conforme orienta a BNCC: “identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos” (BNCC, 2017, p. 141). Dentre os recursos linguísticos-discursivos, o professor exploraria as imagens, as cores nas imagens, os tempos verbais, as escolhas lexicais que promovem jogo de palavras e até a presença da ambiguidade para envolver o leitor. Ao explorar todos esses aspectos, o professor estaria dando a oportunidade ao aluno de se tornar um consumidor consciente, capaz de tomar decisões a partir de sua percepção crítica. Ao mesmo tempo que desenvolve aspectos da leitura crítica, o professor pode e deve propor atividades de escrita e, claro, ao analisar os tempos verbais, a adjetivação, a estrutura do texto, abordará especificidades concernentes à análise linguística e à semiótica. Assim, certamente o aluno terá interesse pela atividade visto estar parecendo a ele algo que lhe será útil em sua vida cotidiana.

Caso o professor tenha a oportunidade de planejar em parceria com colegas de outras disciplinas, poderá propor, por exemplo, uma atividade em que envolve aspectos da língua portuguesa e um conteúdo de história, de ciências ou de geografia. Imaginemos que alguns grupos leem e se preparam para quaisquer esclarecimentos sobre ‘efeito estufa’ enquanto outros ficam com ‘aquecimento global’. O professor pode dar esquemas orientadores da leitura, como um mapa das ideias, por exemplo, para que, em seguida, os participantes dos grupos façam uma apresentação oral sobre o conteúdo. Desta feita, estará o professor abarcando, no mínimo, dois eixos: leitura e oralidade. Inclusive, deve o professor passar para os grupos os critérios a serem observados no seu pronunciamento, como: a) apresenta postura corporal adequada; b) respeita o turno de fala do outro (caso o grupo todo faça a apresentação do conteúdo); c) expressa-se com clareza e objetividade; d) fica atento à entonação; e) organiza as ideias expressas; f) usa a variedade linguística adequada etc.

Assim como lista conteúdos mínimos para cada eixo de ensino – leitura e escuta, produção de textos, oralidade, a BNCC também o faz para o eixo da análise linguística. Embora, por exemplo, nos quadros em que lista conteúdos, a BNCC coloque, como objetos de conhecimento, “morfossintaxe”, “semântica”, “coesão” ou ainda “figuras de linguagem”, não acreditamos que isso signifique um retrocesso ao

que havia sido proposto para o ensino já nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por exemplo, para o conteúdo “figuras de linguagem”, a BNCC menciona dever ser desenvolvida no aluno a habilidade de “analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras” (BNCC, 2017, p. 175). O fazer docente é que vai determinar a forma de abordagem do conteúdo, e isso, com certeza deve ser algo a ser discutido nos cursos de licenciatura exaustivamente.

Destaco ainda que, por exemplo, para o conteúdo “argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa” (BNCC, 2017, p. 181), a BNCC apresenta como habilidades a serem desenvolvidas:

analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas (BNCC, 2017, p. 181).

Consideramos estar evidente que é possível, sim, promover uma profunda reflexão sobre fatos linguísticos. Por exemplo, o professor pode e deve, por meio de um fato noticiado, proceder toda essa análise sugerida pela Base Nacional Comum Curricular, refletindo sobre a língua, sobre como a mensagem foi construída e por que o uso de determinadas construções. Inclusive, pode sugerir que o aluno analise o efeito que tem uma construção em detrimento de outra. Estão aí, em jogo, aspectos textuais, linguísticos, culturais e gramaticais. Dessa forma, acredito que o ensino da língua, especialmente da gramática, adquire valor em si e, além disso, ao desenvolver o saber pensar, certamente o professor dará oportunidade ao aluno de desenvolver conhecimentos interdisciplinares.

Ainda refletindo sobre possíveis atividades, havemos de destacar, por exemplo, no campo das práticas investigativas, a grande contribuição do trabalho implementado pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), vigente em escolas do estado do Ceará desde 2012.

Silva (2015, p. 67), professor atuante do NTPPS, destaca:

Respaldado nas reflexões teóricas da *pesquisa como princípio educativo* oferecidas por Paulo Freire (1996) e nos ideias dos *múltiplos saberes para a educação do futuro* delineados por Edgar Morin (2003), o NTPPS se constitui em um ponto de encontro entre todas as tradicionais disciplinas escolares, possuindo um papel indutor no desenvolvimento de competências socioemocionais através da pesquisa científica. Ele pretende, assim, gerar um ambiente escolar mais questionador por oferecer possibilidades de produção de conhecimento realizada diretamente pelo seu corpo de alunos. Como estratégia considerada “ponto focal” da proposta de reorganização curricular das escolas públicas do estado do Ceará, o NTPPS aposta no desenvolvimento do *Protagonismo Juvenil*, sob a perspectiva crescente da *Autonomia*, por articular a *Pesquisa* como estímulo de descoberta e curiosidade do aluno com vistas à intervenção em sua realidade social.

Ora, se o NTPPS desenvolve um trabalho transdisciplinar com competências socioemocionais e cognitivas abordando temas transversais e tendo a pesquisa como

princípio pedagógico, os alunos, além de desenvolverem pesquisas, produzem textos-síntese, quadro-sinóptico, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, produzem relatórios e fazem apresentações orais dos resultados. É bem nesse momento que a escola colocará em prática mais uma orientação da BNCC:

Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisa, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minutos etc. (BNCC, 2017, p. 138).

Ora, quer se esteja usando textos com papel e caneta, quer se esteja usando recursos multimidiáticos, a linguagem está sempre presente, os textos estão sendo lidos e produzidos e, como não poderia deixar de ser, as estruturas da língua estão sendo plenamente empregadas. Há, portanto, em praticamente todas as atividades possíveis discussões sobre as diversas, diferentes e específicas construções linguísticas, ou seja, a análise linguística jamais perderá seu lugar. Com uma grande vantagem: o aluno está em contato com estruturas gramaticais em uso.

UM VIÉS CONCLUSIVO?

Formamos professores. Acompanhamos estágios docentes. Participamos de formação continuada. O que podemos dizer para professores? Dentre tantas coisas, gostaríamos que o professor abraçasse a ideia de que uma aula em que o aluno pudesse refletir sobre diferentes usos da gramática da língua deixaria de ser um momento de afirmação da autoridade do professor e de ratificação de que somente ele é detentor do conhecimento. Na verdade, seria muito proveitoso ver que o aluno pode descobrir e descrever regras de sua língua e, ao realizar essa reflexão, com certeza, poderia confrontar usos da gramática normativa com usos empregados em outras variedades linguísticas.

Vale ressaltar que já encontramos atualmente algumas coleções didáticas que propõem atividades interdisciplinares, abordando campos diversos e, é importante destacar, sobretudo, que há tempos já damos ao nosso aluno essa orientação, para que o professor inclusive planeje suas aulas com colegas de outras disciplinas. Acreditamos mesmo que uma atividade desenvolvida por dois colegas poderia ser avaliada por ambos e, de um mesmo trabalho, o aluno teria nota em duas disciplinas diferentes. A possibilidade existe, entretanto, há alguns fatores que dificultam a execução e, compreendemos, sim, que o fato de o professor não fazer não significa que ele é relapso ou desinteressado. Na verdade, há muitas interferências na vida profissional do docente que o impedem de exercer plenamente suas atividades. O professor, muitas vezes, precisa se empanturrar de aulas para viver com o mínimo de dignidade e oferecer à família alguma qualidade de vida e, para isso, precisa, muitas vezes, correr de escola a escola. Além disso, vemos em algumas escolas salas com número excessivo de alunos, o que dificulta o bom acompanhamento por parte do professor. Somemos a tudo isso os salários que, nos últimos anos, deixaram de ser

irrisórios para serem baixos. Portanto, ainda carecemos de Reformas, Decretos e Leis que, além de discriminarem conteúdos mínimos, também discriminem condições mínimas de trabalho na escola.

Portanto, apesar de quaisquer documentos, temos que pensar em que medida tem o ensino cumprido sua função. E mais, se algo não foi implementado, não adianta chorar o leite derramado, mas adianta – e muito – saber como não desperdiçar outros leites.

Como não era objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais determinar conteúdos a serem inseridos no nosso sistema seriado, nas últimas décadas, testemunhamos Estados e Municípios elaborarem suas Propostas Pedagógicas e nelas inserirem gradativamente os conteúdos a serem ministrados. Agora, de posse da BNCC, as redes de ensino e as escolas particulares, de posse desse guia, estão redimensionando suas propostas.

Consideramos que, embora possam parecer impositivos, os quadros apresentados ano a ano pela Base Nacional Comum Curricular, além de serem frutos de um grande trabalho de sistematização, podem ser vistos como um documento norteador que pode – e deve – sofrer adequações, de acordo com a realidade de cada escola, e até mesmo de cada turma. Acreditamos que a progressão das ações propostas na BNCC deve ser discutida e aprofundada pelas instituições de ensino, sem, claro, negligenciar qualquer conteúdo.

Não concebemos haver pecado algum a proposição de documentos oficiais, ao contrário, se bem compreendidos e bem executados, não se constituirão como dizem alguns pesquisadores, meros definidores de metas, objetivos, modos de gestão; constituir-se-ão, sim, um excelente instrumento norteador para o professor.

REFERÊNCIAS

-
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 jun 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 6 jul 2019.
- SILVA, G. R. S. **Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do ensino médio**. 2015. 162f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal do Ceará, 2015.

Capítulo 2

ANCORAGENS PARA O TRABALHO DOCENTE COM OS GÊNEROS LEGAIS E NORMATIVOS PREVISTOS NA BNCC A PARTIR DA LEITURA DO CÓDIGO NACIONAL DE TRÂNSITO

*Tânia Maria Barroso Ruiz
Carlos Borges Júnior*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regulamenta os conteúdos mínimos de aprendizagem da Educação Básica e norteia a elaboração dos currículos em todo o território nacional, estabelecendo competências e diretrizes, com amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A versão final da BNCC relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, já a homologação da BNCC para o Ensino Médio ocorreu em 2018. A Base atende à Constituição Federal, no que prevê o Artigo 210, reconhecendo a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Por conta disso, a BNCC provocou e tem provocado uma ampla discussão nas esferas acadêmica (de ensino público e privado), editorial (quanto a produção de livros e outros materiais didáticos), jornalística (midiático e informacional), entre outras; uma vez que, para sua implementação, os currículos deveriam ser revistos, conforme o que prevê a BNCC em suas diretrizes e proposições para o ensino a nível nacional.

Dentre as publicações que discutem a BNCC na esfera acadêmica, destacam-se três obras, as quais foram passíveis de acesso – duas delas no campo da Linguística Aplicada – e, a última, no campo da Educação, cuja organização dialoga com várias outras áreas do conhecimento. A primeira, organizada por Gerhardt e Amorim (2019), discute a BNCC a partir de premissas relacionadas aos estudos de língua e literatura, abordando aspectos sócio-históricos, em uma perspectiva interdisciplinar. A segunda é resultado do grupo de estudos *Impactos da Base Nacional Curricular Comum no Ensino de Língua Portuguesa*, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), organizada por Costa-Hübes e Kraemer (2019). A pesquisa fez uma leitura crítica da BNCC balizada pela Concepção Interacionista e Dialógica da Linguagem, que emerge dos escritos do Círculo de Bakhtin, buscando depreender as relações verbo-axiológicas e a valoração que circunscrevem as orientações curriculares de Língua Portuguesa. Por fim, a terceira publicação foi organizada por Silva e Xavier Filha (2019) discorrendo sobre os conhecimentos em disputa na BNCC, aspecto esse que intitula a obra. A abordagem tríade tematiza na primeira parte currículo, políticas e epistemologias; a segunda, educação básica e linguagens; e a terceira, diferenças, desigualdades, diversidades e formação docente.

A BNCC se constitui como um documento histórico e ideológico de um tempo, sobretudo se se considerar as perspectivas teóricas e epistemológicas que o orientam, entre outros aspectos que também podem ser acionados para analisá-la. O documento tornou-se referência para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas para orientar as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa e demais áreas de estudos escolares.

Bezerra (2020) faz comentários sobre os campos de atuação, competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita na área de Língua Portuguesa relativas ao Ensino Fundamental, com a finalidade de compreender quais mudanças esse documento traz em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na atualidade. De certo modo, essas pesquisas, ao fazerem uma leitura crítica da BNCC, contribuem para a continuidade dos avanços no ensino de Língua Portuguesa e explicitam suas inconsistências conceituais e metodológicas.

No entanto, o próximo passo é aproximar as práticas de ensino de Língua Portuguesa às orientações da BNCC, pois o documento, conforme Bezerra (2020) apresenta certas lacunas teóricas no que concerne ao modo como concebem o trabalho com a linguagem. Essa questão dificulta a transposição didática (HALTÉ, 1998) para os professores de Língua Portuguesa, pois “o documento aponta o que fazer, quais os conteúdos a serem trabalhados, e não o como fazer” (FUZA; SOUSA, 2020, p. 326.)

Nesse sentido, a elaboração de propostas pedagógicas que incluam leitura e o estudo dos gêneros do discurso, como orientado na BNCC, pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa no planejamento de suas aulas. A leitura, enquanto processo de construção de sentidos, dialoga com todas as práticas discursivas e com os diversos materiais didáticos que, geralmente, são utilizados pelos professores em sala de aula. A leitura envolve os sujeitos a partir das experiências sociais, históricas e culturais que os constituem.

Ao considerar essa realidade, o presente estudo busca elaborar uma sequência didática, isto é, “um conjunto de procedimentos escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 82), do gênero legal e normativo *Código Nacional de Trânsito*, do Campo de Atuação da Vida Pública para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta dialoga com as competências e as habilidades de leitura acionadas/presentes na BNCC, bem como respectivas concepções (sentidos de leitura) presentes no documento.

Para alcançar tal objetivo, este capítulo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico-metodológico que alicerça a concepção dialógica de linguagem a partir dos apontamentos de Bakhtin (1998 [1975], 2003 [1979]), Volóchinov (2013, [1926], 2017, [1929]), e Medviédev (2012 [1928]); pondera-se teoricamente quanto ao tema no campo da Linguística Aplicada com base em Acosta-Pereira e Rodrigues (2015), bem como Ruiz (2017); e, na abordagem dos gêneros orais e escritos como objeto de ensino, acampa-se nos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Então, fundamentados nesses estudos, propõe-se uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) do gênero legal e normativo *Código Nacional de Trânsito* do Campo de Atuação da Vida Pública para turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, apontando algumas implicações quanto às discussões empreendidas.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

O grupo de intelectuais denominado Círculo de Bakhtin¹ elaborou as bases de uma teoria materialista da criação linguístico-ideológica a partir da década de 1920, sendo que, atualmente, suas ideias têm contribuído para reflexões fecundas nas ciências humanas, especificamente, nas pesquisas em Linguística Aplicada.

Para o Círculo, a realidade da língua é a da interação verbal. Esta ocorre através de enunciados, que materializam o projeto de dizer dos sujeitos sociais e históricos. É a partir da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados (um falante e um ouvinte – portanto, um *eu* e um *outro*), que ocorre a comunicação, mediada pela palavra concebida como signo social e ideológico. Em outras palavras, a natureza social do enunciado é determinada pelas condições reais da comunicação, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata do grupo social no qual os indivíduos fazem parte, pois “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 112).

A compreensão da parte verbal do enunciado, que contém um significado e um sentido, dá-se pela situação que integra a parte subentendida da parte não verbal, a saber, o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o “onde” e o “como”; o objeto ou tema de que trata a enunciação – “aquilo que se fala; e a atitude dos falantes em face ao que ocorre – a valoração. Em outras palavras, a parte extraverbal do enunciado corresponde ao horizonte espacial e temporal (o local e o tempo), ao horizonte temático (o conteúdo temático, o objeto) e ao horizonte axiológico (a atitude valorativa dos interlocutores). Por ser a unidade concreta da comunicação discursiva, os enunciados apresentam certas características, como a alternância dos sujeitos do discurso, que assinala as fronteiras do enunciado; a expressividade, que materializa os valores sociais, e a conclusibilidade - ou acabamento do enunciado, que tem relação direta com a possibilidade de suscitar uma resposta.

Por isso, o tratamento exaustivo do conteúdo de um enunciado pode variar em função da esfera da atividade humana. A princípio, o objeto é inesgotável, porém, quando passa a ser o tema do enunciado – de um romance da esfera literária, de uma tese da esfera acadêmica, por exemplo – pode ter um acabamento relativo, pois tem certa

¹ O Círculo é a denominação atribuída pelos pesquisadores contemporâneos aos intelectuais de formação diversa como o filósofo Matvei I. Kavan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpiannki e os três mais conhecidos pelas suas obras: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medeviédev, que se reuniram regularmente no período de 1919 a 1974. Neste capítulo, elegeu-se os escritos dos três últimos autores, respeitando a questão da autoria das obras, conforme consta nas edições.

finalização para suscitar respostas. Nas esferas da vida cotidiana e em certas esferas oficiais (militares, administrativas etc.), o acabamento é quase total, por exemplo: nas perguntas e respostas, nas ordens domésticas e militares etc.

Quanto à intencionalidade do falante, que é notada em todo enunciado, desde a réplica cotidiana até as grandes obras, a vontade discursiva determina a seleção do gênero discursivo no qual se construirá o enunciado. Já as formas de conclusibilidade do enunciado estão vinculadas ao projeto de dizer do falante/escrevente pela escolha do gênero do discurso, que se dá pela esfera da atividade humana, pelos sentidos do objeto (ou seu tema), pela situação concreta da comunicação social e pelos seus participantes. Por isso, o gênero do discurso é um dos fatores determinantes para a constituição da conclusibilidade (do acabamento) dos enunciados. É a partir da forma do enunciado, isto é, de um determinado gênero do discurso, que o falante se orienta no processo discursivo. Como os falantes, estão inseridos em uma dada esfera social que tipifica a situação de interação, sendo que cada esfera estabiliza relativamente os enunciados que nelas circulam, criando gêneros discursivos específicos dessa esfera.

O Círculo de Bakhtin aborda os gêneros discursivos pelo ângulo sócio-histórico, reconhecendo-os como uma forma concreta e histórica (dimensão social e semiótica), que integra as manifestações discursivas, uma vez que o discurso ocorre em forma de enunciados, sempre elaborados pelos sujeitos através dos gêneros discursivos. Podemos dizer também que os gêneros discursivos são uma forma de ação dos sujeitos por funcionarem como índices de referência para a elaboração dos enunciados nas diversas esferas da atividade humana.

Em Medviédev (2012 [1928]), é enfatizada a relação entre o gênero e a cultura², pois o gênero é visto como um dos modos de se conceber, expressar e compreender a realidade. Essa concepção se fundamenta no pressuposto de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, que fazem a ligação entre os elementos do interior e exterior, quando usados pelos sujeitos históricos e socialmente situados nas diferentes esferas da atividade humana. Para o autor,

A realidade do gênero e a realidade que o gênero pode alcançar estão organicamente ligadas. Porém, vimos que a realidade dos gêneros é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social. Dessa forma, o gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 200).

Essa ligação entre a linguagem da vida social e os gêneros discursivos ocorre porque cada gênero seleciona e determina apenas alguns aspectos da realidade e apresenta dupla orientação. Em primeiro, dirige-se aos ouvintes e receptores e às determinadas condições de realização e percepção. Em seguida, direciona-se para a

² Para o Círculo, a *cultura* integra a produção humana enquanto formas da consciência social, que são as manifestações da superestrutura, como a arte, a ciência, a filosofia, a religião a política, a educação etc. Todos os produtos da cultura dita *imaterial* são *signos ideológicos*. Essa identificação do ideológico com o semiótico é o fundamento da filosofia de cultura do Círculo.

vida por meio do seu conteúdo temático. Por exemplo, o sentido de uma obra compreende o tema do todo do enunciado, sendo inseparável tanto do todo da situação do enunciado, quanto dos elementos linguísticos. Nessa perspectiva, os gêneros só podem ser compreendidos na sua situação de produção, ou seja, nas condições reais e imediatas da enunciação em questão. Como explica Fiorin (2006, p. 61), “o gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio de enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem”.

Por fim, a partir do pressuposto de se olhar a língua sob o matiz discursivo, o Círculo aborda as relações dialógicas e o ângulo dialógico do discurso, uma vez que cada enunciação integra vários planos de sentidos. Para o Círculo, os enunciados são concebidos como um conjunto de sentidos que estão impregnados de relações dialógicas. É importante destacar aqui que, quando o Círculo usa o termo diálogo, ele não está sendo compreendido de forma restrita e convencional, como a troca de turno que ocorre entre um sujeito que fala e o outro que responde. Mas como uma nova maneira de se conceber a linguagem, por considerar que o dialogismo, em um sentido amplo e complexo, é constitutivo da língua, pois os enunciados são originários das interações sociais. Segundo Bakhtin, “toda a vida da linguagem, seja qual for o campo de seu emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, o qual é por natureza dialógica (BAKHTIN, 2008 [1963], p. 209)”.

OS GÊNEROS COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), os programas e propostas curriculares oficiais passaram a estabelecer a noção de gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino de leitura e produção textual oral e escrita. Segundo o documento, todo texto organiza-se “[...] dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Essa proposta tem continuidade na BNCC (2017), que define conteúdos, competências, habilidades e objetivos relativos ao texto, considerados a partir de “[...] seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos da atividade/comunicação/uso da linguagem (BNCC, 2017, p. 65). No trecho citado, a proposta para ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa considera o estudo do gênero, de sua contribuição e seu funcionamento como aspectos norteadores, dialogando com perspectivas teóricas de Bakhtin (2003 [1979]), quanto aos gêneros do discurso.

Para realizar o estudo de gêneros na escola, Schnewly, Dolz et al. (2004) propõem que o ensino da expressão oral e escrita seja organizado em sequências didáticas. A finalidade de uma sequência é “primeiramente, a [...] de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo assim escrever ou falar em uma dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Para esses autores,

uma sequência didática tem quatro componentes: apresentação da situação; produção inicial; módulos de ensino e produção final.

A apresentação da situação é o passo inicial de uma sequência didática e tem como objetivo propor aos alunos um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Esse projeto parte de uma questão de comunicação proposta pelo professor e/ou pelos alunos. Definida a situação comunicativa e, portanto, o gênero, é preciso selecionar os textos desse gênero para que sejam abordados os conteúdos específicos desse gênero. A produção inicial, como o próprio nome indica, é o momento em que os alunos elaboram um texto oral ou escrito desse gênero. Com essa produção, o professor tem como avaliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero para adequar os módulos iniciais de sua sequência didática. Os módulos de ensino serão desenvolvidos a partir das dificuldades que apareceram na primeira produção. Os autores orientam que esse trabalho seja baseado em três pontos: trabalhar problemas de níveis diferentes; variar atividades e exercícios; capitalizar as aquisições (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 88-90).

Após o trabalho com os módulos, que podem ser organizados de modo flexível para cada turma de alunos, a sequência didática termina com a produção final “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 90). A partir dessas incursões teóricas, propõe-se, a seguir, uma sequência didática para a prática de leitura com o gênero legal e normativo *Código Nacional de Trânsito* do Campo de Atuação da Vida Pública, tendo como base, turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

O GÊNERO LEGAL/NORMATIVO CÓDIGO NACIONAL DE TRÂNSITO: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA, COM BASE NAS HABILIDADES DE LEITURA DA BNCC

A BNCC destaca que nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é necessário “ampliar as práticas de linguagem dos adolescentes” para que tenham condições de refletir e participar das questões do contexto da escola e da vida em sociedade (BRASIL, 2017, p.135). Por isso, são sugeridos, no campo de atuação da vida pública, práticas com os gêneros normativos e legais como estatutos, regimentos, leis, entre outros. Trata-se de inserir os jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, visando a:

compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); desenvolvimento de habilidades e

aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (BRASIL, 2017, p.144).

A BNCC sugere alguns gêneros legais e normativos a serem trabalhados no campo de atuação da vida pública: “[...] aqueles que regulam a convivência em sociedade como regimentos (da escola e da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, etc.)” (BRASIL, 2017, p. 137).

Para a apresentação da situação, sugerimos que o professor explique que os gêneros legal e normativo geralmente são extensos por abrangerem vários aspectos dos direitos e deveres do cidadão e da vida em sociedade, como o Código de Trânsito Brasileiro, que, em sua versão completa, está publicado no site da Câmara dos Deputados Centro de Informação e Legislação³. Uma proposta de trabalho inicial seria levar os alunos ao laboratório de informática da escola para a realização de pesquisa sobre o gênero legal e normativo Código Nacional de Trânsito, começando com o sumário desta publicação, que contempla a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. O documento está organizado com os seguintes capítulos:

Capítulo I	Disposições Preliminares	11
Capítulo II	Do Sistema Nacional de Trânsito	12
Seção I	Disposições Gerais	12
Seção II	Da Composição e da Competência do Sistema Nacional de Trânsito.....	13
Capítulo III	Das Normas Gerais de Circulação e Conduta	26
Capítulo III-A	Da Condução de Veículos por Motoristas Profissionais	35
Capítulo IV	Dos Pedestres e Condutores de Veículos não Motorizados	37
Capítulo V	Do Cidadão.....	38
Capítulo VI	Da Educação para o Trânsito	39
Capítulo VII	Da Sinalização de Trânsito	42
Capítulo VIII	Da Engenharia de Tráfego, da Operação, da Fiscalização e do Policiamento Ostensivo de Trânsito	44
Capítulo IX	Dos Veículos	45
Seção I	Disposições Gerais	45
Seção II	Da Segurança dos Veículos	48
Seção III	Da Identificação do Veículo	51
Capítulo X	Dos Veículos em Circulação Internacional	53
Capítulo XI	Do Registro de Veículos	53
Capítulo XII	Do Licenciamento	56
Capítulo XIII	Da Condução de Escolares	57
Capítulo XIII-A	Da Condução de Motofrete	58
Capítulo XIV	Da Habilitação	59
Capítulo XV	Das Infrações	66
Capítulo XVI	Das Penalidades.....	92
Capítulo XVII	Das Medidas Administrativas	97
Capítulo XVIII	Do Processo Administrativo	100
Seção I	Da Autuação	100
Seção II	Do Julgamento das Autuações e Penalidades	101
Capítulo XIX	Dos Crimes de Trânsito	103
Seção I	Disposições Gerais	103
Seção II	Dos Crimes em Espécie	106
Capítulo XX	Disposições Finais e Transitórias	108
Anexo I	Dos Conceitos e Definições	114
Anexo II	116
	Sinalização	124

Fonte: Código Brasileiro de Trânsito

³ Para leitura do Código Nacional de Trânsito, acesse: <http://bd.camara.gov.br/bd/>.

É importante que o professor chame a atenção dos alunos quanto ao sumário, identificando o papel sequencial e organizador que o gênero tem em textos dessa natureza. Vale ser acrescentado ainda pelo professor, que o sumário não é típico apenas dos gêneros legal e normativo, sendo recorrente em livros, revistas, trabalhos acadêmicos de diversas naturezas (monografias, dissertações, teses), entre outros.

O trabalho com o Código Brasileiro de trânsito pode ser realizado em grupo. Os alunos escolhem um dos capítulos do documento, listados no sumário, e, em seguida, fazem a leitura do texto, concluindo com uma pesquisa sobre o assunto na internet. O professor pode sugerir os capítulos direcionados aos jovens estudantes e à população em geral, no que se referem ao exercício pleno e consciente da cidadania, evidenciados nos “Capítulo VI – Da Educação para o Trânsito; Capítulo XIII – Da Condução de Escolares; Capítulo III-A – Da Condução de Veículos por Motoristas Profissionais” (BRASIL, 1997, s/p), e/ou outros capítulos conforme interesse do grupo; e também, a depender do plano de aula produzido.

A partir das ações anteriormente citadas, esta proposta ainda sugere/contempla atividades de acordo com os eixos da leitura; da produção de texto, da oralidade e da análise linguística/semiótica, previstos na BNCC.

O trabalho com o eixo leitura pode ser realizado em relação “à reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e estilo do gênero (Lei, código, estatuto, regimento etc.)” (BNCC, 2017, p. 144)⁴. O resultado dessa atividade reverberará nos demais eixos quando entendidos na sua completude. Visto que os textos legais ou normativos são construídos com a finalidade de prescrever ações e atitudes, legislando sobre os deveres e direitos do cidadão, da sociedade e do Estado.

Como forma de orientar o trabalho com a leitura, selecionou-se uma parte do Código Nacional de Trânsito (Capítulos I e III, com finalidade exemplificativa), na intenção de que a abordagem didática dialogue com as habilidades propostas na BNCC para o campo de atuação da vida pública, referente à prática de leitura, ao objeto de conhecimento e à habilidade EF69LP20⁵ (BNCC, 2018, p.146-149), conforme quadro a seguir.

⁴ A habilidade de leitura trabalhada é EF69LP20, que consta no Campo de Atuação da Vida Pública na BNCC (2018, p.147), significando: ensino fundamental, componente de Língua Portuguesa, 6º ao 9º ano, habilidade número 20.

⁵ O eixo de Leitura prevê que na habilidade EF69LP20 o aluno possa “Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação (BRASIL, 2018, p.147).



Presidência da República
 Casa Civil
 Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.503, DE 23 DE SETEMBRO DE 1997.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º O trânsito de qualquer natureza nas vias terrestres do território nacional, abertas à circulação, rege-se por este Código.

§ 1º Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.

§ 2º O trânsito, em condições seguras, é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar as medidas destinadas a assegurar esse direito.

§ 3º Os órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito respondem, no âmbito das respectivas competências, objetivamente, por danos causados aos cidadãos em virtude de ação, omissão ou erro na execução e manutenção de programas, projetos e serviços que garantam o exercício do direito do trânsito seguro. [...]

Art. 2º São vias terrestres urbanas e rurais as ruas, as avenidas, os logradouros, os caminhos, as passagens, as estradas e as rodovias, que terão seu uso regulamentado pelo órgão ou entidade com circunscrição sobre elas, de acordo com as peculiaridades locais e as circunstâncias especiais. [...]

Art. 3º As disposições deste Código são aplicáveis a qualquer veículo, bem como aos proprietários, condutores dos veículos nacionais ou estrangeiros e às pessoas nele expressamente mencionadas. [...]

CAPÍTULO III

DAS NORMAS GERAIS DE CIRCULAÇÃO E CONDUTA

Art. 26. Os usuários das vias terrestres devem:

- I - abster-se de todo ato que possa constituir perigo ou obstáculo para o trânsito de veículos, de pessoas ou de animais, ou ainda causar danos a propriedades públicas ou privadas;
- II - abster-se de obstruir o trânsito ou torná-lo perigoso, atirando, depositando ou abandonando na via objetos ou substâncias, ou nela criando qualquer outro obstáculo.

Art. 27. Antes de colocar o veículo em circulação nas vias públicas, o condutor deverá verificar a existência e as boas condições de funcionamento dos equipamentos de uso obrigatório, bem como assegurar-se da existência de combustível suficiente para chegar ao local de destino.

Art. 28. O condutor deverá, a todo momento, ter domínio de seu veículo, dirigindo-o com atenção e cuidados indispensáveis à segurança do trânsito. [...]

Parágrafo único: O embarque e o desembarque devem ocorrer sempre do lado da calçada, exceto para o condutor. [...]

Art. 54. Os condutores de motocicletas, motonetas e ciclomotores só poderão circular nas vias:

- I - utilizando capacete de segurança, com viseira ou óculos protetores;
- II - segurando o guidom com as duas mãos;
- III - usando vestuário de proteção, de acordo com as especificações do CONTRAN.

Art. 55. Os passageiros de motocicletas, motonetas e ciclomotores só poderão ser transportados:

- I - utilizando capacete de segurança;
- II - em carro lateral acoplado aos veículos ou em assento suplementar atrás do condutor;
- III - usando vestuário de proteção, de acordo com as especificações do CONTRAN. [...]

Art. 58. Nas vias urbanas e nas rurais de pista dupla, a circulação de bicicletas deverá ocorrer, quando não houver ciclovia, ciclofaixa, ou acostamento, ou quando não for possível a utilização destes, nos bordos da pista de rolamento, no mesmo sentido de circulação regulamentado para a via, com preferência sobre os veículos automotores. [...]

Art. 64. As crianças com idade inferior a dez anos devem ser transportadas nos bancos traseiros, salvo exceções regulamentadas pelo CONTRAN.

Art. 65. É obrigatório o uso do cinto de segurança para condutor e passageiros em todas as vias do território nacional, salvo em situações regulamentadas pelo CONTRAN.

Fonte: Código Nacional de Trânsito (BRASIL, 1997, s/p)

Indica-se a *leitura orientada* como forma assistida/subsidiada pelo professor durante o processo de compreensão/interpretação da natureza discursiva do *Código Nacional de Trânsito*. Esse tipo de leitura pode ser entendido como um ato previamente organizado pelo professor a partir de um roteiro de perguntas/questões propositivas, com vias a auxiliar o aluno no processo de aprendizagem acerca do gênero estudado. Cabe ao professor, portanto, planejar algumas perguntas para que os alunos possam investigar e direcionar o olhar para certas práticas discursivas, específicas do gênero em questão. A materialização dessa proposta pode ser evidenciada no quadro a seguir, tendo como base o trecho do *Código Nacional de Trânsito* citado anteriormente.

Questões propositivas para leitura orientada

1. Qual a finalidade da LEI Nº 9.503, DE 23 DE SETEMBRO, DE 1997?
2. Explique o sentido da seguinte frase: “**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei”.
3. Do que trata o “**CAPÍTULO DAS NORMAS GERAIS DE CIRCULAÇÃO E CONDUTA**”?
4. Você pode notar que este texto se apresenta de forma sistemática em sua organização? O que significa Capítulo, Artigo, Parágrafo, Inciso e Parágrafo único?
5. Observe os seguintes verbos em destaque dos artigos 27 e 28 do **CAPÍTULO DAS NORMAS GERAIS DE CIRCULAÇÃO E CONDUTA**, do Código de trânsito brasileiro:
Art. 27. Antes de colocar o veículo em circulação nas vias públicas, o condutor **deverá** verificar a existência e as boas condições de funcionamento dos equipamentos de uso obrigatório, bem como assegurar-se da existência de combustível suficiente para chegar ao local de destino.
Art. 28. O condutor **deverá**, a todo momento, ter domínio de seu veículo, dirigindo-o com atenção e cuidados indispensáveis à segurança do trânsito. [...]
 - a) Que sentidos o verbo **deverá** tem nestes artigos? Por quê?
 - b) Que outra expressão no texto tem sentido equivalente ao verbo **deverá**? Cite-a e justifique sua resposta.
6. Qual artigo do texto diz respeito aos motociclistas e aos seus passageiros?
7. Você concorda com a prescrição dessas ações e atitudes para os motociclistas e passageiros? Explique.
8. Como é o trânsito em sua cidade? Comente.
9. Releia esses artigos.
Art. 64. As crianças com idade inferior a dez anos devem ser transportadas nos bancos traseiros, salvo exceções regulamentadas pelo CONTRAN.
Art. 65. É obrigatório o uso do cinto de segurança para condutor e passageiros em todas as vias do território nacional, salvo em situações regulamentadas pelo CONTRAN.
 - a) O que você observa na cidade em relação ao cumprimento das normas citadas nos art. 64 e 65? Comente.
 - b) Por que essas orientações são importantes para o condutor e os passageiros?

Destarte que a atividade de *leitura orientada*, não necessariamente deva ocorrer de forma escrita, como se o aluno tivesse que responder as questões. Podem resultar em um debate como forma de atendimento ao eixo da oralidade, também previsto na BNCC. Ainda sobre esse eixo, pode-se solicitar aos alunos que apresentem um seminário com os artigos que julgaram mais importantes para a turma quando a referência seja o percurso que realizam de casa para a escola diariamente. Então, os alunos evidenciarão a aplicação do *Código Nacional de Trânsito* no contexto social de que fazem parte, avaliando o efetivo exercício da cidadania, na forma de convivência comunitária entre os indivíduos de modo responsável ou não.

As atividades do eixo de produção escrita podem ser realizadas na materialização de cartazes ou slides a serem utilizados durante a apresentação dos seminários; em textos-síntese⁶ das discussões realizadas sobre o *Código Nacional de Trânsito*; como relatos de experiências e/ou narrativas pessoais vividas no trânsito; como propostas de inclusão de artigos na lei quando houver o momento de sua atualização; na forma de texto dissertativo (gênero redação) na defesa de um trânsito mais seguro a todos, ressaltando a importância do respeito às normas para preservação e cuidado com a vida das pessoas e dos animais. Para relacionar as atividades de escrita ao quadro de *questões propositivas para leitura orientada* anteriormente destacado, cabe ao professor a decisão de solicitar aos alunos que respondam as perguntas por escrito, a depender do plano de aula e do objetivo a ser alcançado com a atividade.

Ainda é possível que, para a realização das atividades de produção escrita, os alunos se organizem em grupos para discutir sobre os direitos e deveres dos estudantes no espaço escolar, propondo a produção de um *Código Escolar de Comportamento e Atitudes*, no qual sejam elencados os direitos e deveres de toda a comunidade escolar, incluindo o papel do diretor, professores, secretários, coordenadores pedagógicos, merendeiras, vigias, e outros servidores, conforme a realidade funcional de cada escola. Também é possível trabalhar no *Regimento Escolar* de forma participativa, visando ao envolvimento de toda comunidade. A proposta é levar os estudantes a compreenderem que, para conviver em harmonia com as pessoas, é necessário o estabelecimento de regras e, também, que a convivência pressupõe o respeito aos direitos e deveres de todos. Essas atividades estão inseridas nas habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa quanto à prática de Produção de textos, no tocante à Textualização, revisão e edição, previstas na habilidade EF69LP23, Campo de Atuação na Vida Pública (BNCC, 2017, p.147).

As atividades de análise linguística/semiótica devem ser realizadas com a orientação do professor. Depois de os alunos terem compreendido o conteúdo do *Código Nacional de Trânsito*, cabe ao professor conduzir uma leitura coletiva com finalidade crítica acerca do gênero legal e normativo. Nesse momento, deve-se orientar o olhar do aluno para a organização discursiva do texto, destacando as práticas de linguagem que intitulam a lei, que demarcam datas, que intitulam seções, capítulos, que se desdobram em artigos, parágrafos, incisos, entre outros; que identificam o uso do parágrafo único, que conduzem ao desfecho, que dão providências e validade, que sancionam e assinam tal do documento. Todas essas práticas discursivas têm aspectos específicos de linguagem e, por isso mesmo, são constituídas de modo particular no texto, sendo necessária a problematização de tais registros, de modo que sujeitos em formação apreendam a forma composicional em que o texto é realizado, a unidade temática e o estilo em que o gênero é organizado. Quanto mais apurado for o olhar do professor acerca das práticas discursivas acionadas e evidenciadas no gênero legal e normativo, mais proficiente será o grau de leitura do aluno em sua formação. No entanto, a

⁶ Produção escrita que sintetiza o debate realizado pela turma, identificando as principais ideias discutidas e levantadas por todos os envolvidos.

responsabilidade da análise linguística não recai apenas sobre o papel do professor, porque a leitura crítica é fruto de um processo coletivo, e depende também da participação do aluno.

CONSIDERAÇÕES

O estudo dos gêneros do discurso na escola é um trabalho complexo, sobretudo se considerarmos as novas diretrizes previstas na BNCC, que contempla perspectivas de diversos campos, considerando a linguagem e suas diversas tecnologias e os diversos campos das atividades humanas. Nesse sentido, os eixos da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/semiótica devem resultar entrelaçados, de modo que uma atividade dialogue com a outra e, em conjunto, construam uma harmonia entre as partes, para que os sujeitos em formação estabeleçam os elos necessários à construção do conhecimento, neste capítulo problematizados em relação ao estudo dos gêneros legal e normativos.

Quando as práticas de linguagens se tornam o ponto de ancoragem e de encontro das atividades de leitura, de produção de texto, de oralidade e de análise linguística/semiótica na sala de aula, os alunos têm a possibilidade de entender os motivos pelos quais os gêneros se constituem de determinada maneira e não de outra. A finalidade discursiva interfere no seu conteúdo, na forma em que deve ser apresentado e também no estilo do texto ali esperado. A compreensão desses aspectos é de suma importância para a produção dos textos, visto que o mundo da vida é mediado por práticas de linguagem. Do mesmo modo, a concepção de leitura como processo de construção de sentidos favorece o discernimento das coisas do mundo, do que significam e de suas diversas semioses; orientam os discursos que os sujeitos produzem a partir das estruturas e dos vastos modos de representar a linguagem. A BNCC, propondo a interação entre os eixos relativos ao campo de estudo das linguagens e suas tecnologias, põe em relação essas multiplicidades e, a partir delas, possibilita uma reestruturação das atividades de ensino e de aprendizagem na escola. Essa mudança considera o encontro do professor e dos alunos com o estudo das práticas discursivas pelo vasto mundo dos sentidos que a linguagem pode construir.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: VIAN JÚNIOR, O.; ALVES, M. P. C. **Práticas discursivas**: olhares da Linguística Aplicada. Natal: EDUFRN, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998 [1975].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Código de Trânsito Brasileiro**. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503.htm>. Acesso em: 19 jun. 2020.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- COSTA-HUBES, T. C.; KRAEMER, A. D. (Orgs). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FUZA, A. F.; SOUZA, A. P. A. Projeto de leitura e escrita de notícia: diálogos com habilidades do ensino fundamental da BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.1, 2020, p. 325-42.
- GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campina, SP: Pontes Editores, 2019.
- HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, n. 5(2), p.117-139, Florianópolis, jul. dez, 2008.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- RUIZ, T. M. B. R. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v.5, n. 1, 2017.p.39-59.
- SILVA, F. C. T.; XAVIER FILHA, C. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande-MS: Editora Oeste, 2019.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017 [1929].
- VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Capítulo 3

ENSINO DE LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: DIREITO E NECESSIDADE

José Nicolau Gregorin Filho

O assunto a ser abordado no presente texto tem sido um importante objeto de reflexão há muito tempo e alguns artigos já foram publicados por mim sobre a questão, mas sempre ele vem à tona por uma série de motivos, seja pela necessidade constante da escola em aprimorar as estratégias para a formação de leitores literários, seja por conflitos sociais e políticos que acabam por invadir o ambiente escolar e causar danos na liberdade de escolha dos textos a serem oferecidos aos alunos. Por isso, fazem parte desta discussão algumas premissas fundamentais para outros textos publicados em outras oportunidades, tendo em vista a importância desta temática no fazer intelectual e profissional da maioria dos profissionais de educação cuja atividade centra-se no trabalho com a leitura e a literatura, talvez tenha sido essa a dificuldade de poder citar todos os artigos já produzidos como referência e me apoiar, aqui, naqueles pensadores considerados centrais para essa discussão.

A cada nova possibilidade de me expressar sobre esse tema, revisito não só o que já produzi, mas principalmente meus tempos de escola quando criança e quando jovem. Repenso até mesmo na minha formação de professor e passo a visitar, no meu pensamento, os lugares, as pessoas e revivo determinadas situações; primeiro na condição de aluno em colégios confessionais bastante tradicionais e, depois, enquanto professor que fui e que ainda sou, para outros jovens e adultos de todas as idades e classes sociais, em tempos outros e nesses tempos confusos pelos quais atravessamos.

Por isso, antes de falar de literatura e suas relações com cultura e escola, é importante que se explore, ainda que de maneira muito breve, o motivo maior dessas reflexões: a criança e o jovem. Até porque falar sobre infância e adolescência, públicos a que se destinam as modalidades de literatura em discussão, requer um cuidado maior do que simplesmente classificar indivíduos em faixas etárias ou em divisões de séries em determinado contexto educacional.

Quando se discute infância e adolescência, e aqui o campo de observação recai sobre as culturas ocidentais, é necessário o entendimento desses dois termos como concepções culturais e historicamente produzidas e, como produtos, concepções e não conceitos visto que elas se modificam em meio a um território onde também se produzem as práticas pedagógicas, moldadas que são por meio do que se entende como sendo tais etapas de amadurecimento na vida humana.

Assim, a infância vivida no interior do continente africano não é a mesma de uma sociedade indígena na Amazônia que, por sua vez, não é a mesma que se encontra num grande centro industrializado japonês ou europeu. A concepção de infância foi moldada entre os séculos XVI e XVIII e consolida-se na burguesia europeia do século XIX, época em que os valores das monarquias davam origem a outro tipo de família e,

consequentemente, surge a infância e todo arcabouço para sustentá-la: a família tradicional, a pedagogia apropriada para essa etapa da vida, a proteção dos pequenos, entre outros.

No caso da adolescência, que pode ser entendida como produto das sociedades de consumo e da busca pela eterna juventude, percebe-se que tem sua difusão em larga escala a partir de filmes da indústria cinematográfica estadunidense, destacando-se “Juventude transviada”, já que nessa produção são enfatizados aspectos característicos da adolescência de hoje, tais como a rebeldia e principalmente maneiras de se vestir e de negar padrões sociais já estabelecidos na sociedade. Trata-se de concepção pois em várias culturas não há esses traços nos jovens e bom exemplo disso são as sociedades indígenas do Brasil, sociedades essas em que o indivíduo deixa de ser criança e passa a ser adulto em rituais de iniciação.

Note-se que o termo “adolescência” é empregado na psicologia e na psicanálise e, por isso, muito utilizado na área da educação, já que se refere ao comportamento do indivíduo nessa fase de amadurecimento. As ciências médicas utilizam-se do termo “puberdade”, pois referem-se às mudanças no organismo. A sociologia utiliza-se do termo “juventude”, já que visualiza tal período como grupo em relação a outros no bojo das sociedades.

Antes de discutir a literatura produzida para crianças e jovens, os futuros leitores literários, é importante citar a seguinte postura de Tzvetan Todorov (2009:22): *A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.* Nessa passagem, já se percebe a literatura como produção cultural imersa e oriunda de outros fazeres e relações da e na sociedade e, por isso, a literatura não deve ser vista e difundida como mero conteúdo escolar ou mesmo produto de uma intelectualidade à margem dos acontecimentos sociais e políticos que permeiam a vida das comunidades.

Esse tema da presença da literatura na sala de aula não é novo, pelo contrário, tratar desse tema é estar diante de algumas concepções de literatura e leitura homologadas por tradições pedagógicas nem sempre bem sucedidas, pois algumas dessas concepções têm produzido posturas autoritárias que se repetem e só fazem apagar alguns questionamentos de fundamental importância para essa etapa do amadurecimento humano.

A instituição escolar brasileira, geralmente pensada a partir da vinda da família real para o Brasil, fundamentou-se nos padrões europeus da época e não haveria outra possibilidade para a implantação da educação formal nesta parte do Atlântico, já que os olhares destinados a promover essa jornada pelos domínios portugueses em terras americanas apenas vislumbravam um único modelo.

A visão eurocêntrica da educação no Brasil, iniciada pelos jesuítas perdurou no Brasil até praticamente o século XX, período em que a literatura juvenil toma uma forma mais autônoma em nosso país, antes pelos nacionalismos a exemplo de Bilac, Viriato Corrêa e Júlia Lopes de Almeida e, depois, com trabalhos que buscavam a discussão de

temas cotidianos, apoiados que eram por leis e propostas curriculares oriundas das ideologias de vários governos.

Num processo de redemocratização e de abertura política, os anos 90 trouxeram para o Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e novas temáticas para a literatura infantil, temáticas essas muitas vezes consideradas impróprias para o âmbito escolar, tais como a pluralidade cultural, étnico-racial e também sexual.

Na opinião de muitos estudiosos, a tradição e as visões sobre a presença da literatura (e aqui ainda nem se colocam os adjetivos “infantil” ou “juvenil”) no conjunto de disciplinas escolares pode ter sido responsável por um comportamento observado de maneira mais marcante na atualidade: o distanciamento dos alunos de algumas práticas de leitura e do convívio com os textos literários.

É exatamente neste ponto que iniciam os conflitos na postura adotada tradicionalmente pela escola quanto à literatura e às práticas de leitura, desde o conjunto de concepções teóricas até a escolha de atividades que, como já se mencionou, muito tem feito no sentido de afastar o aluno do universo de textos produzidos no âmbito literário.

A importância da delimitação daquilo que se entende por literatura reside na constatação de que a própria delimitação do termo tem sido motivo de muitos debates no meio acadêmico, debates esses que provocam ressonâncias em várias esferas do ambiente escolar. Aqui, será adotada a seguinte concepção de literatura proposta por Antonio Candido, num texto em que coloca a literatura como um dos direitos humanos fundamentais:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, A.: 2004:174).

Nessa passagem, já se verificam aspectos nem sempre contemplados nas propostas de ensino e aprendizagem de literatura na escola, já que a própria instituição escolar, responsável pelo aspecto formal da educação, construiu-se como depositária de uma tradição que pensava apenas na reprodução de padrões hegemônicos, basicamente europeus, quer sejam padrões de educação ou mesmo de literatura. Talvez essa seja uma explicação para a historiografia literária e o estudo das teorias sobre a literatura ainda se sobrepõem à leitura e ao contato com os textos literários propriamente ditos.

Levando esses pontos em consideração, podem ser discutidas alguns aspectos ligados ao trabalho com literatura infantil/juvenil em sala de aula, considerando a importância da participação de todos os profissionais da educação envolvidos no processo de elaboração desses programas e atividades, pode-se iniciar com a seguinte questão formulada por TODOROV (2009:35): *Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior.*

Esse breve trecho traz à tona uma das reflexões centrais no que se refere ao ensino de leitura e da literatura: a reprodução de modelos promovida pelo desgaste de metodologias transferidas há tempos para os alunos do curso de Letras, futuros professores. Esses modelos tendem a ocasionar, já na etapa de preparação para o exercício docente, o distanciamento da leitura da obra literária em razão da aplicação de teorias na leitura do texto literário.

Essa constatação é importante porque, muitas vezes, o aluno no seu contato com o fazer literário não vê o mundo representado esteticamente pelo livro de literatura, mas usa aquilo que seria a palavra-arte apenas como aplicação de teorias e modelos de leitura e, desse modo, aprende um olhar para a literatura mediatizado por teorias e passa a reproduzir essa maneira de exploração desse tipo de texto para os seus futuros alunos da educação básica.

Essa prática se estende para a maioria das atividades que envolvem o trabalho com os textos literários na escola. Muitas vezes, o aluno deixa de vivenciar efetivamente a leitura da obra pela imposição de responder a uma série de atividades tradicionais e pré-moldadas que visam tão e somente a aferir sua competência para inserir a leitura de um texto e o uso das linguagens em caixas impostas por concepção estática do currículo: a caixa dos gêneros, a das figuras de palavras, a caixinha da biografia do autor e um sem número de imposições teóricas que afastam o aluno do prazer da leitura literária e o conseqüente afastamento do hábito de ler essa modalidade de texto.

Nesse sentido, a escola em seu papel de formar leitores literários tem agido de maneira a formá-los para o seu próprio consumo, para suas atividades de avaliação, para a inserção em novas etapas de ensino ou para os exames vestibulares, já que o ensino médio tem se voltado exclusivamente para o estudo dos itens propostos nos programas desses concursos. Isto é, a escola desenvolve uma teia de conteúdos e avaliações pensadas no ingresso de uma nova etapa escolar e não moldadas para o pensamento do fazer social, para que o indivíduo reflita sobre o meio em que vive e se torne realmente um agente político e atuante nas transformações sociais. Desse modo, a escola precisa, urgentemente, promover mudanças radicais na sua maneira de pensar a formação de leitores e pensar em formar leitores para a leitura da vida e da sociedade reorganizadas no e pelo texto literário. Isso desde os primeiros anos da vida escolar.

Imersa numa sociedade do desmanche, com padrões e conceitos derrubados todos os dias e principalmente agora em que uma pandemia soma-se a desmandos políticos anacrônicos e negacionistas, crianças e jovens precisam aprender a ler o outro, ler a multiplicidade das relações humanas que se processam nos meandros da vida social, que se modifica num constante fazer historicamente produzido. E, nesse conflito de vozes e textos que contribuem sobremaneira para as trocas culturais e para as mudanças sociais, a literatura deve ocupar um lugar de destaque, um lugar político por excelência. Nesse ponto, a inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais, por exemplo, ocupa um lugar de protagonismo e passa a ter mais importância para os alunos e para toda a comunidade escolar.

É neste ponto que surgem discussões sobre a validade ou não de indicar a leitura de alguns livros para crianças e jovens, tais como alguns clássicos, mesmo adaptados. Crianças e jovens não têm direito tomar contato com esse produto estético da experiência humana?

Sobre isso, o seguinte trecho de Antonio Cândido (2004:191) pode levar a um pensamento diferente sobre a literatura na sala de aula:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Assim, narrativas ancestrais como os mitos constituem-se importantes relatos de um tempo em que o pensamento humano não se estruturava de maneira compartimentada como hoje, já que ainda há instituições escolares que pensam a religião, o direito, a medicina e as artes de modo estanque e compartimentado, cada qual na sua esfera de atuação, cada um com um tipo de texto em uma disciplina específica.

Os mitos procuravam explicar o mundo e o homem por meio de uma textualidade onde se atribuem vozes a diversos saberes, do espiritual e do transcendente ao mágico, do ético ao científico. É um direito o jovem ter acesso a esse tipo de texto.

Pensando desse modo, mitos, lendas e os contos de origem popular são importantes tratados de uma etapa do amadurecimento do homem no seu aprendizado social, tratados esses em que se consegue penetrar outro tempo e vislumbrar textos capazes de condensar vários campos do pensamento humano de então numa textualidade onde se encontram também aspectos de literariedade. Tais expressões do pensamento humano devem ser resgatadas no sentido de procurar compreender, inclusive, modos de produção da arte em populações tradicionais em várias regiões do Brasil, principalmente no norte do país.

Transformações na prática social em várias épocas inseriram novas maneiras de representar as relações das diferentes culturas espalhadas no mundo e houve um tempo quando escritores começaram a olhar para a sociedade que os rodeava de maneira a tomar apenas um breve instante ou uma situação que representava um traço da identidade do grupo. Os meios de comunicação se tornaram cada vez mais rápidos como instrumentos de produção dos textos e mais eficazes na divulgação das ideias até mesmo as mais absurdas. É a vez das crônicas.

Oferecer uma crônica para o aluno, por exemplo, significa trazer um texto que discute um fragmento da vida social, um retrato de uma parte do mosaico cultural no qual ele se insere, é oferecer uma parte do espelho para que o indivíduo perceba maneiras diferentes de perceber e representar características sociais tão marcantes em determinadas culturas. Alunos em qualquer etapa do amadurecimento e em várias séries da Educação Básica podem vivenciar essa experiência na sua vida diária, às vezes de

maneira conflituosa, sendo direito seu tomar contato com a representação desse cotidiano pela palavra-arte. Ou seja, eles podem adquirir novas visões do mundo em que convivem, visões essas produzidas por um olhar não carregado de pragmatismo, mas intermediado por questionamentos que só a arte é capaz de fazer.

O poema é às vezes desprezado pelo preconceito em relação às preferências de leitura dos alunos na etapa da adolescência, seja por despreparo dos professores para o trabalho com esse gênero, seja por preconceitos de diversas origens; mas o poema pode ser importante para que se percebam as diversas possibilidades de criação artística por meio da linguagem verbal.

Em todas as etapas da vida escolar, o poema pode ser oferecido no sentido de promover atividades lúdicas e criativas nas atividades de produção textual, sejam elas as de leitura ou produção propriamente dita, desde que o aluno perceba a opacidade e a multiplicidade de sentidos que a expressão verbal da linguagem pode assumir desde que a utilização seja estimulada num outro sentido, não o pragmático da linguagem cotidiana. Também é um direito desenvolver habilidades para interagir com esse tipo de texto.

Há necessidade de repensar o porquê e como inserir o ensino da literatura no currículo escolar e questionar o prejuízo que aspectos marcadamente tradicionalistas e teóricos podem trazer ao convívio real com o texto literário, responsáveis por impedir a formação de leitores mais plurais e críticos com as formas de produção artística com a palavra.

Com o passar do tempo, ao invés da amenização dessas posturas autoritárias, percebe-se que elas ganham força, seja em razão de novas concepções de pesquisa e ensino de literatura, seja pelo avanço das tecnologias capazes de criar novas maneiras de divulgação e até mesmo de produção artística pela linguagem verbal, bem como de novas possibilidades de recepção de textos por meio dos inúmeros suportes textuais disponibilizados na contemporaneidade.

Várias propostas são lançadas para o trabalho com a literatura voltada à primeira etapa do Ensino Fundamental; o que se percebe, no entanto, é o quase vazio de propostas para o ensino de literatura na segunda fase desse nível de ensino, pois entre as práticas de leitura literária destinada às séries escolares iniciais e as competências e habilidades exigidas dos alunos de Ensino Médio que buscam todos os anos o seu ingresso numa universidade, sente-se que algo se perdeu no meio do caminho, e talvez seja a vontade de saborear a leitura dos textos literários pela falta do contato com esse tipo de texto.

Muitos profissionais da educação atribuem essa quase ausência de leitura literária no segundo ciclo do Ensino Fundamental ao desinteresse dos alunos, em razão de eles estarem na fase conturbada da adolescência. Outros dizem que não se devem oferecer os clássicos da literatura para a leitura do aluno nesta fase do amadurecimento, pois eles se colocariam numa posição muito distante da realidade do indivíduo em razão do uso da linguagem e mesmo das relações sociais ali colocadas, já que a maioria insere-se num passado mais distante.

Por outro lado, já se comentou sobre a quantidade de títulos lançados para os jovens, muitos com qualidade literária e projetos gráficos bem trabalhados e de vanguarda. Mas, em meio a esses lançamentos que deveriam ser inseridos entre as obras rotuladas como literatura (sem os adjetivos que indicam o seu receptor: infantil ou juvenil), há uma série de livros produzidos com objetivos marcadamente comerciais para atender a conteúdos e propostas escolares, seja quanto ao tema, seja quanto ao gênero que supostamente representam de maneira mais didática.

Para que a literatura - seja ela infantil ou juvenil - não se torne mais um componente curricular desvinculado totalmente da vida do aluno, a inserção da leitura literária e da literatura na escola deve ser pensada de maneira a trazer a possibilidade de o indivíduo conhecer e interagir de maneira mais autônoma com um mundo construído de linguagem, não apenas decorar textos, seguir padrões e reproduzir conteúdos.

Conforme Antonio Cândido (2004:175):

Ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (...) Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do inconsciente e do subconsciente.

Assim sendo, a literatura, além de promover o conhecimento do próprio indivíduo e da sua frágil condição humana, também deve instaurar diálogos com outras artes e com outras formas de produção do conhecimento, pois a literatura é constantemente construída pelas relações dialógicas que mantém com outros tipos de texto, com outros saberes.

Se a criança e o jovem de hoje estão imersos no universo das tecnologias de informação e muitas escolas, apesar de possuírem essa tecnologia, não conseguem desenvolver projetos interessantes para o trabalho com a literatura.

Para que os alunos percebam a teia de discursos onde se molda o texto literário, a utilização dessas tecnologias pode ser boa aliada, promovendo atividades de construção de *blogs* e páginas em redes de relacionamento, por exemplo, para que sejam socializadas discussões sobre obras e esses trabalhos podem se transformar em experiências enriquecedoras e bons instrumentos de avaliação da relação de crianças e adolescentes com as obras indicadas para leitura. Mas percebe-se que o aluno só será motivado a inserir a literatura nesses ambientes hipermidiático se os temas e as linguagens presentes na literatura forem realmente relevantes para o seu universo de vida e de relacionamentos.

Percebe-se que mais importante do que trocar receitas prontas sobre como trabalhar a literatura –seja ela qual for- em sala de aula, é discutir com professores e alunos a necessidade de uma concepção de literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial–social-cultural, pois o texto literário traz ao seu leitor a experiência de um indivíduo imerso numa determinada cultura de um grupo social específico que, num determinado momento traduz uma ou várias questões dessa relação

(re)criada por um fazer estético que também tem relação com o momento histórico dessa sociedade da qual o texto emerge e com a qual procura dialogar.

Para que se adote essa postura, é de suma importância a valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura, visto que nenhum texto, principalmente o literário, surge do nada, pelo contrário, ele é uma parte de um diálogo maior promovido nos mais diferentes conflitos da vida social.

Entendida desse modo, a literatura configura-se como um importante documento para a compreensão de relações culturais e de conflitos sociais que, por este ou aquele motivo, foram apagados de textos responsáveis pelo saber histórico, sociológico ou antropológico.

Quando se diz do papel da escola na formação de sujeitos leitores de literatura, diz-se também e principalmente do reconhecimento do meio em com o qual o aluno irá interagir e atuar como sujeito e, nesse ponto, a literatura pode oferecer importantes alternativas de superação e resolução de conflitos, fazendo-o por meio da ficção e com diferentes representações estéticas.

Essa necessidade de um olhar diferenciado para o ensino de literatura e para a abordagem da literatura para crianças e jovens no espaço escolar pressupõe outra postura para a literatura, não apenas como um bloco de textos circunscritos numa linha temporal, mas numa concepção mais ampla e dinâmica, em que se volta a atenção para as características que inserem um determinado texto no âmbito de outras produções artísticas com a linguagem, desse modo, é importante que se volte a atenção para a literatura propriamente dita e a prática de leitura.

O que se discute, então, é a necessidade de o professor escolher as obras literárias para as atividades escolares não somente utilizando-se de parâmetros tais como o tema ou o gênero, sempre sistematizados de maneira a atender conteúdos curriculares. Esse posicionamento tradicionalista pode trazer para o ensino da literatura muitas caixas compartimentadas nas quais já se separam os componentes curriculares.

Nesse ponto, pode-se colocar outra questão: a formação do professor. Quer seja nas licenciaturas ou nos diversos cursos de pós-graduação espalhados pelo país, percebe-se que o ensino superior não tem como ponto de interesse a formação de leitores literários, ou seja, os mesmos problemas que foram vivenciados na educação básica voltam a ser verificados no ensino superior e na formação dos novos docentes, isto é, não se formam professores leitores. Em várias ocasiões, o que se percebe é a reprodução de juízos de valor de grandes pensadores ou mesmo leituras de outros e o futuro professor também não se forma leitor literário.

Ainda lembrando a passagem de Antonio Cândido, pensar a literatura como direito do indivíduo, não apenas obedecendo a leis educacionais e propostas pedagógicas governamentais, deve exigir um planejamento de ensino em que se mostram claramente quais são os saberes essenciais para a vida do aluno num universo social que se apresenta cada vez mais diverso e múltiplo, bem como em quais instâncias a leitura de um texto literário pode oferecer novas visões de mundo, enriquecendo seu fazer social diário e inserindo a arte na sua rotina diária.

Uma postura assim seria uma boa forma de evitar o acúmulo de conhecimentos empilhados que em muito distanciam o indivíduo da prática social e das enriquecedoras experiências promovidas pelas trocas culturais por meio do texto literário, iniciados na e pela leitura literatura infantil que se prolonga por toda a vida, numa constante ressignificação do sujeito e do universo cultural em que habita e com o qual busca interagir em meio a uma luta de vozes infinita.

REFERÊNCIAS

- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. SP-RJ: Duas Cidades, Ouro sobre azul, 2004.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (org). **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil, múltiplas linguagens e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil, adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- JOLLES, A. **As formas simples**. (trad. Álvaro Cabral) São Paulo: Cultrix, 1976.
- JOUBE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 2002.
- REIS, C.; LOPES, A. C. **Dicionário de narratologia**. Coimbra: Almedina, 2007.
- SILVA, M. C. **Uma História da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, R. (org.). **A produção cultural para crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Capítulo 4

A IDENTIDADE DO ALUNO DA EJA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE LÍNGUA INGLESA

*Leda Regina de Jesus Couto
Agnaldo Pedro Santos Filho*

Com a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, ocorrida principalmente após a reforma universitária de 1968, a pesquisa educacional cresceu de forma significativa, (CAMPOS; FÁVERO, 1994) abrangendo diferentes campos de estudo ligados à educação formal, não formal e informal. Ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ficado relegada a segundo plano nos ambientes de educação. Essa modalidade é lembrada mais comumente na educação não formal do que na formal.

Apesar do enfoque dado nas leis brasileiras estar no estudo formal e na educação para a formação cidadã, a Educação de Jovens e Adultos tem tido uma característica de mero estudo compensatório, uma “educação de segunda chance” oferecida como um favor a uma parcela da sociedade que não teve acesso no momento adequado de sua vida (LAFFIN; VIGANO, 2016, p. 2). Na maioria dos cursos universitários não há uma preocupação com essa população, mesmo em cursos de licenciatura, onde faltam discussões e componentes curriculares na área de EJA (ARROYO, 2006; VENTURA, 2012) e as pesquisas e atividades de extensão na área ainda são insatisfatórias, já que a academia desenvolve estudos mais voltados para a pedagogia do que para a andragogia. Portanto, o jovem e adulto das classes desprivilegiadas continuam sendo excluídos, tolhidos do direito a uma ampliação dos seus conhecimentos, visto que, a escola continua com as mesmas metodologias e seriação de quando essa criança, que hoje é adulto, foi excluída e/ou reprovada.

Neste trabalho traçamos o perfil do sujeito-aluno da EJA e discutimos o papel da formação do professor de inglês para esta modalidade. A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica composta por trabalhos de autores como Miguel Arroyo, Jane Paiva, Paulo Freire, entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes à temática estudada.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL

No Brasil, existem discussões e ações acerca da educação não formal na qualificação para o trabalho, formação política, mobilizações sociais e culturais em EJA. Contudo, a grande preocupação ainda reside na educação formal, devido aos ainda elevados índices de analfabetismo e analfabetos funcionais, bem como a evasão no ensino fundamental e, em mais larga escala, no ensino médio (BRASIL, 2017). A EJA tem a sua importância como educação formal garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que estabelece que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 31).

Todavia, a educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda tem uma característica supletiva e acrítica, herdada das diretrizes políticas do governo militar implantado em 1964 que instituiu políticas para a educação de jovens e adultos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sobre esse ensino supletivo, Di Pierro pondera que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento às especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Mesmo com a redemocratização do Brasil nos anos 80, as perdas no âmbito da educação continuam sendo acentuadas. Machado (2016) enfatiza que, para a EJA, o prejuízo é ainda maior, pois inviabiliza a retomada da escolarização do trabalhador devido a uma perda no sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu papel formador para construção de conhecimento e transformação das desigualdades sociais. Não é o simples direito ao ensino, é, além disto, uma educação de qualidade, com “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2006, p. 29). Uma educação que reconhece o direito de aprendizagem do jovem e adulto e que constrói a aprendizagem de acordo com as características dessa nova sociedade e de cada aluno em sala de aula. Assim sendo, uma educação pautada na preocupação com o todo e o indivíduo nas suas relações.

A IDENTIDADE DA EJA

Sendo a construção identitária fluida (HALL, 2006), o sujeito é formado por diversas identidades de acordo com os grupos econômicos, filosóficos, políticos e sociais com os quais se identifica e onde está inserido. A identidade do estudante da EJA não está atrelada à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas, são pessoas provindas de lugares ou extratos carentes da sociedade em que não tiveram acesso ao que lhes é de direito. Esses grupos, formados por moradores de áreas rurais, ou jovens e adultos urbanos pobres, trata-se de um grupo cultural heterogêneo, formado de múltiplas identidades e representarem gêneros, classes, culturas, localização geográfica e características étnico-raciais diversas.

Nas últimas décadas têm surgido pesquisas concernentes a essas diversidades com relação à cultura étnico-racial (PASSOS, 2012). Esses estudos apontam que a maioria da população com baixa fonte de renda e com menor acesso à educação é a população negra. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 9,3% dos negros ou pardos são analfabetos no Brasil em contraposição a 4% dos brancos (BRASIL, 2017). De acordo com Passos (2012), desde o período da escravidão a população negra está à margem da sociedade sem ter acesso a uma educação de qualidade e ainda hoje constitui a parcela mais carente da população sendo a maioria nos cursos da EJA.

Apesar do processo de juvenilização (AMORIM; PEREIRA; SANTOS, 2018) que tem ocorrido na EJA nos últimos anos, o índice de analfabetismo entre a população com idade mais avançada ainda é alto. 19,3% da população com 60 anos ou mais é ainda formada por analfabetos, chegando a 38,6% da população do Nordeste (BRASIL, 2017). Esse índice é fruto da sociedade capitalista que organiza as estruturas educacionais para atender aos interesses do capital, considerando o idoso como improdutivo e obsoleto para o mercado do trabalho, devendo esse dar lugar às novas gerações de trabalhadores, conforme destaca Peres (2011).

Os povos indígenas também são considerados sujeitos de direito pela Constituição Brasileira de 1988 e, portanto, também têm o seu direito a educação assegurado pela lei. Segundo Silva (2003), a maioria dos projetos de ensino de adultos indígenas ensinam por um viés bilíngue e intercultural, contudo, a autora enfatiza que ainda são grandes as disparidades nesse ensino e na sua praticidade no Brasil.

Outro grupo social que enfrenta problemas no acesso a uma educação de qualidade é o trabalhador, morador da zona rural, que, geralmente, precisa se deslocar a noite até a cidade mais próxima para estudar. Por ser concebido pela sociedade e pelas instituições como “ícones do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista” (SOUZA, 2010, p.1), esse trabalhador-aluno sofre discriminação por parte da sociedade e das instituições educacionais. Apresenta-se uma intolerância cultural e política até mesmo nos conteúdos da Educação do Campo que precisa ser rompida, tendo por base um ensino baseado na cultura popular, ressalta a autora.

A diversidade etária, de gênero e social nas salas da EJA torna essas aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por termos uma variedade de pessoas com histórias, objetivos, formas de ver a vida e de aprender diferentes. Muitas outras identidades reivindicam seu espaço no contexto escolar, como exemplo, sem teto, sem terra, quilombolas, transexuais, entre tantos outros que formam a diversidade do Brasil. São essas especificidades que têm de ser o ponto de referência para o ensino na EJA e para a formação do professor para que o aluno da EJA não seja visto “apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas” (ARROYO, 2006, p. 23).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas frente aos insucessos escolares por reprovação e evasão começam a ser questionadas. Esse olhar diferenciado começou

com os Círculos de Cultura de Paulo Freire no início nos anos 60 e passou a ter visibilidade novamente a partir de 1980 quando os grupos sindicalistas tomam força no Brasil e conferem, a esses estudantes de EJA, o título de “alunos trabalhadores” (DIPIERRO, 2005), o que traz à cena as relações de tensão e cooperação entre trabalho e educação. Tanto o trabalho como a educação desse cidadão só subsiste “nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha [e estuda] por ele” (PINTO, 2007, p. 54-55).

Cabe discutir que condições são essas, o que o sistema educacional e o professor podem fazer para torná-las mais ativas, reflexivas e críticas, pois, segundo Pinto (2007), o aluno não é mero objeto das vontades sociais, ele é ativo e possui liberdade de pensamento. “O grave é não ver os jovens e adultos populares como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2006, p. 27). Esses estudantes são seres múltiplos com características diversas que nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas novas formas de ver e interagir com o mundo.

A aprendizagem na idade adulta acontece de forma diferente da criança e do adolescente. “Na idade adulta acumulam-se experiências, aprende-se com os erros, tendo consciência do que não se sabe e quanto estes desconhecimentos fazem falta. Os adultos avaliam cada informação que lhes chega e a incorporam ou não, em função de suas necessidades” (CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M.; BARRETO & ALVES, 2010, p. 80). Assim sendo, para uma educação que vise um efetivo aprendizado, é necessário que as aulas na EJA sejam instigantes, que proporcionem uma real participação do aluno para que este compreenda a importância prática da educação escolar.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Apesar da garantia constitucional, a EJA no Brasil enfrenta muitos entraves, já que “ainda é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2005, p. 19). De acordo com Henriques e Defourny (2006), a maioria dos professores que leciona na EJA não teve formação adequada para tal nas universidades e também não participam de cursos de formação na área.

Essa formação interfere no processo de aprendizagem, uma vez que as escolhas feitas pelo profissional de educação desde o seu plano de curso, ao plano de aula e a sua prática na sala de aula pode ser um reforço positivo ou negativo para a identidade do aluno, por isso faz-se necessário uma visão histórica e sociológica acerca desses jovens e adultos. A fonte de formação do educador, segundo Pinto (2007) é sempre a sociedade, e acontece de duas formas: a instrução acadêmica que lhes dá parâmetros e normas a seguir, bem como, as teorias acerca do ensino e aprendizagem; e a outra forma é a sua consciência de onde recebe os estímulos e desafios para atuar em sua sala de aula, “os problemas que o educam em sua consciência de educador” (PINTO, 2007, p. 77).

Cada educando traz a sua identidade, com as singularidades que os formam para a sala de aula. Isto enriquece o ambiente escolar e cabe ao educador aproveitar essa pluralidade para desenvolver a construção do conhecimento em um ambiente de respeito mútuo em que o aluno se sente seguro e estimulado a participar, não apenas das aulas, como também, da elaboração do programa de estudos em conjunto, educandos e educadores. Pinto (2007) chama atenção para a consciência verdadeiramente crítica do professor, que não pretende se sobrepor ao estudante, mas sim se identifica com ele e utiliza métodos adequados para revelar as capacidades desses seres sociais. O que corrobora com as ideias de Arroyo (2006) quando pondera que esse educador deve construir uma teoria sobre os processos de formação desse adulto que já pensa, tem voz e indagações, alguém que está sendo construído em múltiplos espaços.

A formação pedagógica recebida pelos professores nas universidades deve ser complementada com os conhecimentos e as práticas da andragogia, pois o jovem e adulto deve ser respeitado e ensinado de acordo com suas especificidades e necessidades educativas, para que desenvolvam o hábito de fazer escolhas críticas, pois, possuem uma motivação intrínseca que deve ser levada em conta na organização curricular. Bem como, deve ser estimulado a refletir e se autoavaliar nesse processo de aprendizagem para que os conteúdos aprendidos sejam praticados na escola e utilizados nos seus ambientes sociais.

Portanto, o educador da EJA é mais plural do que o educador da criança e adolescente, pois, “é um campo de uma dinâmica libertadora mais ampla” (ARROYO, 2006, p. 20) com seres múltiplos e engajados na aprendizagem consciente, crítica e ativa. Para o autor, não se pode pensar na EJA apenas como um curso regular noturno, é necessário insubordinação a esse ditame, numa perspectiva emancipatória de ensino andragógico a jovens e adultos trabalhadores, excluídos e oprimidos. E só pode se insubordinar e realizar um bom trabalho quem conhece a história da EJA e conhece o ambiente social do seu aluno.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE LÍNGUA INGLESA

Há muito, é consenso que o aprendizado e o uso de outro idioma oportunizam aos indivíduos um contato com diferentes sociedades e culturas, expondo-os a diferentes realidades e levando-os à percepção das diferentes maneiras de se fazer algo, abrindo-lhes novos horizontes, aproximando pessoas e culturas.

Nesse universo do inglês, sendo usado por diferentes povos em todo o mundo, instituem-se novos conceitos, novos paradigmas, novas maneiras de lidar com as variedades de uma língua. Pensar no inglês atual é pensar nessa interação nacional, transnacional e intranacional, em que línguas e culturas se mesclam e, paradoxalmente, afirmam-se com suas identidades singulares. Esse desenvolvimento do inglês possibilita uma visão dos movimentos sociais locais e o surgimento de identidades, pois a língua inglesa passou a ter as características do grupo social que a fala (KACHRU, 1983).

O professor de línguas que é sócio-historicamente engajado no aprendizado dos seus alunos precisa pensar em um ensino de línguas vinculado à cultura e à sociedade

da qual seus alunos fazem parte. O educador precisa ter a consciência de que deve ser socialmente ativo e compreender as motivações internas de seus alunos para que juntos desenvolvam um plano de aulas e conteúdos que seja base para um aprendizado crítico. Como afirma Freire (1996), é criar as condições para a produção do conhecimento.

Se o professor dissocia língua de cultura terá uma lacuna em suas aulas. Pois a língua deve ser utilizada para que o aluno expresse seus pensamentos, sentimentos, anseios sociais, perspectivas e posicionamentos. O estudante da EJA terá e compartilhará seus pensamentos e cultura através da língua, bem como, ampliará seus horizontes ao compreender a cultura de outros povos, do seu próprio povo e dos grupos sociais dos quais fazem parte seus colegas.

Ao pensar nas relações de poder e de importância do inglês como língua internacional, Pennycook (1994) afirma que o inglês deve ser visto, sobretudo, como uma língua de oposição e não meramente imperialista. Por ser uma língua compreendida no mundo inteiro, ela serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares. Assim, como dissemos anteriormente a aula de línguas deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos de aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 1996).

Portanto, o professor não deve seguir um monomodelo de ensino (KACHRU, 1983) onde a aprendizagem é pautada na língua do falante nativo. A preocupação deve estar voltada para as funções, identidades e criatividade no uso do inglês em contextos socioculturais e linguísticos em todas as comunidades que o falam, bem como para a valorização do conhecimento do aluno.

É importante trazer temas para a sala de aula de EJA que sejam de interesse e relevância para esse grupo, tornando a aula atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa, para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. Assim, para ensinar a língua inglesa é necessário que o aluno saiba o porquê estudar essa língua e a sua utilidade no seu universo social, para torná-la mais uma ferramenta de potencialização de seu conhecimento como resposta a problemas históricos e sociais.

As discussões sobre Educação de Adultos remetem ao início do século XX com Eduard Lindeman e meados do século XX com Knowles, quando aquele já afirmava que “educação é vida – não uma mera preparação para uma vida futura desconhecida¹.” (LINDEMAN, 1926, p. 6, *tradução nossa*), “seu objetivo é dar sentido a toda a vida²” (LINDEMAN, 1926, p. 7, *tradução nossa*). Portanto, já se descortinava um olhar sociológico para o ensino e a interação dos sujeitos para uma aprendizagem pautada em suas necessidades.

Uma abordagem de educação que pode ser utilizada na sala de aula de línguas adicionais, agregada aos princípios freireanos, seria a competência comunicativa intercultural que apresenta uma preocupação não apenas com a competência linguística, mas também, com identidades e culturas. A Competência Comunicativa Intercultural

¹ Education is life – not a mere preparation for an unknown kind of future living.

² Its purpose is to put meaning into the whole of life.

para Byram (1997) inclui o contexto social e as dimensões não verbais de comunicação, como atitudes, conhecimentos, habilidades e valores humanos que fazem parte da identidade social de cada sujeito.

Portanto, no ensino de inglês para EJA pretendem-se formar cidadãos, falantes interculturais, que compreendem e valorizam sua própria cultura e respeitam a cultura do outro. Para isto são desenvolvidas habilidades como o engajamento intercultural, atitudes frente ao mundo que os rodeia, questionando os preconceitos e, acima de tudo, redescobrimo seus próprios grupos sociais com novos olhares, estabelecendo relações de respeito com o outro sem se sentirem inferiorizados ou oprimidos, pois o conhecimento liberta o homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ser um facilitador da aprendizagem na EJA, o educador deve ser um problematizador, deve gerir esses conhecimentos com seus alunos e não para os alunos. Buscar uma educação que agregue conhecimento para os cidadãos, os seres essencialmente sociais que aprendem mediatizados pelo meio em que convivem.

O ensino de língua inglesa estará pautado na busca de conhecimentos de ordem prática. O inglês não pode ser algo inalcançável, esse aprendizado precisa ser efetivo e com propósito. Esta é a questão central, o ensino precisa ter propósito para o jovem e adulto para que construa conhecimentos que resolva problemas do seu cotidiano e que sirvam para seu desenvolvimento e melhoria social, política e econômica. Uma educação fundamentada na história dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A.; PEREIRA, M.; SANTOS, J. Os Sujeitos Estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, jan./jun. 2018, v. 01, n. 01, p. 122-135. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>>. Acesso em 6 jun. 2019.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil, 1996.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 1997.
- CEZARINO, K. R.; CURRIE, K. L.; OLIVEIRA, E. C. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2019, 6, 151-169. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em 31 jul 2019.
- CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M.; BARRETO, N. A.; ALVES, F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n 1 p. 78-90. Abril 2010. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudefambiente/article/view/21105>. Acesso em 30 jul. 2019.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, 2011, v.21 n.55, 58-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2005, v.26 n.92, 1115-1139. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 10 jun. 2019.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. Prefácio. In: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- KACHRU, B. **The Indianization of English: the English language in India**. Delhi: Oxford University Press, 1983.
- KNOWLES, M. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6th ed. San Diego, California: Elsevier, 2005.
- LINDEMAN, E. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, University of Nottingham: Nottingham, 1926.
- MACHADO, M. A educação de jovens e adultos: após vinte anos da lei 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2016, p. 429-451. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, 2012 v.1 n.1, 137. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 2 mai. 2019.
- PENNYCOOK, Ar. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.
- PERES, M. A. C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Soc. estado.**, Brasília, 2011, v.26, n. 3, p.631-662. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso . Acesso em 2 jul. 2019.
- PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, Cortez Editora, 1982.
- SILVA, A. L. A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil. **Em Aberto**, 2008, v.20 n.76, p.88-129. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2186/2155>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- SOUZA, C. M. Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. **Histórica–Revista On-Line do Arquivo do Estado**, 2010. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/2412>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, 2012 v. 21, p.71-82. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/458/398>. Acesso em 10 mai. 2019.
- VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Educação de Jovens e Adultos como espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, 2016 p. 1-19. a. 5 v.7. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105/1>. Acesso em 3 ago. 2019

Capítulo 5

Língua e cultura: uma proposta para o estudo do léxico na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental

*Tatiane Castro dos Santos
Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia*

Neste texto, apresentamos resultados de uma proposta de ensino desenvolvida no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac), na disciplina Ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta tinha como foco o estudo do léxico e, como objetivo principal, compreender a relação entre língua e cultura a partir da formação do léxico do português brasileiro, considerando as diversas influências de outras línguas e povos na formação da língua brasileira.

Em um segundo plano, consideramos a necessidade de propor, dentro de um curso de formação de professores, práticas pedagógicas para o ensino de língua materna que possibilitem aos alunos do Ensino Fundamental o desenvolvimento de uma experiência com a língua portuguesa que se configure como uma prática situada, contextualizada. Enfim, que ultrapasse os limites de um estudo meramente gramatical e se aproxime da realidade social e cultural que os circunda, tendo como fundamento uma concepção interacional da linguagem. Nesse sentido, a língua é, aqui, compreendida enquanto atuação social, atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores; sistema-em-função (ANTUNES, 2003).

A proposta apresentada também considerou as orientações recentes trazidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – que se apresenta como sendo:

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que o documento não foi tomado como base teórica ou como uma proposta de conteúdos e habilidades a ser simplesmente executada, considerando que há, inclusive, uma série de reflexões críticas em torno da proposição de um currículo nacional, o que não se constitui em matéria para debate dentro dos limites deste artigo. No entanto, o documento foi estudado e considerado enquanto uma proposta oficial dentro do nosso sistema de ensino e que, portanto, tende a direcionar e regular as práticas pedagógicas em todo o Brasil.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em linhas gerais, a BNCC dialoga com documentos e

orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, amplia as discussões acerca do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e assume, em seu discurso, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assinalada em outros documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (1998), bem como a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem.

Quanto ao estudo do léxico, a BNCC sugere reflexões sobre os processos de formação de palavras na língua portuguesa, também sobre sinonímia, antonímia e sobre os diferentes significados das palavras em cada contexto. Há, ainda, destaque para o dicionário, seus usos, a composição dos verbetes, tanto no que se refere à leitura quanto à produção textual.

A partir dessa perspectiva de ensino de língua, centrada em uma concepção interacional, nossa proposta foi desenvolvida, inicialmente, com o estudo de textos teóricos sobre o trabalho com o léxico e o ensino do vocabulário no Ensino Fundamental, passando pelas orientações presentes na BNCC. Em seguida, solicitamos aos alunos do curso de Pedagogia, divididos em oito grupos, a produção de minidicionários ilustrados. Após o processo de produção, os alunos apresentaram o material na 1ª Mostra intitulada: “Língua e Cultura: as influências culturais na formação do léxico do português do Brasil”, culminância da ação.

Os professores em formação puderam compreender e compartilhar conhecimentos acerca da importância do estudo do léxico e sobre a língua enquanto uma construção social e identitária. Cada uma das etapas dessa proposta, bem como os resultados alcançados e os fundamentos teórico-metodológicos serão explicitados ao longo deste texto.

LÍNGUA, LÉXICO E CULTURA

Toda língua natural é formada por uma gramática e um léxico (ANTUNES, 2007; POLGUÉRE, 2018): a gramática constitui o conjunto de regras gerais necessárias para construir (combinar) palavras, frases de uma língua; o léxico é o conjunto de palavras (ou vocábulos) de uma língua. Desse modo, “aprender uma língua consiste em assimilar esses dois conjuntos de conhecimentos e em desenvolver os automatismos que possibilitam utilizá-los espontaneamente” (POLGUÉRE, 2018, p. 28).

Oliveira (2001, p. 109) diz que os vocábulos que constituem o léxico de uma língua representam “a herança sociocultural de uma comunidade” (OLIVEIRA, 2001, p. 109). Assim, é preciso entender o que se entende por cultura.

Williams (1969, 1992, 2007) alerta que definir cultura não é uma tarefa fácil, uma vez que o termo precisa ser entendido levando-se em consideração as diversas transformações históricas ocorridas na sociedade. Santos (2006), por sua vez, diz que cultura é uma dimensão do processo e da vida social, construída historicamente, que vai além do seu conjunto de práticas e concepções pois “ela inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e toda maneira como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora [...]” (SANTOS, 2006, p. 50).

A relação entre o léxico e a cultura é simbiótica, sendo a palavra o instrumento capaz de representar a cultura de determinado povo ou região por meio da comunicação e interação social. A língua é um organismo vivo que se renova conforme a necessidade comunicativa do falante, por esta razão, o estudo do léxico possibilita verificar valores sociais, culturais e linguísticos no processo de interação pela linguagem. Neste sentido, Biderman (2001) afirma que

[...] o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras (BIDERMAN, 2001, p. 12).

É inegável a relevância do léxico como meio de acessar e compreender a cultura, pois as unidades lexicais que nomeiam espaços, objetos, ações, costumes, gastronomia entre outras coisas nascem da percepção da realidade que cerca os falantes (BIDERMAN, 2001). Por este viés, percebemos que o léxico carrega os reflexos da cultura de determinado grupo ou região.

Concordamos que a palavra “Cultura”, assim como outras é carregada de sentido e está em constante transformação, pois nasce das ações humanas. Sobre este aspecto, Hall (2011) afirma que “a cultura não é uma prática, nem apenas a soma descritiva dos costumes” HALL, 2011, p. 127). Ou seja, a cultura reúne ações, valores sociais, crenças, formas de vida, visões de mundo que nascem das relações humanas no contexto político, social, regional, religioso, cultural, entre outras ações, por isso a sua definição não abarca todos esses elementos em um conceito fechado.

Hall (2011) afirma que a cultura atravessa todas as práticas sociais e constitui um “padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas e reveladoras de si mesmas” (HALL, 2011, p. 128). Assim, temos no estudo do léxico a possibilidade de compreender os valores culturais e a identidade de determinado lugar, uma vez que acreditamos que a palavra é a melhor fonte de informação de uma cultura.

Biderman (1998, p. 84), ao analisar as “dimensões da palavra”, afirma que “nas numerosas tradições culturais dos homens a linguagem surge com a palavra instituidora que abre ao ser o espaço para ele se manifestar”. Por meio do conhecimento do léxico de um grupo, formado pelo processo de nomeação em um contexto histórico, em um espaço geográfico regional, é possível compreender a cultura e identidade destes falantes, uma vez que “todas as culturas nascem de uma palavra criadora, dita em tempos imemoriais por um poder divino” (BIDERMAN, 1998, p. 84). Portanto, há uma estreita relação entre o léxico e a cultura, basta contextualizar, buscar o sentido do léxico no seio da cultura que ele se constrói, pois a palavra é resultado da ação de nomear exercida pelo ser humano.

Desse modo, Oliveira (2001, p. 109) afirma que:

Na formação de uma língua é preciso considerar a influência exercida pelo ambiente através da experiência social. Este contato entre língua e realidade irá determinar a

linguagem como reflexo da realidade e, sobretudo, como força geradora da imagem de mundo que o indivíduo possui. De um modo geral, podemos considerar como princípio o fato de que um vocábulo é aceito como elemento da língua a partir do momento em que ele passa a exprimir todos os valores de um determinado grupo social e, sobretudo, satisfazer suas necessidades de comunicação.

E quando se trata, especificamente, do ensino do léxico, Antunes (2007) destaca que este não pode ser entendido apenas como um repositório de palavras disponíveis para o uso dos falantes da língua. O léxico é

[...] um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo (ANTUNES, 2007, p. 42-43).

Ainda segundo a autora, é preciso entender que o léxico, nas situações de interação verbal, assume diferentes funções como: unidades de sentido que tece a rede de significados do texto, unidades de nexos organizadoras da materialidade do texto (conjuntamente com as regras gerais da gramática da língua), unidades de reconhecimento dos usos de prestígio da língua. Somamos a essas funções, o reconhecimento dos perfis identitários e culturais dos falantes da língua, por meio das origens vocabulares e reflexos dos costumes e tradições sociais e valorização das heranças culturais.

PROPOSTA PARA O TRABALHO COM O LÉXICO EM SALA DE AULA

Segundo Travaglia (2013), o ensino de vocabulário nos anos iniciais é extremamente importante no processo de letramento dos alunos, visando ao desenvolvimento de sua competência lexical. O objetivo geral deve ser fazer com que o aluno tenha não um simples conhecimento do sentido das palavras, mas que ele conheça também todas as possibilidades significativas de cada palavra (adequação vocabular- contexto) e desenvolva uma atitude inquiridora.

Como vimos, cada palavra de uma língua tem sua história, seu processo de formação e mantém uma relação intrínseca com a cultura e a identidade de um povo. Qualquer estudo em torno do nosso universo vocabular não pode prescindir de uma compreensão mais ampla desses processos.

Assim, a ação desenvolvida com os discentes do curso de Pedagogia buscou relacionar língua, cultura e identidade ao abordar as diferentes influências linguísticas e culturais na formação do léxico do português do Brasil, passando pelas especificidades do léxico acreano, no intuito de valorizar o universo lexical regional.

Inicialmente, realizamos discussões teóricas com os alunos, buscando conceituar léxico e destacar suas relações com cultura e com a identidade de um grupo. Ainda na etapa inicial, ressaltamos a importância do ensino e do estudo do léxico e do vocabulário e as abordagens metodológicas possíveis. Em seguida, fizemos uma análise do que se propõe na BNCC em torno desse tema. Anunciamos, então, que seria desenvolvido um trabalho de pesquisa e de produção de texto com o objetivo de compreendermos melhor

essas relações e a riqueza e diversidade da nossa língua. Produziríamos uma coletânea de minidicionários.

Após essa discussão teórica, fizemos um estudo sobre o dicionário¹, sua organização em verbetes, seus elementos, sua perigrafia, seus aspectos linguísticos e discursivos, sua função social. Detivemo-nos no estudo do gênero verbete de modo a explorar o conceito, as formas de produção, os suportes onde é possível localizar, entre outros aspectos importantes que se relacionam ao verbete: a formação de dicionários, glossários e vocabulários, bem como os fatores de ordem discursiva e variacional.

Segundo Marcuschi (2008, p. 194), domínio discursivo é uma “[...] esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. É importante que no estudo dos gêneros textuais os alunos tenham a compreensão de que cada texto circula em determinadas esferas, cumprindo funções sociais específicas. Nesse sentido, os alunos puderam refletir sobre os espaços de circulação do dicionário e dos verbetes no conjunto das práticas letradas.

Ao longo das discussões sobre os gêneros em foco, buscamos enfatizar que:

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionados com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64).

O verbete é, portanto, um dos muitos tipos relativamente estáveis de enunciado, produzido social e culturalmente por uma determinada comunidade, uma produção humana. A definição de verbete adotada nesta proposta foi extraída de Costa (2008, p. 176), em sua obra “Dicionários de Gêneros Textuais”, para quem os verbetes são as entradas de dicionários, enciclopédias e glossários e se caracterizam “pelo conjunto das acepções, das definições, exemplos e outras informações específicas.”

Discutidas essas concepções, a turma foi dividida em oito grupos com o objetivo de produzirem minidicionários de forma livre – ou seja, sem a preocupação com as normas acadêmico-científicas do gênero, mas com foco na sua funcionalidade. Como o foco da disciplina é o ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos deveriam produzir um material que pudesse circular no contexto escolar, numa situação de ensino-aprendizagem de crianças, inclusive, por meio dos Estágios Supervisionados.

Para isso, definiu-se que o texto seria ilustrado, para contribuir com a ludicidade, tão importante e necessária no processo de desenvolvimento humano, especialmente na infância. E, como tínhamos como objetivo discutir as relações entre língua e cultura, com foco no léxico, delineamos a temática que seria central no que chamamos de uma Coletânea de Minidicionários Ilustrados: as diferentes influências linguísticas e culturais no português do Brasil: Influência Tupi-

¹ Sobre o uso do dicionário em sala de aula, consultar Sousa (2008).

Guarani; Influência africana; Influência francesa; Influência italiana; Influência árabe; Influência inglesa (anglicismos); Neologismos; Acreanês², como ilustrado a seguir:

Figura 1- As influências linguístico-culturais no Português do Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores

Embora tenham constatado que não seria um trabalho fácil, os alunos mostraram-se interessados em desenvolver a proposta. Pudemos perceber que eles se sentiram seguros quanto ao texto que seria produzido, para quem, com que objetivo, por que iriam produzir. E, ainda, souberam desde o início, que toda a coletânea seria apresentada em uma Mostra a ser organizada por eles, juntamente com a professora e outros colaboradores. O texto teria circulação, teria interlocutores.

Então, por meio de sorteio, os temas foram divididos entre os grupos. Nas aulas seguintes, iniciamos um trabalho de pesquisa para coletar o material que daria forma a cada minidicionário. A turma foi conduzida ao laboratório de informática do Centro de Educação, Letras e Artes e procedemos com a busca na Internet.

Figura 2 - Pesquisa no Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo do projeto

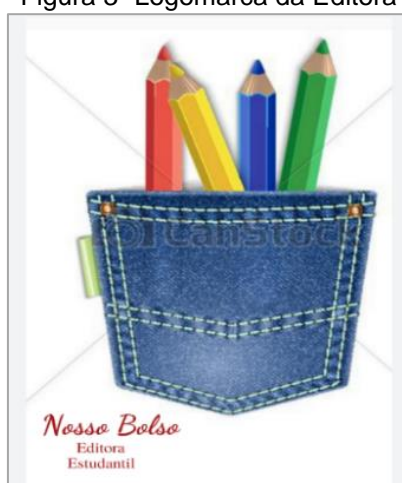
² Embora o foco do trabalho seja a língua portuguesa numa perspectiva mais geral, consideramos importante fazer um recorte para o regional, o léxico do Acre, conhecido como “Acreanês”, para nos aproximarmos ainda mais da nossa realidade cultural.

Os encontros seguintes foram dedicados à produção dos minidicionários. Cada exemplar deveria conter, além de um vocabulário e ilustrações, uma apresentação em que se destacasse uma contextualização histórica da influência recebida de determinada cultura. Os textos produzidos seguiram as etapas de produção propostas por Antunes (2003): planejamento, escrita, revisão, reescrita, sempre com a mediação da professora, ao longo de duas semanas.

A estrutura proposta para o minidicionário foi a seguinte:

a) Capa: título, subtítulo, editora³;

Figura 3- Logomarca da Editora



Fonte: Arquivo do projeto

b) Contracapa: pequeno resumo do que o leitor vai encontrar no material; ISBN, código de barras⁴;

c) Folha de guarda: página em branco ou apenas com o título da obra;

d) Folha de rosto: autores, informações sobre os autores, título da obra, colaboradores, organização, edição e editora;

e) Verso da folha de rosto: editor, responsável pela edição, redação, revisão, projeto gráfico, capa, ISBN, ano, direitos autorais, endereço e telefone da editora;

f) Sumário;

g) Prefácio;

h) Verbetes em ordem alfabética.

A ideia era fazer com que os alunos vivessem a experiência de uma produção textual autoral, contextualizada, em que se escreve considerando todos os aspectos linguísticos e discursivos de um determinado gênero textual. A experiência de autoria foi um elemento enriquecedor do processo e percebemos que os alunos se sentiram, de

³ Por meio de votação, a turma decidiu que a editora se chamaria *Nosso bolso Editora Estudantil*, tendo, inclusive, uma logomarca. Cada minidicionário foi apresentado como um volume da coletânea da referida editora. E para que o material se assemelhasse ainda mais a um livro publicado por uma editora real, decidimos que ele seria impresso em uma gráfica, mantendo as características básicas de diagramação de uma obra impressa.

⁴Numeração fictícia.

fato, autores, suas subjetividades se fizeram presentes em suas produções, o que resultou em oito modos diferentes de dizer, de enunciar. Acreditamos, com base em Possenti (2002), que a autoria está, sim, presente em textos produzidos por alunos em situações escolares.

Vejam os alunos, na apresentação do exemplar produzido, assumem o papel social de autores do seu dizer, tendo consciência, ainda, de que o texto será lido, de que haverá uma réplica, esperam uma atitude responsiva ativa, por meio de comentários e contribuições de seus interlocutores.

Figura 4 – Apresentação do Minidicionário Influência Francesa

<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>A iniciativa de produção deste Minidicionário surgiu a partir da ideia da professora Tatiane Castro, que nos apresentou como trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Ensino de Português II.</p> <p>Embora o desafio proposto tenha sido grande, ao longo do processo de produção, percebemos o quanto este trabalho seria útil, não só para os alunos, mas para nós professores, pois teríamos uma ferramenta lúdica e de fácil acesso para ensinarmos palavras da língua portuguesa de origens francesas, aguçando a curiosidade de nossos alunos a buscarmos novos conhecimentos linguísticos.</p> <p>Aguardamos ansiosamente os comentários que todos possam oferecer a este trabalho. Eles serão extremamente importantes para uma futura atualização.</p> <p>Com isso, estamos agradecidos pela oportunidade de poder participar da produção de um dos Minidicionários da coletânea “Língua e Culturas: As influências culturais na formação do léxico do português do Brasil” e, assim, propagar o conhecimento de uma forma atrativa para os nossos leitores.</p> <p style="text-align: center;">Os Autores</p>	<p>Todos os direitos de edição reservados à NOSSO BOLSO EDITORA ESTUDANTIL</p> <p>Matriz: Universidade Federal do Acre – UFAC; Telefone: (68) 3901-2510</p> <p>EDITOR</p> <p>Jaleilyne Sousa Fontinele</p> <p>ASSESSORIA EDITORIAL</p> <p>Carla Cristina</p> <p>REVISÃO TÉCNICA</p> <p>Tatiane Castro dos Santos</p> <p>DIREÇÃO ARTÍSTICO-TÉCNICO</p> <p>Antonio Reinaldo</p> <p>PRODUÇÃO DE CAPA</p> <p>Stefhanie da Silva Vidal</p> <p>ILUSTRAÇÃO</p> <p>Imagens retiradas da internet</p>
--	--

Fonte: Arquivo do projeto

Na apresentação seguinte, as autoras destacam as questões culturais e históricas que foram analisadas ao longo da pesquisa e a relação destas com o que chamamos de acreeanês. E, ainda, inserem seu trabalho em um contexto maior: o da coletânea, e interagem com seus interlocutores, convidando-os ao diálogo.

Figura 5 - Apresentação Minidicionário Acreanês

Nota das autoras:

Existe um conjunto de palavras criadas em algumas regiões, que não necessariamente são gírias, que ganham força e permanecem no vocabulário. Aí dizemos que esse é um vocabulário regional, e essas palavras passam por um processo de aceitação e uso dos falantes até se tornarem próprias daquele lugar.

Viver no Acre tem suas particularidades. Muitos imigrantes nordestinos buscaram na região o sonho de uma vida melhor. Com eles, trouxeram também um pouco da cultura de outros estados e, dessa mistura de crenças, hábitos e tradições, surgiu um vocabulário próprio: o acreatês.

Neste presente trabalho, reunimos algumas dessas palavras, do vocabulário regional acreano, para apresentar seus significados no contexto em que são utilizadas. Tem palavra "pra dar e vender".

Quem for mais curioso, conheça as outras obras que fazem parte da coletânea "As influências culturais na formação do léxico do português do Brasil".

Fonte: Arquivo do projeto

Vale destacar que, ainda na etapa da pesquisa, os alunos foram percebendo o que nos diz Oliveira (2001): o fato de que o léxico de uma língua compreende uma herança sociocultural de uma comunidade, como já destacamos em seção anterior. Perceberam que não se tratava apenas de um vocabulário a ser catalogado, mas da nossa própria história. Ao mergulharem em um outro universo cultural, descobriram elementos da sua própria cultura, da sua própria identidade, como destaca Hall (2011).

A começar pela capa, cada minidicionário trouxe marcas identitárias da cultura pesquisada, observadas e coletadas nas pesquisas. Abaixo, apresentamos uma imagem de um dos materiais produzidos pela turma:

Figura 6 – Capa Influência Africana



Fonte: Arquivo do projeto

Todos os minidicionários trouxeram palavras que se ligavam a aspectos diversos: alimentação, vestuário, fauna, flora, espaços, ações, costumes, religião, entre outros. Assim, os estudantes puderam compreender, como já discutimos, a importância do léxico como forma de acessar a cultura, que as unidades lexicais que resultaram da pesquisa e compuseram os minidicionários, as quais nomeavam esses elementos, foram produzidas a partir do modo como os falantes perceberam suas realidades (BIDERMAN, 2001), são unidades lexicais situadas, produzidas socio-historicamente, no movimento constante, vivo de uma língua e de uma cultura em diálogo com outras línguas e outras culturas.

Vejamos alguns exemplos de palavras e ilustrações selecionadas dentro da diversidade lexical encontrada, em que se destacam os campos religião, com a influência africana:

Figura 7 – Minidicionário Influência Africana (Religião)

PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA NA RELIGIÃO	
<p>AXÉ s.m. (do iorubá àse);</p> <p>Religião: A força sagrada de cada orixá, que se revigora, no candomblé, com as oferendas dos fiéis e os sacrifícios rituais. Metonímia: Conjunto de pedras, objetos metálicos, quantinhas de barro, plantas etc., no peji do candomblé ou nas imediações do barracão do terreiro, onde repousa essa força.</p> <p>Separação silábica: A/xé Exemplo: "Muito axé pra você!"</p> <p>EXU s.m. (do iorubá èsù);</p> <p>Religião: Orixá do panteão nagô ou cada um dos entes espirituais que fazem de criados dos orixás e de intermediários entre estes e os homens, dados como de índole vaidosa e suscetível.</p> <p>Separação silábica: E/xu</p> 	<p>IEMANJÁ s.f. (do iorubá yè m-ndjá);</p> <p>Religião Na África, orixá do rio Ogun e de outros rios e lagos da Nigéria. No Brasil, no candomblé ortodoxo e em outras seitas dele derivadas, orixá das águas salgadas, considerada mãe de outros orixás; Inaê, Janaína, Princesa do Aiocá ou Arocá, Princesa do Mar, Rainha do Mar, Sereia do Mar.</p> <p>Separação silábica: I/e/ma/nj/á</p>  <p>WACUMBA s.f. (do quimbundo makumba);</p> <p>Antigo instrumento de percussão de origem africana. Religião: Designação genérica dos cultos afro-brasileiros originários do nagô e que receberam influências de outras religiões africanas, e tb. ameríndias, católicas, espíritas e ocultistas.</p> <p>Separação silábica: ma/cum/ba</p> 

Fonte: Arquivo do projeto

E no campo das profissões, com a influência francesa:

Figura 8 - Minidicionário Influência Francesa (Profissões)

<p>CICERONE: substantivo de dois gêneros pessoa (normalmente profissional) que mostra e explica a visitantes ou a turistas os aspectos importantes ou curiosos de determinado lugar; guia. Pessoa que conduz outras em visita a um museu, exposição, feira etc. "Aquele guia turístico sabe a história".</p> 	<p>PALHAÇO: adjetivo antigo. 1. Vestido ou feito de palha. 2. Substantivo masculino ator cômico, esp. de circo, que usa maquiagem e trajes bizarros, divertindo o público com pantomimas e piadas. 3. Substantivo masculino por extensão pessoa que provoca o riso ou que não pode ser levada a sério. 4. Substantivo masculino por metonímia, traje de palhaço. "No concurso de fantasias, venceu um palhaço deslumbrante".</p> 
<p>MAESTRO: substantivo masculino. Música. 1. Aquele que dirige orquestra, coro ou banda. 2. Aquele que compõe músicas. "O maestro João, regou o coral da igreja".</p> 	<p>TENOR: substantivo masculino. Música. 1. No canto, a voz de homem adulto mais alta, com uma extensão de uma oitava para o dó central. 2. Por metonímia cantor que tem este tipo de voz. 3. Na polifonia medieval, voz ('parte') que contém o cantus firmus. 4. Apositivo música cujo registro tem extensão comparável à da voz humana dos tenores (diz-se de instrumento). "trombones tenor". "O Gabriel tem a voz de um tenor".</p>

Fonte: arquivo do projeto

Com todo o material preparado, chegou o momento de organizar e realizar a Mostra para fazer circular as produções. Além de expor o minidicionário, cada grupo deveria organizar o seu espaço de acordo com a cultura apresentada: decoração, vestimentas dos componentes do grupo, alimentação típica para degustação e músicas. E assim aconteceu.

No dia 11 de novembro de 2019, realizamos a 1ª Mostra Língua e Cultura: As influências culturais na formação do léxico do Português do Brasil. Foi aberta ao público, com convite especial para os discentes de todos os períodos do Curso de Pedagogia da Ufac e com divulgação nas redes sociais, como Facebook. A seguir, a arte do Banner e do material de divulgação:

Figura 9 – Arte do banner e do material de divulgação



Fonte: Arquivo do projeto

Tivemos um grande número de visitantes, entre alunos do curso, alunos e egressos do Mestrado Profissional em Letras, onde os pesquisadores também atuam, e professores dos cursos de Letras e Pedagogia. Foi uma tarde de muito diálogo e aprendizagem.

Como destacamos no início deste artigo, os alunos prepararam uma apresentação não só do minidicionário produzido, mas possibilitaram ao público visitante uma imersão nas culturas em destaque. Cada grupo organizou seu espaço com a exposição da obra e de objetos relativos a cada influência. Estavam todos caracterizados e ofereceram, para degustação, comidas típicas de cada cultura. Ao fundo, músicas que representavam toda a diversidade celebrada. Vejamos alguns registros:

Figura 10 – Apresentação dos grupos



Fonte: Arquivo do projeto

Tivemos, também, a participação da egressa do Profleras/Ufac, Michelly Moura dos Santos (2019), que apresentou resultados da pesquisa sobre toponímia⁵ e ensino numa perspectiva interdisciplinar. A referida pesquisa ressaltou como a nomeação dos espaços geográficos refletem marcas antropoculturais dos sujeitos nomeadores e que o estudo dos topônimos⁶ deve ser realizado não apenas com a disciplina de Língua Portuguesa, mas com os conhecimentos da História, da Geografia, da Antropologia, da Psicologia entre outros campos do saber.

A proposta de Santos (2019) para o estudo dos topônimos foi aplicada em uma escola pública de Rio Branco, com a colaboração de professores de diversas áreas, os alunos pesquisaram a origem motivacional para a escolha dos nomes dos bairros que compõem a regional onde a escola está localizada.

Foi interessante porque unimos graduação e pós-graduação em torno de uma discussão comum: léxico e cultura. A proposta executada permitiu vivências com a língua, com gêneros textuais e práticas sociais, na compreensão do movimento que constitui o universo vocabular da língua portuguesa, na busca pelos fragmentos da formação de nossas identidades.

⁵ De acordo com Sousa (2019), a *Toponímia* é uma disciplina linguística que se dedica ao estudo dos nomes próprios de lugares. Ao lado da *Antroponímia* (disciplina que estuda os nomes próprios de pessoas), formam as subáreas da *Onomástica* – disciplina linguística responsável pelo estudo dos nomes próprios.

⁶ Sousa (2019) explica que topônimo corresponde ao nome próprio dos espaços geográficos físicos (rios, cachoeiras, igarapés, lagos, serras, montanhas etc.) e humanos (municípios, bairros, ruas, ramais, seringais, colocações, praças etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacamos anteriormente, uma língua é composta de gramática e léxico – este último entendido como o conjunto de palavras que nomeiam e caracterizam o mundo que nos cerca e constroem os sentidos nas nossas interações. Trabalhar o léxico é possibilitar reconhecer os reflexos da cultura (ou das culturas) na própria língua, e, desse modo, identificar as marcas de identidade dos sujeitos e dos grupos que fazem uso dessa língua.

Pela experiência aqui demonstrada, foi possível, de forma lúdica, explorar fatores constitutivos do léxico da língua portuguesa do Brasil, e, ainda, valorizar as construções lexicais regionais – por meio do “acrianês”.

Entendemos que o tema não se esgota na proposta descrita. Trata-se de uma experiência com o propósito de compreender a relação entre língua e cultura a partir da formação do léxico do português brasileiro, considerando as diversas influências de outras línguas e povos na formação da língua brasileira. Mas foi o envolvimento dos alunos e as produções apresentadas mostraram a riqueza que pode ser explorada nas ações pedagógicas que se dedicam ao universo lexical de uma língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editoria, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**: São Paulo – UNESP, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnica. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Básica. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ISQUERDO, A. N. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, A. M. P. P. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2001.
- POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**. São Paulo: Contexto, 2018.
- POSSENTI, S. Índices de autoria. In: **Perspectiva** 20 (1). Expressando a língua portuguesa e seu ensino. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. pp. 104-123.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SANTOS, M. M. **Toponímia e interdisciplinaridade: uma proposta de estudo do léxico para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, 2019.
- SOUSA, A. M. O uso do dicionário em sala de aula. **Anais da III Jornada Nacional de Língua Portuguesa e Filologia da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. Disponível em:

http://www.filologia.org.br/iijnlfp/textos_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf Acesso em: 14 set 2020.

SOUSA, A. M. **Língua, cultura e sociedade**: a toponímia acreana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. [Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira]. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, R. **Cultura**. [Trad. Lólio Lourenço de Oliveira]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. [Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos]. São Paulo: Boitempo, 2007.

Capítulo 6

O GRAFITE COMO EXPRESSÃO SOCIAL DE JOVENS BRASILEIROS NA AULAS DE ELE: ILUSTRAÇÃO PEDAGÓGICA

*Gleice Angélica de Queiroz Rodrigues
Caio Vitor Marques Miranda*

O papel da escola como espaço para a formação social do aluno é indiscutível, no entanto, pensar quem são os nossos alunos e o quanto conseguimos nos aproximar de sua realidade, cremos que seja um dos pontos a se debater, especialmente no contexto das línguas estrangeiras. As realidades abordadas nessas aulas, pelo viés dos materiais didáticos, perpassam fronteiras internacionais, trazendo sempre aspectos socioculturais do estrangeiro, aquele que é feliz nas imagens e pertence a uma classe social média-alta. Entretanto, esse exercício seria muito mais significativo se, além de discutir a realidade do outro, também se pensasse em como ela se aproxima a do aprendiz, como este dialoga com ela de modo concreto, sem os estereótipos (aspecto no qual muitos falhamos). Por isso, pensamos em trazer aqui a prática marginalizada, aquela que ainda é taxada de ignorante, mas que se manifesta de modo digno nas mais vertentes da arte.

Em relação a isso, Rojo e Moura (2012) consideram que:

Compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade.

Portanto, a escola, como espaço de construção social do indivíduo tem por função apresentar aos estudantes os diversos tipos de manifestação artística existentes no Brasil e em outros países, que são responsáveis pela expressividade de jovens que se sentem excluídos dos cânones artísticos e estão presentes no seu dia-dia. No ambiente escolar, podemos contribuir para que essa arte seja reconhecida e se desfaça preconceitos existentes sobre ela, tanto por parte de alunos, como pela própria escola, concebendo a eles a oportunidade de sentir-se representados nos grupos em que participam, como é pontuado pelos Parâmetros Curriculares de Ensino Médio (2000, p. 66):

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações.

Ademais, o ensino de línguas para nós, professores, também passa a ser ressignificado uma vez que, se reflete sobre os conceitos utilizados ao selecionar os materiais trabalhados em sala de aula.

Levar a arte do graffiti para o contexto de educação é certamente uma ponte de acesso à realidade de muitos estudantes e isso faz com que o seu protagonismo se torne mais prazeroso e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esta produção artística retrata temas sociais que clamam por debate, como a violência doméstica, que nas aulas de ELE pouco encontramos nos materiais didáticos. A violência contra a mulher no Brasil é amparada pela Lei Maria da Penha, que caracteriza como violência:

Art. 7º

São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006).

Vários são os tipos de violência que muitas mulheres sofrem e não o sabem. Os números são alarmantes: em 12 meses, 1,6 milhões de mulheres sofreram algum tipo de violência, das quais, quase metade foram cometidas dentro de suas casas, segundo o levantamento do Datafolha, realizado em fevereiro de 2019 e divulgado pelo site da BBC Brasil. Com isso, vemos que o problema social é grande, assim como sua urgência em abordá-lo em todos os âmbitos sociais que contribuem para a formação do discurso e suas práticas cidadãs, em especial, para a conscientização de adolescentes e jovens que estão em fase de construção de sua identidade e de relacionamentos, aliando dois temas de grande importância para a sua formação.

Objetivamos, dessa forma, além de contribuir com as aulas de ELE pelo viés da multimodalidade e dos multiletramentos, romper os estereótipos cristalizados pela sociedade sobre essa manifestação, contribuindo para que os alunos reflitam sobre sua prática social, sua criticidade e seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, analisamos brevemente os materiais disponíveis para o ensino de espanhol

como língua estrangeira, propomos a seguir um pequeno panorama sobre a cultura e o processo de criação do graffiti e, em seguida, ilustramos como podemos abordá-los dentro desse contexto. Para dar conta desta tarefa, valemo-nos de Bunzen e Mendonça (2013), Gitahy (1999), Rojo e Moura (2012), Souza (2012), autores renomados nesta área de estudo.

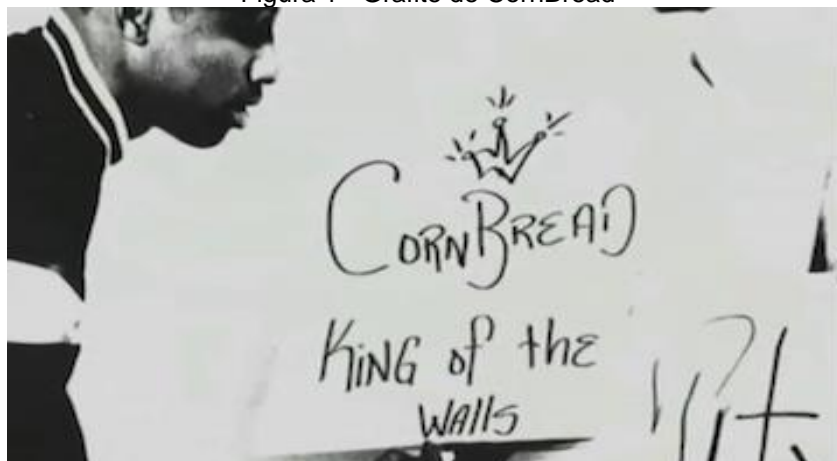
A ARTE DO GRAFFITI

A arte do graffiti faz parte da cultura hip-hop, movimento que surgiu na periferia dos Estados Unidos na década de 1970 e ganhou força no Brasil a partir de 1980. Essa cultura está composta por diferentes manifestações artísticas além do graffiti, como a dança, a música e poemas, artes que, de acordo com Mauricio Villaça (*apud* GITAHY, 1999, p. 11), são elementos básicos para a sobrevivência humana, uma vez que sempre estiveram presentes na sociedade: “Desde a pré-história, o homem come, fala, dança e grafita”. Essas manifestações - objetivam fazer críticas à sociedade e ao momento em que estão vivendo - geralmente advém de jovens, negros e da periferia em espaços marginalizados. Assim, por seu caráter crítico e pelas classes sociais de menor prestígio, as academias, Instituições, cânones artísticos não os consideram como tal. Banalizam e ignoram-na.

De acordo com, Gitahy (1999, p. 17), toda manifestação artística representa a situação histórica em que esta ocorre, não porque necessariamente toda arte deva ser engajada, mas porque é realizada pelo sujeito histórico dentro de um contexto histórico-social e econômico.

Portanto, o que temos é uma manifestação de um espaço onde os jovens podem expressar suas posições sociais e políticas, que está diretamente relacionado a criticidade ao ambiente onde estão incorporados, como também o hip-hop: utilizam-se das artes plásticas para protestar, manifestar seus sentimentos, exigir o eles têm direito. Um dos grafiteiros pioneiros do Brasil, Fabio Ema, em entrevista para o jornal *O Globo* (p. 13, 11/2004) afirma que: “Com o grafite, jovens que protestariam com armas, protestam com arte”, ou seja, é uma arma que apenas fere os alheios.

Figura 1 - Grafite de CornBread



Fonte: <https://allovermagazine.files.wordpress.com/2016/08/1.png?w=700>

Ao decorrer dos anos, o graffiti, que ficou notório nos Estados Unidos por *Darryl McCray*, conhecido como *Cornbread*, e deixava sua assinatura (Figura 1), tinha como objetivo chamar a atenção para si, o que para muitos é considerado atualmente como pichação, diferenciando-se do graffiti. Como defende Gitahy (1999): “[...] como se, o auto-assinado, o pichador queira dizer “eu existo”. Conseqüentemente, o pichador não se prende ao artístico; para ele existe o próprio valor da existência.”

Ainda que com diferentes concepções sobre graffiti e pichação, sabe-se que o ele evoluiu para as críticas sociais e, atualmente, deixa de basear-se somente nas críticas (ainda que alguns artistas continuem a expressá-las, como na Figura 2a) e passa a ser espaço de manifestações artísticas que expressam as preferências dos grafiteiros sobre diferentes assuntos culturais, como desenhos e personagens (Figura 2b). Seu maior objetivo é modificar o cenário em que está inserido, convidando a sociedade a sair da automação em que se vive e, refletir sobre as artes realizadas, além de embelezar ou ainda dar vida as cidades. A arte de rua cumpre então sua função, realizando-se nela enquanto espaço físico.

Figura 2a e 2b: Grafites realizados em paredes de Colégio Estadual de Apucarana (PR), 2019.



Nesse panorama, propomos a seguir uma atividade que resgata o graffiti como produção cultural de um meio, que representa uma identidade e ressignifica o olhar estereotipado, comum das academias artísticas, com alunos de Espanhol como língua estrangeira – ELE.

O GRAFFITI E O ENSINO DE ELE: PROPOSTA METODOLÓGICA

Essa arte que é excluída dos livros didáticos ou quando aparece é uma imagem que não contextualiza os estudantes em relação ao seu processo de produção e, representação identitária, colaborando a persistir sua desvalorização. Pudemos ilustrar isso com a análise que fizemos com os livros escolhidos pelo Núcleo Regional de Educação da Cidade de Apucarana - PR, a coletânea *Cercanía Joven*, do Ensino Médio, organizada e produzida por Edições SM., e que possui três volumes voltados para o

Ensino Médio, como já mencionamos, mas aqui é usado no contexto do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas). Ela faz parte do acervo de livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação, com selo do PNLD e, do Política Pública dos Programas do Livro, que tem vigência de 2018 a 2020.

Nessa coletânea, quando abordado elementos artísticos, se volta para a Literatura e com nomes de alguns cânones: Júlio Cortazar, Pablo Neruda, Charles Chaplin, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Gabriela Mistral e, outros nomes reconhecidos como “clássicos”. Nas artes plásticas, a abordagem é a mesma: os considerados pelas Instituições como os “mais populares” e “mais cultos”, como as pinturas de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo, Diego Velázquez e Fernando Botero, o futebol e seus jogadores mais populares, filmes e tirinhas de autores conhecidos.

Em nenhuma das edições, infelizmente, foi possível encontrar alguma menção, nem imagem de grafittis, ou obras que são consideradas como “menos populares”, produções marginalizadas, o que reforça, mais uma vez, a importância de trazer a esses alunos uma realidade mais próxima do seu entorno, em que esses se sintam representados e que promova a tolerância e o reconhecimento.

Nesse sentido, pensamos em trabalhar com tal manifestação à luz da multimodalidade, já presente na coleção mencionada, pois com ela aumentamos o leque de oportunidades de alcançar nosso objetivo. Ademais, a língua e a literatura – uma vez que muitos consideram o grafitti como uma produção literária contemporânea - passam a ser ressignificadas, em ambos os olhares - professor e aluno - e o contexto de ensino de ELE se torna mais democrático e contemplativo. Os muros passam a ser fotografias, literatura e voz, de uma expressão poética de jovens que buscam seu espaço socioartístico.

Para isso, nos tópicos seguintes, demonstramos três modelos de atividades pedagógicas para trabalhar com alunos de nível básico ou médio, podendo ser adaptados a diferentes contextos, seja ela escola pública, privada, Centros de estudos, considerando que nem todas as Instituições dispõem de altas tecnologias. Assim, nessas atividades, se utiliza de diferentes materiais, o que torna viável a sua realização.

PROPOSTA DE ATIVIDADE 1: DOS MUROS PARA A REALIDADE

Público-alvo: alunos dos anos finais do Ensino Fundamental 8º e 9º ano e Ensino Médio.

Nível: básico e/ou intermediário.

Tempo da atividade: de 2 a 3 aulas de 50 minutos.

Objetivo: Conduzir os alunos a produção textual em língua espanhola, bem como a oralidade e sua criticidade ao analisar diferentes obras.

Pré-atividade: O professor pode realizar uma sondagem sobre o conhecimento dos alunos no que se diz respeito ao grafitti e o que pensam sobre essa arte, se a consideram como tal e, qual seria o objetivo dos grafiteiros. Em contraste, pode-se apresentar outros tipos de obras que fazem parte do cânone e são consideradas de prestígios, como por exemplo: pinturas em tela, esculturas, obras literárias e outras. Em

seguida, traça-se um panorama sobre o graffiti, contextualizando-o desde sua origem, seu processo de criação, até seu objetivo. Como incentivo a interação, pode-se perguntar sobre o que pensam das obras expostas – momento de contextualização – e lançar a pergunta: “O que leva a sociedade a inferiorizar a figura da mulher, e fazer com que ela aceite essa subordinação?”. Para finalizar esse momento, o docente pode apresentar gráficos de violência contra a mulher e, explicar aos alunos sobre o ciclo (Figura 3), que faz com que a violência persista, de modo que se perceba a importância de discutir sobre o tema.

Figura 3 – Sugestão de material



Fonte: <http://casadeapoyoalamujer.org.mx/ciclo-de-la-violencia/>

Desenvolvimento: após a discussão inicial, se realizará a leitura do poema: “*Ellas, las asesinadas*”, de Luzmaría Jiménez Faro, que trata sobre a violência a qual as mulheres estão submetidas, inclusive em seus próprios lares e, como sentem-se culpadas por isso. Em seguida, os alunos podem expressar suas opiniões acerca do poema e de sua mensagem. Nesse momento é possível fazer uma relação com o tema proposto: A violência doméstica. Para isso, o professor poderá apresentar graffiti da brasileira Panmela Castro, conhecida como Anarkia Boladona (sugestão Figura 4) que aborda a violência doméstica e o empoderamento feminino.

ELLAS, LAS ASESINADAS

Luzmaría Jiménez Faro

Son una hilera de enlutadas sombras.
 Siempre vivas calladas, Siempre muertas.
 Mariposas de invierno en alfileres.
 Alondras tristes para siempre mudas.
 Selláronle sus bocas con pétalos de sangre.
 Esculpieron sus risas sobre mármoles fríos.
 Dejaron a sus hijos a solas en el aire,
 y ya sus ojos ciegos ruedan por los abismos.
 Son mujeres sin nombres, sin edades,

que levantan sus voces en la ausencia
 esperando una luz que las redima
 del terror, de la injuria, de la fuerza.
 No piden ni la paz ni la palabra:
 quieren ser los escudos de la herida,
 la memoria tenaz, la dolorida sin razón
 de una muerte anunciada. Denunciada.
 Ellas, las siempre muertas y las siempre vivas.

Fonte: https://protestantedigital.com/magacin/13139/Ellas_las_asesinadas

Figura 4 – Sugestão de material



Fonte: <http://www.cultureisyourweapon.com/2011/04/anarkia-boladona/>

Após a exposição das obras dessa artista e de alguns outros, trata-se sobre como essa cultura, assim como em outras, é predominante a presença masculina e, como as mulheres tem buscado espaço nesse meio artístico através de sua criticidade, discutindo, nesse diálogo, sobre caminhos que levem a interromper essa prática, que coloca o graffiti e as mulheres, em posição de inferioridade. Feito isso, os estudantes produzirão legendas ou mensagens (em língua espanhola) que estejam relacionados ao tema da obra.

Para finalizar, os estudantes apresentarão aos demais colegas as frases produzidas e, explicarão como ocorreu o processo de criação das legendas, ou seja, o porquê dela e, se tiveram algum tipo de inspiração além do trabalhado em sala.

Pós-atividade: Com o propósito de expandir a discussão sobre o tema, essas associações e criações de mensagens podem ser levadas para fora da sala de aula e expostas nos corredores da Instituição.

PROPOSTA DE ATIVIDADE 2: DO GRAFFITI A LITERATURA A CRITICIDADE EXISTE

Público-alvo: alunos dos anos finais do Ensino Fundamental 8º e 9º ano e Ensino Médio.

Nível: intermediário.

Tempo da atividade: de 2 a 3 aulas de 50 minutos.

Objetivo: Analisar poemas de autoria feminina hispanos e graffitis da artista mencionada acima, Panmela Castro (Anarkia Boladona), que abordam temas sociais, incluindo a violência doméstica.

Desenvolvimento: O professor poderá levar alguns poemas pré-selecionados por ele, preferencialmente que sejam hispano-americanos de autoria feminina ou, podem pedir previamente, que os alunos escolham um poema que se enquadre no tema e leve a aula. Com os poemas, eles deverão associar aos graffitis expostos anteriormente, de modo que se relacionem. Para isso, eles selecionam um poema e, após uma análise e

discussão crítica sobre ele, selecionam os graffitis e associa-os aos poemas. O professor pode auxiliá-los, se necessário, a ver quais se adequam aos graffitis

Realizada a associação, os estudantes, deverão realizar um esboço em papel cartolina sobre um graffiti que sintetize a crítica social que o poema propõe, nesse momento estarão livres para realizar suas interpretações promovendo a criatividade de cada aluno que se baseará em suas experiências e vivências de mundo para analisar o poema.

Pós-atividade: Com o intuito de fomentar a discussão entre os alunos, esses, expressarão suas produções para a turma e, contribuirão acerca da importância para sua formação pessoal/cidadã e educacional.

PROPOSTA DE ATIVIDADE 3: DAS RUAS PARA A ESCOLA

Público-alvo: alunos dos anos finais do Ensino Fundamental 8º e 9º ano e Ensino Médio.

Nível: básico e/ou intermediário.

Tempo da atividade: de 2 a 3 aulas de 50 minutos.

Objetivo: Romper preconceitos em relação ao grafite e conhecer os processos de confecção dessa arte. Além de, promover a valorização da mulher na sociedade e a importância da luta contra a violência doméstica.

Desenvolvimento: A arte do graffiti se consolida e ganha mais adeptos através de grafiteiros que compartilham seus conhecimentos aos que se interessam, valendo-se disso, é possível convidar um grafiteiro da região para que possa explicar aos alunos os passos do processo de um graffiti, desde materiais, processo de pesquisa sobre a arte, o esboço e as técnicas a serem empregadas na realização da obra. Caso a presença de um grafiteiro não seja possível, essas informações podem alcançar-se através da internet, em grupos de grafiteiros ou através de pesquisas em blogs e vídeos de pessoas relacionadas ao tema.

Regressando ao poema de Luzmaría Jiménez, os alunos, após terem conhecimento sobre os processos de produção de um graffiti (seja apresentado por um grafiteiro ou pelo próprio professor), realizarão um esboço em uma cartolina, produzindo a releitura do poema e dando voz a mulheres através de seu empoderamento. Esses esboços podem ser concretizados em muros de escolas públicas que tendem a disponibilizar espaços para sua realização. Considerando que nem todas as escolas disponibilizam do espaço e dos materiais adequados, os graffitis, podem ser realizados em papel cartolina. Tendo em vista que temos por objetivo divulgar os trabalhos realizados, para assim contribuir com a disseminação do graffiti e, com a luta contra a violência doméstica, compreendemos que, com a grande propagação das redes sociais, é recomendável que se realize essa exposição dos graffitis produzidos, seja na rede, ou no próprio ambiente escolar, nos corredores, apresentações ou mostras culturais.

Pós-atividade: Pensando em maximizar o público alcançado, a escola, pode contribuir para essa divulgação, promovendo uma apresentação cultural organizada por professores e alunos. Aqueles que não possuem afinidade com desenhos para o graffiti,

podem participar através da elaboração ou leitura de poesias, músicas e danças, de modo que todos os alunos tenham papel ativo e divulguem sua produção concebendo uma extensão do âmbito escolar com a sociedade, para que assim, se alcance um maior número de pessoas engajadas com o tema, empregando a arte de rua em seu verdadeiro papel que é o de contribuir com a comunidade em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho - que tem como objetivo mostrar a importância de se trabalhar temas sociais nas aulas de ELE através do graffiti – apresenta uma, dentre as várias possibilidades das quais acreditamos que possam auxiliar no processo de executar o papel fundamental de inserir diferentes artes no currículo escolar para que toda a comunidade escolar expressem-se de maneira mais confortável, resgatando suas práticas diárias.

Com essas três atividades pedagógicas, que podem ser realizadas em conjunto ou isoladamente, desde que o aluno seja contextualizado sobre a origem e cultura do movimento hip-hop e do graffiti em si, buscamos orientar o aluno para a prática reflexiva sobre seu processo de aprendizagem, além de contribuir para difusão dessa arte que por tanto tempo esteve marginalizada. O conhecimento de diferentes manifestações artísticas contribui para que os estudantes se desconstruam de imposições sociais que há tempos tem inferiorizado tanto o graffiti quanto as mulheres, em que ambos, através de movimentos sociais se consolidam na sociedade pela busca de igualdade e voz. Isso porque, consideramos que a “voz” é uma construção sociocultural construída através das concepções do indivíduo e, trabalhar com o graffiti - abordando a violência doméstica - é de grande relevância para que alcancemos o objetivo de ocupar um lugar que lhes é cabível e de direito, porém, impossibilitado a várias gerações por uma herança social.

Com as novas práticas sociais discursivas, incorporar elementos do discurso que estão fora da sala de aula contribuirá para além de um processo de aprendizagem: estamos promovendo a intolerância também. E dentro deste ambiente, certamente, cremos que o processo de construção social, se harmoniza a relação entre professor e aluno contribuindo diretamente na sociedade, levando-os a uma reflexão sobre a violência doméstica, como é o caso aqui apresentado, transformando por fim, o meio em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso em 10 set 2019.
- BRASIL. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 119-134.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. (org). **Cercanía joven**: espanhol, 1º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. (org). **Cercanía joven**: espanhol, 2º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. (org). **Cercanía joven**: espanhol, 3º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

GITAHY, C. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FRANCO, L. **Violência contra a mulher**: novos dados mostram que não há lugar seguro no Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503> Acesso em 5 set 2019.

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

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Capítulo 7

O USO DE TELEFONES CELULARES COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PROPULSORAS DA MOTIVAÇÃO E DA INTERAÇÃO: ESTUDO COM ALUNOS DE INGLÊS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Marco André Franco de Araújo

Svetla Ben-Itzhak

Thiago Morais de Araújo

No contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, a interação ocupa um papel essencial na aprendizagem dos alunos pois, por meio dela, ocorre a troca de informações entre eles e, a partir daí, o conhecimento é construído, ocasionando oportunidades de envolvimento entre os aprendizes.

Para Hall (2001), por meio da interação e das oportunidades que emergem dela, os alunos quanto mais fazem parte desses momentos mais podem desenvolver as suas habilidades cognitivas, sociais e linguísticas. Ainda sobre isso, Hall e Walsh (2002) reiteram o importante papel da interação em sala de aula. Para as autoras, a interação

assume um papel especialmente significativo por ser o meio pelo qual a aprendizagem é realizada e é um objeto de atenção pedagógica. Através da interação, professores e alunos constroem um corpo comum de conhecimentos. Eles também criam entendimentos mútuos de seus papéis e relacionamentos, e as normas e expectativas de seu envolvimento em sala de aula (HALL; WALSH, 2002, p. 187).

Leffa (2003) esclarece que a interação se dá em uma ideia de reciprocidade, pois, segundo o autor, a interação “sempre é um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas” (p. 175). Nesse sentido, compreendemos, então, que não há interação de um único ser.

Autores como Allwright (1984) e Allwright e Bailey (1991) veem a interação como um processo de produção entre alunos e professores. Assim, esse processo permite a relação entre as duas partes. Dessa forma, os alunos carregam para a sala de aula as experiências de vida que possuem e os motivos que têm para participarem das aulas.

No campo da Linguística Aplicada, muitos estudiosos têm dado importância à interação em sala de aula (ALLWRIGHT, 1984; CHOUDHURY, 2005; DALACORTE, 1998, 1999, 2005; GASS, 1997; LONG, 1983; RIVERS, 1987, entre outros). Para Allwright (1984), a interação é o fator principal da pedagogia da sala de aula. De acordo com o autor, tudo o que acontece nesse contexto envolve um processo de interação entre os aprendizes. Desse modo, aprendemos quando interagimos com nossos pares, ou seja, quando trocamos conhecimentos, ideias, conceitos com os outros.

Conforme sugere Brown (1994), a interação é a “troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um

efeito recíproco” (p. 159). Assim, em sala de aula de língua estrangeira, ocorre a troca de informações e conhecimentos entre os aprendizes e a aprendizagem do idioma acontece de forma com que os alunos aprendam uns com os outros.

Nessa perspectiva, a interação é essencial em sala de aula, pois o conhecimento é construído e a aprendizagem sempre vai envolver mais que um único indivíduo. Além disso, por meio da interação, os alunos têm oportunidade de aprimorar seu conhecimento através do convívio com os colegas, pela leitura de materiais autênticos, pelas discussões que são promovidas em sala de aula etc.

Outro aspecto importante e que pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem é a motivação. Podemos compreender a motivação, conforme esclarece Brown (1994), como impulsos que direcionam os aprendizes a uma ação particular. Segundo o autor, a motivação pode também ser entendida em relação a fatores internos e externos.

Os fatores internos estão relacionados ao interesse que os alunos têm ao fazer determinadas tarefas, ou, também, no “valor atribuído pelo aprendiz à atividade, as suas crenças sobre si mesmo” (DALACORTE, 2005, p. 44). Por outro lado, a autora esclarece que “pode-se verificar o papel da interação com os outros e as suas experiências mediadas” como sendo um dos fatores externos da motivação.

Para Gardner (1985), a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira é definida como “o grau até o qual um indivíduo trabalha ou se esforça para aprender a língua, por causa de um desejo de fazê-lo e pela satisfação experimentada nessa atividade”. (GARDNER, 1985, p. 10). Ainda nessa direção, para Scarcella e Oxford (1992), estar motivado tem relação a características externas e comportamentais e, ainda, a uma estrutura atitudinal interna. Nas palavras das autoras, essas três características comportamentais da motivação são a

decisão, persistência e nível de atividade. O aluno *decide* escolher, prestar atenção e se envolver em uma atividade, mas não em outras; *persiste* durante um período prolongado e retorna à atividade após quaisquer interrupções; e mantém um alto *nível de atividade*. A estrutura interna da motivação é importante e inclui esses quatro fatores atitudinais: interesse, relevância, expectativa e resultados (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 52, grifo das autoras).

Visto isso, entende-se que o professor possui um papel importante na motivação de seus alunos e, assim, pode proporcionar a eles atividades que despertem o interesse e a participação em sala de aula. No entanto, mesmo com os esforços dos docentes, muitos alunos ainda têm resistência em aprender uma língua estrangeira.

Em meio a isso, o uso de tecnologias, como por exemplo o celular, aliadas ao processo de ensino e aprendizagem podem proporcionar momentos significativos e de aprendizagem eficaz. A esse respeito, Costa (2013, p. 48) salienta que “o celular pode ser também uma ferramenta no ensino e aprendizagem, com a vantagem de que a grande maioria dos aprendizes possui um ou até mais de um desses aparelhos”. Além disso, ao discutir as práticas sociais no mundo contemporâneo, principalmente, no tocante às tecnologias e a diversidade cultural, Leffa (2009) afirma que “[q]uem tem um

telefone celular fala mais, interage mais do que quem não tem, provavelmente até mais do que gostaria. A tecnologia alimenta a língua e a língua alimenta a tecnologia, num verdadeiro processo de retroalimentação (LEFFA, 2009, p. 145).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo principal mostrar como os telefones celulares podem ser utilizados positivamente como uma ferramenta para motivar os alunos e promover a interação no aprendizado de línguas estrangeiras. Antes de apresentar nossas descobertas, a próxima parte apresenta uma breve visão geral do papel dos celulares no aprendizado de idiomas, conforme pontuado em vários estudos.

O USO DE CELULARES NO ENSINO DE LÍNGUAS

Considerando as altas taxas de propriedade de celulares, não surpreende que eles estejam inseridos em sala de aula. Enquanto alguns professores podem pedir aos alunos que desliguem seus telefones celulares durante as aulas, outros decidem adotá-los, argumentando que essa ferramenta oferece vantagens únicas, como apoiar a conectividade social e incentivar mais trocas colaborativas e de aprendizado ativo. Assim, compreendemos que as tecnologias, quando integradas adequadamente, incentivam na motivação do aluno para aprender, participar e produzir na língua alvo.

Estudos como o de Pecherzewska e Knot (2007) relatam que telefones celulares podem ser usados na maioria das atividades MALL (Mobile Assisted Language Learning). Outros vários estudos abordam a aplicabilidade de atividades MALL como, por exemplo, os de Andrews (2003), Levy e Kennedy (2005), McNicol (2005), Norbrook e Scott (2003), Pincas (2004), entre outros, que veem a possibilidade de diversas perspectivas de atividades MALL, a saber, o envio de mensagens de texto para aprender vocabulário, responder questionários e pesquisas, troca de e-mails para praticar estruturas da língua, praticar vocabulário por meio de aplicativos, entre outros.

Nessa perspectiva, vários estudos relatam os efeitos positivos que as MALL apresentam para o aprendizado de línguas. Pettit e Kukulska-Hulme (2007) relatam benefícios cognitivos e afetivos que os alunos experienciam ao usar dispositivos móveis, pois estes permitem que eles acessem informações instantâneas e se envolvam em trocas sociais. Outros, por sua vez, argumentam que os dispositivos móveis permitem que os usuários personalizem o aprendizado e se envolvam em projetos colaborativos, os quais são vistos como fatores motivacionais para o aprendizado (HSU et al, 2013; LOOI et al, 2009; ZURITA; NUSSBAUM, 2004).

Como os dispositivos móveis permitem maior flexibilidade de espaço, o aprendizado e o movimento podem ocorrer ao mesmo tempo (KUKULSKA-HULME 2009; LOOI et al, 2009). Por fim, o aprendizado móvel possui recursos exclusivos, dentre os quais destacam-se o imediatismo na entrega e o recebimento do conteúdo desejado, bem como a flexibilidade de quando e onde receber/concluir tarefas; ambos contribuem para a motivação dos alunos e para a criação de experiências positivas de aprendizado de idiomas (LI, 2009; SONG, 2008).

Em termos de eficácia, Wang e Shih (2015) relatam que os alunos que usam o programa de aplicativos de aprendizagem de vocabulário móvel para aprender novas

palavras apresentaram um aumento significativamente maior nos testes do que os estudantes que estudaram os mesmos materiais de aprendizagem em um formato em papel. Da mesma forma, estudos mostraram as vantagens das MALL em aprender habilidades linguísticas específicas, como expandir o vocabulário (BASOGLU; AKDEMIR, 2010; CAVUS; IBRAHIM, 2009; LU, 2008; STOCKWELL, 2010), entre outros.

Embora muitos estudos relatem benefícios positivos do uso de diferentes recursos de telefones celulares no aprendizado de idiomas, os reais benefícios educacionais e motivacionais dos telefones celulares ainda são questionáveis. Autores discutem que certas características de telefones móveis, tais como mensagens instantâneas, podem distrair os alunos (PECK; DEANS; SCOKHAUSEN, 2010). Em outra perspectiva, Reinders e Cho (2012) discutem que o uso da tecnologia móvel em redes informais para o aprendizado de idiomas não resulta na aquisição de estruturas da língua alvo.

Outros consideram que os celulares não contribuem substancialmente para o aprendizado de idiomas. Por exemplo, os alunos do estudo de Stockwell (2008) argumentaram que o telefone celular “não é uma ferramenta para estudar” porque “não podiam entrar no modo de estudo com o celular” (p. 260). Além disso, vários relatórios indicam que são necessárias melhorias adicionais na tecnologia e no desenvolvimento de aplicações práticas para transformar os telefones celulares em uma tomada apropriada para fornecer e extrair material educacional para/de estudantes (MOTIWALLA, 2007; OLIVER; GOERKE, 2008; POUZEVARA; KHAN, 2007; SHUDONG; HIGGINS, 2006).

Como o aprendizado exige um esforço, a maioria das pessoas não escolheria estudar com um telefone, porque percebem que seu principal objetivo é o entretenimento. Shudong e Higgins (2006, p. 4), por exemplo, argumentam que “as pessoas não têm a motivação necessária para usar o aprendizado móvel de forma consistente”. O ambiente ao redor pode ser uma fonte adicional de distração, a capacidade do telefone celular pode ser insuficiente, a navegação na Internet ser lenta, o tamanho da tela ser muito pequeno e os testes/questionários administrados pelos telefones celulares serem muito complicados para concluir. Como resultado, a produtividade independente do aprendizado on-line pode ser lenta e a motivação pessoal baixa.

Certamente essas limitações ao usar telefones celulares nas salas de aula precisam ser consideradas e superadas para que os aparelhos sejam integrados com sucesso no aprendizado de idiomas. Adicionalmente, Aragão (2017, p. 85) alerta que o futuro da aprendizagem mediada por tecnologias móveis “está na adequada exploração dos recursos disponíveis e nas ações potenciais de forma a fundamentar práticas comunicativas, orais e escritas, dentro e fora da sala de aula” e, visto isso, o uso do telefone como recurso pedagógico para a prática de oralidade em língua inglesa pode ocorrer de forma significativa por meio da gravação de vídeos, como verificaremos na seção seguinte, em que apresentamos o projeto.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: GRAVANDO O CONTEXTO

Série: 5º ano

Número de alunos: aproximadamente 35 alunos¹

Proposta da atividade: Práticas de oralidade em língua inglesa no dia a dia da escola

Objetivo Geral: Aprimorar as habilidades orais na língua inglesa por meio do uso de telefones celulares para aumentar as interações em sala de aula e a motivação dos alunos.

Objetivos Específicos:

- a) Desenvolver a oralidade;
- b) Ampliar o léxico;
- c) Promover a interação entre os alunos aliada ao recurso tecnológico escolhido: o celular;
- d) Promover a correção em pares de pronúncia dos alunos bem como a autocorreção.

PROCEDIMENTOS E EXECUÇÃO

O primeiro procedimento adotado foi o de apresentar aos estudantes o projeto e discutir sobre o que se pretendia com ele. Como já mencionamos anteriormente, este projeto teve como principal objetivo incentivar a prática de oralidade nos alunos não apenas nas aulas de inglês como também fora de sala de aula. Ainda, o de proporcionar o uso da língua em diversos contextos escolares aos quais as crianças estão envolvidas, tais como o ambiente virtual, que se configura atualmente em uma ferramenta promotora de interação (ANDREWS, 2003; HALL, 2001; LEFFA, 2003; LEVY; KENNEDY, 2005). Procuramos deixar claro para os alunos que os diálogos e interações seriam registrados em vídeos criados com o celular.

Partindo desta ideia, coube ao professor, juntamente com os alunos, a escolha dos assuntos e temas que dariam suporte para os diálogos em inglês. Para esta etapa, buscamos levar em consideração os interesses das crianças, deixando-as à vontade em relação a escolha dos temas/assuntos. Para auxiliá-las, procuramos levantar um pequeno questionário sobre esses temas/assuntos para que pudessemos obter certa clareza de quais seriam abordados. Algumas perguntas que utilizamos foram:

- 1) *O que vocês acham da escola em que estudam?*
- 2) *O que vocês mais gostam na escola?*
- 3) *Qual a disciplina escolar preferida?*
- 4) *Qual o momento da aula você mais gosta? Por quê?*
- 5) *Qual o momento do seu dia na escola você mais gosta? Por quê?*
- 6) *Qual seu professor(a) favorito(a)? Por quê?*
- 7) *Quem é o seu melhor amigo(a) na escola? Por quê?*

¹ Além do professor da turma e dos 35 alunos matriculados, outros funcionários da escola também participaram indiretamente da pesquisa.

À medida que a turma respondia a essas perguntas em pequenos grupos, corroborando a perspectiva colaborativa e interativa de construção do conhecimento (HALL, 2001), tínhamos a oportunidade de anotar e registrar as preferências, as opiniões dos alunos, além de conhecer um pouco mais daquilo que eles gostam e não gostam em seu ambiente escolar, buscando, assim, oportunizar atividades que motivassem os alunos para a sua participação em sala de aula (BROWN, 1994). Ademais, conseguimos perceber os possíveis temas e assuntos que iam emergindo através de suas respostas e, a partir disso, identificamos que os possíveis diálogos que seriam trabalhados em inglês eram: “*Greeting and Farewells*”; “*Introducing yourself*”; “*Likes and dislikes*”, além dos temas paralelos.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE 1: HOW DO YOU INTRODUCE YOURSELF AND YOUR SCHOOL?

Após conhecer e identificar as necessidades dos alunos, selecionamos um vocabulário baseado em palavras, expressões e frases que são utilizadas no cotidiano e traduzimos para a língua inglesa de modo que os alunos pudessem praticar a pronúncia delas. Tendo em vista que as palavras poderiam ser utilizadas por eles no momento das gravações, resolvemos elencá-las para auxiliá-los em sua produção oral. Abaixo, podemos observar algumas dessas expressões e frases:

Good Morning
Good Afternoon
Good Evening
Good Night
Hello
Hi
What is your name?
This is my friend _____

This is my teacher _____
What do you like in your school?
What is your favorite colour?
My favorite subject is English.
How old are you?
I live in Goiânia
Excuse me
Thank you

Welcome
Silence
I don't like _____
I love the break time
I love the food
Bye
Goodbye

Depois de apresentar no quadro e trabalhar esse possível vocabulário, passamos para a atividade. A priori, pensamos em como iniciar o vídeo e achamos pertinente selecionar seis alunos para se apresentarem, dizer seus nomes na entrada da escola, como se estivessem dando boas-vindas. Em seguida, eles se reuniam e se apresentavam uns aos outros e diziam a série que estavam cursando.

A partir daí, as interações se seguiam entre outros pares, trios e os assuntos iam surgindo, visto que, de acordo com Leffa (2003) a interação sempre vai envolver mais de um indivíduo e, assim, buscando objetivos comuns de aprendizagem. As temáticas estavam sempre relacionadas ao cotidiano dos alunos naquele ambiente. Observemos, a seguir, um trecho de interação entre alguns alunos.

Danilo: This is my friend Isabella.
Danilo e Isabella: We do the sixth grade.
Todos: Bye bye... bye
Ketlyn: This is my teacher.
Professora: Hello, my name is Kamila.
Toda turma: Bye bye.

[...]
Keila: This is my classroom!
Toda turma: Hello!

É importante salientar que os diálogos eram produzidos pelos alunos primeiramente em língua portuguesa e, em seguida, com o auxílio do professor, eram traduzidos. Algumas das expressões já haviam sido trabalhadas em sala de aula, já as palavras ou frases que não haviam sido trabalhadas anteriormente eram praticadas com os alunos no momento da gravação dos vídeos. Buscamos sempre levar em consideração o nível de conhecimento dos alunos em língua inglesa e procuramos não cobrar ou exigir que eles produzissem frases que fossem além deste conhecimento, o que poderia ocasionar na desmotivação do aluno em aprender pois, conforme sugere Gardner (1985), o grau em que o aluno trabalha ou se esforça para aprender a língua determina seu sucesso na aprendizagem. Todavia, o conhecimento prévio dos alunos era de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade.

É notório que o nível linguístico de cada aluno é bem específico, assim como desenvolvem oralmente diferentemente um do outro. Alguns alunos possuíam facilidade com as frases, com o ato de compreender suas falas, ao passo que outros já tinham mais dificuldade, se atrapalhavam na pronúncia e chegavam até a ficar tímidos mediante o exercício da oralidade em outra língua.

Apesar disso, procuramos compreender que cada aluno possui afetividade com a língua inglesa, cada aluno possui sua microcultura, sua realidade familiar, e tudo isso influencia no contato com outro idioma. Muitos alunos envolvidos nesse projeto tinham contato com inglês em suas casas por meio de filmes, jogos, músicas, nos diversos recursos tecnológicos, tais como o computador, o celular, tablets, entre outros. Por outro lado, vários alunos tinham contato com a língua apenas na escola e não tinham celular ou não tinham acesso ao inglês por meio dos recursos tecnológicos e, na maioria das vezes, não tinham interesse em conhecer a língua por meio dessas ferramentas. Procuramos, então, sempre respeitar a individualidade deles, o conhecimento que cada um trazia para a escola, e tentar promover um momento produtivo em que eles poderiam trocar informações, conhecimentos, isto é, provocar nos alunos a vontade de aprender mais com o colega e de ajudar o colega no que fosse necessário, conforme sugerem Hall (2001) e Hall e Walsh (2002).

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE 2: TEMAS PARALELOS

Outro momento importante que pudemos perceber foi a inserção de temas paralelos no trabalho. Entende-se aqui como temas paralelos àqueles que surgiram na medida em que o projeto se desenvolvia entre os alunos, e um dos temas que os alunos consideraram destacar foi o “*Bullying*”, e consideramos pertinente, pois este tema é bastante recorrente e discutido entre professores e alunos de diferentes faixas etárias, em diferentes atividades, que possuem um propósito de aconselhar, instruir, refletir sobre o respeito e valorização do próximo.

Como este projeto tinha o objetivo central de motivar os alunos na produção oral em língua inglesa, tivemos a ideia de criar uma cena em que uma aluna sofria *bullying* por parte de um grupo de colegas e, em um dado momento, um outro colega se aproximaria e provocaria uma reflexão em defesa da menina que estava sendo oprimida.

Todo esse diálogo seria baseado no nível de vocabulário da turma e, assim, além de terem a chance de praticar a oralidade, também teriam um momento de interação, reflexão frente a uma temática séria e relevante e que constantemente ainda se dissemina em diversas escolas, grupos de alunos de diferentes realidades. Observemos o trecho deste diálogo.

Quatro alunos estão em volta de uma aluna gritando e a ofendendo:

Os quatro alunos: Ugly...Boring...

Miguel: Boys!! Boys!! Do not bully her!

Os quatro alunos: Sorry... Sorry....

Lucas: Respect above all!

Toda a turma aplaude a atitude de Miguel.

Inserir este tema paralelo foi importante, pois ainda se trata de uma situação, ou conjunto de situações que assolam muitos alunos, professores, pais e escolas de uma forma geral. E se tratando de uma dinâmica em inglês, pudemos ver a importância de levar os alunos a compreenderem o vocabulário que pode ser utilizado em uma conversa casual, respeitosa, bem como outros vocabulários, frases, ou expressões que podem ofender, humilhar e até mesmo transgredir a integridade moral do outro. Isto é, esta etapa da atividade provocou uma conscientização acerca de como devemos ser responsáveis em nossos atos comunicativos, seja em língua portuguesa ou língua inglesa, além de promover a interação entre os alunos e, também, os fazerem utilizar o celular de maneira consciente e significativa como recurso pedagógico (ANDREWS, 2003; LEVY; KENNEDY, 2005; PECHEREWSKA; KNOT, 2007).

Durante a gravação dos vídeos tivemos certa dificuldade, pois alguns alunos não conseguiam se concentrar no momento de suas falas. Eles começavam a dar risadas e achar vergonhoso o que estavam falando em inglês, mas conseguimos perceber que eles próprios reconheciam que aquele contexto das cenas faziam parte de sua realidade de vida e que não havia problema de prosseguir até o fim do diálogo, pois estavam tirando proveito para ampliarem o vocabulário em inglês na discussão dos temas.

Outra dificuldade que enfrentamos de uma forma geral com o desenvolvimento das atividades foi o pouco envolvimento por parte de alguns alunos. Por um lado, percebíamos o interesse e o engajamento de boa parte da turma e, por outro, percebemos também a falta de motivação de outros alunos, que não colaboravam positivamente e que não se consideravam capazes de realizar as falas. Outro ponto negativo, e que se configura como outra dificuldade enfrentada, foi a quantidade de alunos envolvidos na atividade, pois em alguns momentos as atividades aconteciam com todos os alunos da turma (35 aproximadamente). Dessa forma, era inviável a participação direta de cada um, gerando, assim, momentos específicos em que poucos alunos possuíam falas individuais, e outros momentos em que a turma toda, como um coro, dizia uma mesma frase ou uma mesma expressão, como podemos observar no trecho a seguir:

Ketlyn: Students, what do you like in your school?

Gabrielly: Break time!

Kauan: English class!

Raphael: The food!

Fabício: The library!

Carlos Eduardo: The Physical Education class!

Thalita: The teachers!

Anny Isabele: The vegetable Garden!

Ketlyn: Nice!

Professor: Students, let's do some English exercises?

Toda a turma: Ok, teacher.

Entretanto, percebemos um ponto bastante positivo ao desenvolver este trabalho, que foi a participação de outros profissionais da escola. Devido ao envolvimento dos alunos dentro e fora de sala de aula, alguns professores também se sentiram motivados e desejaram participar da atividade, pois viam o uso das tecnologias com propósitos pedagógicos significativos e que motivavam os alunos para aprender (ANDREWS, 2003; LEVY; KENNEDY, 2005; PECHERESKA; KNOT, 2007). O fato de os alunos estarem sendo filmados por um celular deixou estes profissionais mais entusiasmados e engajados com a ideia de falar outro idioma. Dessa forma, podemos considerar que os recursos tecnológicos aliados a prática de oralidade da língua inglesa, ou de qualquer língua estrangeira pode provocar motivação e/ou interesse em interações na língua alvo.

Os professores participantes tinham pouca bagagem linguística de língua inglesa e mesmo assim tiveram a iniciativa de contribuir, aprender mais sobre pronúncia, bem como trocar conhecimentos do vocabulário construído com os demais alunos. Dessa forma, além da turma envolvida nesta atividade, outras três professoras participaram da dinâmica. Observemos, no trecho a seguir, a interação com as professoras.

Ketlyn: This is my teacher!

Professora 1: Hello! My name is Kamila.

[...]

Professora 2: Hello students!

Toda turma: Hello!

Professora 2: What a wonderful students!

Toda turma: Thank you!

Professora 2: I'm so happy because you are the best students of the world! I love you!

Toda turma: We love you too!

Professora 2: Goodbye!

Toda turma: Bye bye!

[...]

A sala está uma desordem e a professora entra e grita:

Professora 3: Silence! Silence!

Como podemos observar no trecho, cada professora teve participação em momentos específicos durante as gravações e tentamos levar em consideração a posição que cada uma ocupa na escola e no cotidiano dos alunos para que pudéssemos ser coerentes diante daquela realidade escolar. A professora 1 era a professora de Educação Física da escola, a professora 2 a coordenadora pedagógica, já a professora 3 a coordenadora que cuida da parte disciplinar dos alunos. Dessa forma, procuramos dar a cada uma delas a oportunidade de serem o que verdadeiramente são com as turmas, interagindo ali com eles diante da câmera do celular como interagiriam em qualquer outro dia, só que em língua inglesa.

Assim, como os alunos tinham suas dificuldades quanto ao inglês, as professoras também apresentaram as suas. Entretanto, este momento foi bastante produtivo e interativo, pois elas se envolveram com alunos e com o professor de inglês, conseguindo

tirar suas dúvidas, bem como construindo suas falas conforme gostariam e, por fim, tiveram a chance de praticar a oralidade em outro idioma.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação nestas atividades, isto é, nesses momentos de interação entre os alunos diante do celular que estava sendo utilizado para registro de imagens, ocorria de acordo com o processo de desenvolvimento de cada aluno. Em momentos em que algum aluno sentia dúvida ou esquecia a pronúncia, interrompíamos a gravação e pedíamos que outro aluno pudesse ajudar o colega que estava com dificuldade, gerando assim um momento de correção colaborativa e de interação entre eles. Quando os alunos não conseguiam promover ajuda uns aos outros, o professor intervia e os auxiliava com a pronúncia das expressões ou frases. Ademais, a avaliação se dava por meio da observação da participação dos alunos no desenvolvimento da dinâmica e conseqüentemente na produção final dos vídeos e na sua divulgação no canal de vídeos da escola em uma plataforma digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste projeto, conseguimos reafirmar nossa crença de que, enquanto professores pesquisadores, somos responsáveis por buscar, tentar e oportunizar momentos que possam gerar motivação em nossos alunos. Este trabalho buscou dar ênfase em uma atividade específica com o foco na oralidade e analisou como as crianças interagiram nas atividades e como interagiram umas com as outras.

Os recursos tecnológicos, tais como os aparelhos celulares, que foram os instrumentos utilizados para promover as interações entre os alunos, podem provocar curiosidade e entusiasmo nos estudantes e nos professores a fim de que possam melhorar suas habilidades linguísticas, bem como provocar diálogos na língua alvo dentro e fora do contexto de sala de aula.

Dessa forma, podemos concluir que este trabalho cumpriu com seu objetivo, não apenas provocando interações em língua inglesa por meio de recursos tecnológicos, mas principalmente, propiciando reflexões acerca do uso responsável dos celulares como ferramentas pedagógicas em sala de aula, isto é, gerando consciência de como usar, quando, onde e para quem usar no que se refere a aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, R. L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDREWS, R. Lrn Welsh by txt msg. BBC News World Edition. Disponível em: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/2798701.stm. Acesso em: 29 abril 2020.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00083.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2020.

- BASOGLU, E. B.; AKDEMIR, O. A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: using mobile phones and flash cards. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 9(3), p. 1-7, 2010.
- BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching**. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CAVUS, N.; IBRAHIM, D. M-learning: an experiment in using SMS to support learning new language words. **British Journal of Educational Technology**, 40(1), p. 78-91, 2009.
- CHOUDHURY, S. Interaction in second language classrooms. **BRAC University Journal**, Bangladesh, V. II, n. 1, p. 77-82, 2005.
- COSTA, G. dos S. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado) Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2013.
- DALACORTE, M. C. F.; A noção dos professores de inglês sobre a abordagem comunicativa. **Signótica**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 109-122, 1998.
- DALACORTE, M. C. F. **A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês**: um estudo de caso. 1999. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.
- DALACORTE, M. C. F. A Participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2005. p. 39-62.
- GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning**: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.
- GASS, S. M. **Input, interaction, and the second language learner**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.
- HALL, J. K; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, p. 186-203, 2002.
- HUS, C.; HWANG, G.; CHANG, C. A personalized recommendation-based mobile learning approach to improving the reading performance of EFL students. **Computer & Education**. 63, p. 327-336, 2013.
- KUKULSKA-HULME, A. Will mobile learning change language learning? **Recall** 21(2), p. 157-165, 2009.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.
- LEFFA, V.J. Vygotsky e o ciborgue. In: R.H. SCHETTINI; M.C. DAMIANOVIC; M.M. HAWI; P.T.C. SZUNDY (eds.), **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo, Andross, p. 131- 155, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vygotsky_hp_portugues.pdf.
- LEVY, M.; KENNEDY, C. Learning Italian via mobile SMS. In: KUKULSKA-HULME, A.; TRAXLER. (Eds.). **Mobile learning**: A handbook for educators and trainers. London: Taylor & Francis, 2005, p. 76-83.
- LI, C. SMS-based vocabulary learning for ESL students. **Unpublished master's thesis**. Aucland University of Technology, New Zealand, 2009.
- LOOI, C. *et al.* Anatomy of mobilized lesson: learning my way. **Computers & Education**. 53(4), p. 1120-1135, 2009.
- LONG, M. Native speakers/non-native speakers' conversation and negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, 1983. p. 126-141.
- LU, M. Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. **Journal of Computer Assisted Learning**, 24(6), p. 515-525, 2008.
- MCNICOL, T. Language e-learning on the move. **Japan Media Review**. 2005.
- MOTIWALLA, L. F. Mobile learning: a framework and evaluation. **Computers in Education**, 49, p. 581-596, 2007.
- NORBROOK, H.; SCOTT, P. Motivation in mobile modern foreign language learning. In: ATTEWELL, J.; BORMIDA, G.; SHARPLES, M.; SAVILL-SMITH, C. (Eds.). **MLEARN**: Learning with mobile devices. London: Learning and Skill Development Agency, 2003, p. 50-51.
- OLIVER, B.; GOERKE, V. Undergraduate students' adoption of handheld devices and Web 2.0 applications to supplement formal learning experiences: case studies in Australia, Ethiopia and Malaysia. **International Journal of Education and Development using ICT**, 4(3), 2008.
- PECHERZEWSKA, A.; KNOT, S. Review of existing EU projects dedicated to dyslexia, gaming in education and m-learning. **WR08 Report to CallDysc Project**. 2007.

- PECK, B.; DEANS, C.; SCOKHAUSEN, L. The Tin-Man and the TAM: a journey into m-learning in the land of Aus. **World Journal on Educational Technology**, 2(1), p. 16-26, 2010.
- PETTIT, J.; KUKULSKA-HULME, A. Going with the Grain: Mobile Devices in Practice. **Australian Journal of Educational Technology (AJET)**, 23 (1), p. 17-33, 2007.
- PINCAS, A. Using mobile support for use of Greek during the Olympic Games. In **Proceedings of M- Learn Conference 2004**, Rome, Italy.
- POUZEVARA, S. L.; KHAN, R. Learning communities enabled by mobile technology: a case study of school-based, in-service secondary teacher training in rural Bangladesh. In Innovative information and communication technology in education and its potential for reducing poverty in the Asia and Pacific region. **Asian Development Bank**, 2007.
- REINDERS, H.; CHO, M, Y. Enhancing informal language learning with mobile technology – Does it work? **Journal of Second Language Teaching and Research**, 1(1), p. 3-29, 2012.
- RIVERS, W. M. **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1987.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The Tapestry of Language Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SHUDONG, W.; HIGGINS, M. Limitations of mobile phone learning. **JALT CALL Journal**, 2(1), p. 3-14, 2006.
- SONG, Y. SMS enhanced vocabulary learning for mobile audiences. **International Journal of Mobile Learning and Organization**, 2(1), p. 81-98, 2008.
- STOCKWELL, G. Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. **ReCALL**, 20(3), p. 253-228, 2008.
- STOCKWELL, G. Using mobile phones for vocabulary activities: examining the effect of the platform. **Language Learning & Technology**, 14(2), p. 95-110, 2010.
- WANG, Y. H.; SHIH, S. K-H. Mobile-assisted language learning: effects on EFL vocabulary learning. **International Journal of Mobile Communication**, 13(4), p. 358-375, 2015.
- ZURITA, G.; NUSSBAUM, M. Computer supported collaborative learning using wirelessly interconnected handheld computers. **Computers & Education**, 42(3), p. 289-314, 2004.

Capítulo 8

O USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Fernando Silva da Cruz

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel

Este trabalho se originou da dissertação de Mestrado *O dicionário no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*, defendida no Mestrado Profissional em Letras – Rede Nacional - em 2016, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por Fernando Silva da Cruz, sob a orientação de Ana Paula Tribesse Patrício Dargel.

No referido trabalho acadêmico, Cruz (2016) elaborou uma intervenção didática, alicerçada nos princípios da Pedagogia do Léxico¹, em que, além de questões teóricas e metodológicas, propôs exercícios nos quais instruiu o aluno do ensino básico, mais especificamente o do Ensino Fundamental 2, no 9º ano, a manusear o dicionário como fonte de consulta para compreensão e produção de textos, com vistas à ampliação do conhecimento lexical do aprendiz por intermédio de diversas estratégias voltadas para o uso do dicionário escolar no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Neste trabalho, apresenta-se a abordagem inicial da intervenção na qual se testou a proximidade do aluno com a obra lexicográfica. Para tanto, inseriram-se orientações ao estudante sobre como usar o dicionário durante as aulas e, dessa forma, apresentam-se também algumas das atividades configuradas como produto final da dissertação que motivou a produção deste texto.

DICIONÁRIO E ENSINO

O texto é o ponto central das aulas de Língua Portuguesa, tanto na perspectiva da leitura quanto da sua produção, mas, para que se propicie ao aluno a habilidade comunicativa, ou seja, para que o aprendiz seja capaz de entender e transmitir ideias, muitas vezes, torna-se necessário desenvolver atividades sistemáticas com as palavras. Não se trata de se trabalhar com as unidades lexicais de forma isolada, descontextualizada, “mas sim fazer com que a compreensão do significado das palavras, do tratamento dado a elas pelo autor, auxilie o aluno no entendimento do sentido global de um texto” (DARGEL, 2011, p. 10).

Consoante a pedagogia do léxico, importa que o aluno amplie qualitativamente sua competência lexical e, assim, seja capaz de estabelecer paralelos entre os usos

¹ Termo utilizado por Ferreira (1985). Vale ressaltar que, no Brasil, a área que se dedica ao uso do dicionário tem sido considerada Lexicografia Pedagógica, mas, de acordo com Welker (2008, p. 19), “não se deve confundir lexicografia pedagógica com pedagogia – ou didática – do uso dos dicionários. [...] o ensino – ou a didática – do uso não está incluído na LP” (Lexicografia Pedagógica).

significativos de palavras de forma que não só adquira quantidade de significados de palavras aprendidas de maneira deslocada. Nesse sentido, Ferreira (1985) orienta que:

O aluno não deverá memorizar desordenadamente os novos elementos lexicais, mas estruturá-los gradualmente em microssistemas ou campos lexicais de modo que as semelhanças e diferenças dos vocábulos se imponham de maneira coerente à sua consideração. Assim deixará de ser sua preocupação reter quantitativamente o vocabulário, mas sim fundamentar a sua competência lexical qualitativamente, no jogo sempre vivo e aliciante de relações e oposições existentes dentro de cada campo lexical (FERREIRA, 1985, p. 36).

Em busca de efetivar o ensino-aprendizagem de vocabulário dentro desse processo qualitativo, há variadas atividades que podem ser elaboradas e aplicadas ao aluno. Entretanto, dentre as estratégias e recursos didáticos possíveis a proporcionarem ao estudante um leque amplo de conhecimento língua materna, encontra-se o dicionário – instrumento de potencial didático cujo valor é tema deste estudo.

Um dicionário serve para nos dar informações das mais diversificadas sobre as palavras. Na prática, muitas vezes, quando se utiliza esse instrumento, faz-se tão somente em busca da definição de uma lexia, ligando-a a uma representação icônica da palavra no mundo, não se percebendo, às vezes, que há no verbete outras informações significativas a respeito da unidade lexical, como a classe gramatical a que pertence, o gênero, a separação silábica, a situação de uso do vocábulo na língua, dentre outras informações pertinentes, conforme o dicionário consultado.

Sobre essa ideia, Coroa (2011, p. 63) postula que:

Para uma perspectiva em que a linguagem é um trabalho interativo, de construção social, o dicionário é, portanto, mais do que uma forma de nomear e classificar as coisas do mundo: é um apoio para a construção de nossa rede de conhecimentos linguísticos. Assim, os sujeitos não apenas ‘dizem’ o mundo, mas o ‘instauram’ por meio do discurso. Como diferentes usos linguísticos marcam diferentes relações sociais, o dicionário também apresenta possibilidades discursivas que se inserem nas brechas significativas da linguagem [...].

Nessa perspectiva, é inconteste que o dicionário, durante as aulas de Língua Portuguesa, possibilite que o aluno lide com significações diversas no decorrer de sua vida, haja vista que o uso desse aprendizado ultrapassa os muros da escola. O dicionário, assim, merece sair das prateleiras e ocupar um lugar de destaque como ferramenta didática que é.

Cano (1997, p. 210), ao tratar das funções dos dicionários de língua, aponta que “[...] têm um objetivo pedagógico: fornecem respostas didáticas a questões, visam cobrir totalmente a distância entre o consulente e uma norma linguística e cultural anteriormente definida”. Ou seja, eles têm função explicativa, descritiva e exemplificativa ao passo que esclarecem a palavra ao leitor. A mesma autora explica que, ao expor uma informação de forma legível, a obra lexicográfica exerce também um papel didático. Entenda-se por legível a definição de fácil compreensão da palavra, de acordo com o nível de entendimento do falante comum, mesmo se tratando de uso da norma padrão.

É como se, nesse caso, o dicionário aproximasse o falante simples da norma institucionalmente considerada culta.

Krieger (2012, p. 18) se refere-se ao dicionário como “catálogo das palavras”, tendo em vista que ele reúne o acervo lexical, funcionando como a referência do léxico, mas, em decorrência do dinamismo linguístico, não tem como registrar todos os vocábulos de uma determinada língua. De certa forma, o dicionário oficializa a existência de uma palavra, como se, a partir do registro nele, a palavra passasse a existir oficialmente. Conforme Krieger (2012, p. 18), “é ele que, ao registrar a palavra, concede-lhe a ‘certidão de nascimento’ e, desse modo, institucionaliza o conjunto léxico das línguas”.

Conforme Krieger (2012, p. 19) ressalta, “ao lado de seu papel de referência, o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua e a linguagem”. Isso porque esse compêndio traz de forma sistemática informações que vão desde a ortografia da palavra até a semântica que envolve as possibilidades de uso do vocábulo, o que faz com que este instrumento se torne bastante útil para as aulas de língua materna, conferindo caráter pedagógico e didático à obra lexicográfica, de forma a contribuir no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Dubois (1971, p. 9) orienta que “os dicionários de língua são objetos culturais, espelhos onde os membros de uma comunidade se reconhecem como nativos e como participantes de uma cultura”. Portanto, essa obra representa o acervo léxico-cultural de uma dada sociedade em um dado momento histórico, o que por si só já o torna um objeto de uso didático-pedagógico que pode ser utilizado na sala de aula para consulta, auxiliando na prática da língua, em atividades de leitura, escrita e análise linguística. Trata-se, portanto, de um material didático apropriado ao ensino de língua, contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim sendo, a função pedagógica do dicionário é latente, embora nem sempre o professor dê a ele o espaço merecido nas aulas de Língua Portuguesa, ou por falta de formação adequada nos cursos superiores, ou por não compreender a necessidade de se fazer uso deste recurso de ensino e aprendizagem no decorrer das aulas.

O dicionário torna-se, desse modo, um instrumento que contribui para a ampliação do vocabulário do aluno. Nessa perspectiva, para que se entenda um discurso, é necessário um mínimo de conhecimento a respeito das unidades lexicais que o alicerçam, posto que a inferência nem sempre será suficiente para o entendimento dele. Nesse sentido, Welker (2006, p. 228) destaca que “há situações em que a inferência inviabiliza a compreensão e muito frequentemente a adivinhação não permite a compreensão exata da frase em que está inserida a palavra desconhecida”.

Na sequência didática que motivou a dissertação referenciada neste estudo, as atividades sistemáticas elaboradas para desenvolver o vocabulário do aluno, por intermédio do uso do dicionário em sala de aula, enfatizaram letras da música popular brasileira (MPB). Em se tratando do uso do dicionário em análise de letras de música, o estudo das palavras requer essa concepção de linguagem como algo interativo, pois é a interação do compositor com os discursos que o circundam e com o mundo discursivo do leitor em quem se pensa quando se compõe o sentido do texto, contribuindo com o

processo de construção de ideias a que se propõe uma música. Esse contexto, aliado aos procedimentos inerentes às aulas desta proposta de trabalho, ajudam a desenvolver as habilidades necessárias ao aluno para a compreensão da leitura e para a ampliação de seu repertório lexical.

A INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Tendo em mente o valor e a eficácia do dicionário no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e com vistas a realizar uma intervenção didática que contribuísse com o desenvolvimento do aluno do Ensino Fundamental 3², iniciou-se a aplicação da atividade aqui discutida. Vale ressaltar que a atividade descrita a seguir funcionou como um teste para descobrir se o aluno já sabia manusear o dicionário, bem como para conhecer o efeito que uma aula preparada do uso do dicionário poderia ter. Esse teste acabou servindo de parâmetro também para quem ministrou a atividade, uma vez que o professor não tinha como prática didática cotidiana a inserção do dicionário em suas aulas.

A seguir, o texto utilizado na intervenção didática e a atividade elaborada e aplicada:

A banda (Chico Buarque)

<p>Estava à toa na vida O meu amor me chamou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor A minha gente sofrida Despediu-se da dor Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor</p>	<p>O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou A moça feia debruçou na janela Pensando que a banda tocava pra ela</p>
<p>O homem sério que contava dinheiro parou O faroleiro que contava vantagem parou A namorada que contava as estrelas parou Para ver, ouvir e dar passagem</p>	<p>A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu A lua cheia que vivia escondida surgiu Minha cidade toda se enfeitou Pra ver a banda passar cantando coisas de amor</p>
<p>A moça triste que vivia calada sorriu A rosa triste que vivia fechada se abriu E a meninada toda se assanhou Pra ver a banda passar Cantando coisas de amor</p>	<p>Mas para meu desencanto O que era doce acabou Tudo tomou seu lugar Depois que a banda passou</p> <p>E cada qual no seu canto Em cada canto uma dor Depois da banda passar Cantando coisas de amor</p>

² Segundo Rangel (2012, p. 32), os dicionários do Tipo 3, direcionados ao público do último segmento do Ensino Fundamental 2, “mesmo no caso em que o projeto gráfico-editorial está orientado para o público jovem escolarizado, têm, quase todos, características típicas de *minidicionários de uso geral*” (destaque do autor). Nesse sentido, “registram entre 19000 e 30000 palavras; só se valem – quando é o caso – de ilustrações funcionais, jamais recorrendo, portanto, a universos ficcionais ou perseguindo objetivos puramente motivacionais; configuram-se como representativos do léxico do português brasileiro, incluindo palavras de todas as classes e tipos; e, algumas vezes, siglas, símbolos, afixos etc; têm uma estrutura de verbete mais complexa que os dicionários dos dois tipos anteriores; trazem um maior número de informações linguísticas, sobre as palavras registradas; usam, nas definições e explicações, uma linguagem mais impessoal, às vezes mais especializada ou técnica, nem sempre diretamente acessível para o aluno” (RANGEL, 2012, p. 32).

1. Procure no dicionário o significado da palavra *banda*. Transcreva.
2. Qual dos significados que você encontrou para a palavra *banda* se encaixa ao sentido que a palavra tem no texto?
3. Verifique as palavras das quais você desconhece o significado. Selecione-as, procure seu significado no dicionário e transcreva a acepção que melhor se encaixa ao texto.
4. Você já utilizou a palavra *banda* em alguma situação da fala ou da escrita? Se sim, conte como foi essa situação.
5. Em que sentido você ouve mais a palavra *banda* ser utilizada?
6. Observe os versos seguintes:

O homem sério que contava¹ dinheiro parou
 O faroleiro que contava² vantagem parou
 A namorada que contava³ as estrelas parou
 Para ver, ouvir e dar passagem

- Agora, faça o que se pede:
- a) Quais os significados do verbo *contar* presentes no dicionário?
 - b) Qual acepção se encaixa melhor ao sentido em que foi usado em *contava*¹?
 - c) Qual acepção se encaixa melhor ao sentido em que foi usado em *contava*²?
 - d) Qual acepção se encaixa melhor ao sentido em que foi usado em *contava*³?
 - e) Qual a diferença de sentido da palavra *contava* em 1 e em 2? Em qual dos dois casos a palavra foi usada em seu sentido figurado?
 - f) Procure no dicionário palavras sinônimas que possam substituir a palavra *contava* nos versos. Depois, reescreva os versos, fazendo as substituições.

7. Os versos *Pra ver a banda passar/cantando coisas de amor* se repetem ao final das estrofes. Procure no dicionário o significado da palavra *coisa*. Em qual sentido a palavra foi utilizada no texto?

8. Ainda com o uso do dicionário, escolha palavras que possam substituir *coisa* no texto.
9. Observe os versos:

E cada qual no seu canto¹
 Em cada canto² uma dor
 Depois da banda passar
 Cantando coisas de amor

- a) Procure no dicionário a palavra *canto*. Agora, escreva o significado que melhor se encaixa aos dois usos no texto.
- b) Transcreva os significados da palavra *canto* que aparecem no dicionário. Você vai escrever uma pequena história utilizando os diversos significados da palavra que você encontrou. Use o dicionário para as outras palavras que você irá utilizar no seu texto.

RELATO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A princípio, na atividade 1, o aluno conhecera, por intermédio do professor, a vida e a obra de Chico Buarque e o contexto em que o texto *A banda* foi escrito, a fim de que a pré-compreensão da letra da música contribuísse para iniciar o estudo. A primeira atividade foi desenvolvida a partir da exploração da palavra *banda*. O exercício 01 pedia que o aluno procurasse no dicionário o significado dessa unidade. Ao encontrar o vocábulo no dicionário, a primeira atitude do aluno foi questionar o professor sobre os vários significados que lá apareciam. Automaticamente, o aluno já se direcionava ao significado próximo ao do texto, não se atendo ao caráter polissêmico que o vocábulo apresentava.

O professor explicou que, conforme solicitava o enunciado da questão, interessava naquele instante apenas observar e registrar as acepções de *banda*. Como havia diferentes tipos de dicionário (tipo 1 e tipo 2) e autores (Houaiss, Aurélio, Borba, Bechara, Aulete), o aluno percebeu que as informações, embora semelhantes, eram apresentadas de forma diferente pelo autor de cada obra lexicográfica. Nesse momento, coube ao professor explicar qual a diferença e por que ela havia. O aluno percebeu que a palavra em estudo possuía significados que podiam divergir totalmente do sentido em que ela foi empregada no texto. O professor solicitou ao aprendiz que criasse frases oralmente em que aquela palavra fosse usada em um e em outro sentido. Alguns dicionários já traziam junto às acepções exemplos de contextos em que os significados pudessem ser inseridos, sabendo-se que, no caso da música em estudo, apenas um se encaixava à proposta do autor.

Após esse primeiro momento de estudo do vocábulo que dá nome ao texto, o aluno pesquisou palavras que desconhecia ou sobre as quais tinha dúvidas sobre o uso ou quanto ao significado. Nessa atividade, foi possível perceber dois tipos de dificuldades significativas do educando: a não localização do vocábulo por não entender o mecanismo de ordem alfabética em que se encontram as palavras e a busca tal qual elas apareciam grafadas no texto original.

No primeiro caso, o professor procedeu à abordagem das palavras de duas formas: na primeira, elencou com o aluno vocábulos da música para serem organizadas em ordem alfabética; na segunda, fez a seleção delas do texto e criando outras derivadas ou com morfema lexical semelhante, para que, em seguida, estas fossem postas na sequência do alfabeto. Por exemplo, a partir da *banda*, mais especificamente do seu morfema lexical, o professor, com a ajuda do aluno, criou *abandonar*, *bandido*, *bandoleiro*, *bandidagem*, *band-aid*, *bandeja*, *bandeira*, *bandalheira*; em seguida, os vocábulos foram elencados no quadro e inseridas na ordem em que aparecem no dicionário. É importante registrar a oportunidade que a atividade deu ao aluno de ampliar seu repertório lexical e perceber que ele, sem refletir sobre a ação, conhece diversas unidades do léxico e faz uso delas. Além disso, o aluno com um repertório menos vasto que outro pôde ser auxiliado pelos próprios colegas a ampliar o vocabulário.

No segundo caso, alguns alunos depararam-se com verbos como *despediu* e, ao o procurarem no dicionário, verificaram que o vocábulo não aparecia flexionado. Mais uma

vez a intervenção do professor de Língua Portuguesa fez-se necessária, esclarecendo-se ao aluno que, independentemente do tempo e da pessoa em que o verbo esteja flexionado, ele aparecerá, no dicionário, em sua forma infinitiva. Após esse esclarecimento, o professor solicitou que o aluno localizasse outros verbos no texto e os procurasse no dicionário, a fim de se certificar do que lhes foi informado.

Assim também se procedeu em relação às palavras que estavam no gênero feminino. Essa etapa foi mais um trabalho de reflexão sobre a estrutura morfológica das palavras na língua portuguesa. Pode-se dizer que o dicionário, mais do que um mero instrumento de consulta das palavras da língua, é uma rica enciclopédia de vocábulos que traz as inúmeras possibilidades que o uso destes pode ter na efetivação do processo de comunicação.

As duas atividades seguintes proporcionaram um importante momento de desenvolvimento da oralidade e partiram da experiência de vida do aluno. Na primeira, solicitou-se que o aluno expusesse à turma as situações em que ele utilizou a palavra *banda* e, na segunda, pediu-se que o educando relatasse as situações, dentre as acepções da palavra *banda* no dicionário, em que ele verificou as mais utilizadas no cotidiano. A acepção mais relatada por eles foi a que se refere à *banda musical*. Entretanto, alguns deles, pela convivência com os avós, que mantêm forte o sotaque e a variação linguística típicos da região pantaneira, disseram ouvir muitos enunciados construídos desta forma: *Fulano mora na banda de lá*. Em seguida, voltamos ao dicionário e eles reviram o uso significativo do vocábulo em questão.

A atividade seguinte considerou o uso do verbo contar nos versos *O homem sério que contava dinheiro parou/O faroleiro que contava vantagem parou/A namorada que contava as estrelas parou*. Neles, o verbo citado tem conotações diferentes. Dessa forma, ao procurar o significado da palavra no dicionário, além de se deparar com o caráter polissêmico do vocábulo, o aluno pode observar que o dicionário traz os sentidos reais e figurados das palavras, quando possível.

A primeira observação interessante de um aluno foi a de que é possível na língua, com muitos vocábulos, *brincar* com os sentidos, dando às palavras significados concretos ou imaginários que a criatividade comunicativa ou que o uso cotidiano da língua sem reflexão nos permite. Essa atividade exigiu que fosse dada uma pausa para se abordar o campo semântico da língua com o estudo dos sentidos conotativo e denotativo a partir de exemplos dados pelo aluno e retirados do seu próprio cotidiano. O educando percebeu ainda que os textos, em especial a letra de música em pauta, muitas vezes se utilizam dessas possibilidades para transmitir/despertar no leitor o que se deseja. O professor citou o exemplo da música *Meteoro*, do cantor Luan Santana, muito escutada pelo aluno e que em determinado trecho diz *Te dei o sol, te dei o mar/Pra ganhar seu coração/Você é raio de saudade/Meteoro da paixão/Explosão de sentimentos que eu não pude acreditar/Ah, como é bom poder te amar*. O aluno buscou no dicionário o significado do vocábulo *meteoro* e, a partir de então, analisou junto com o professor o sentido na música. Esse mesmo procedimento ocorreu nas atividades subsequentes realizadas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as atividades propostas são exercícios, de certa forma, corriqueiros, ou, pelo menos, possíveis de serem realizados em sala nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, o cotidiano do professor, ou talvez o despreparo, acabem não oportunizando ao aluno esses momentos de enriquecimento do vocabulário, de construção do conhecimento por uma abordagem que envolva o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, além, é claro, como se pode observar nesta proposta de trabalho, de oportunizar ao aluno a ampliação de seu repertório cultural e musical de uma forma lúdica e, portanto, prazerosa, com trocas de experiências o tempo todo e, na mesma medida, com construção de saberes linguísticos referentes à (re)construção do léxico do educando. Tudo isso com o auxílio de uma ferramenta tão próxima do aluno no ambiente escolar, embora um pouco esquecida ou talvez utilizada com limitações: o dicionário.

A utilização dessa ferramenta foi significativa para o aluno que não estava acostumado a trabalhar com ela, pelo menos não da forma como a abordagem da proposta requereu. O estudante percebeu que, mais do que para conhecer os significados das palavras da língua ou tirar dúvidas ortográficas acerca delas, a obra lexicográfica é um importante veículo de ampliação do conhecimento, algo que vai muito além do simples fato de falar ou escrever corretamente. Nesse sentido, o dicionário auxilia na formulação de práticas comunicativas que transmitam ideologias, valores, vontades, sentimentos, sejam eles de forma clara ou velada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula/ [elaboração Egon Rangel]. – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação básica, 2012.
- CANO, W. M. Os dicionários de língua, a norma cultural e os terminologismos. In: **Anais do 1º encontro nacional de terminologia da ANPOLL**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- COROA, M. L. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, O. S. C; BAGNO, M. (orgs.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 61-72.
- CRUZ, F. S. **O dicionário no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2016. 102 f. (Dissertação). Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- DARGEL, A. P. T. P. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa**: da realidade a um modelo didático. 2011. 290 f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara – SP. 2011.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cutrix, 1978.
- FERREIRA, J. F. **A pedagogia do léxico**: uma tentativa de aplicação da lexicografia ao ensino do português. Porto: Claret, 1985.
- KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- WELKER, A. H. **O uso de dicionários**. Panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus Editora, 2006.
- WELKER, A. H. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus Editora, 2008.

Capítulo 9

LETRAMENTOS CRÍTICOS: O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO

Leandro Queiroz

Estamos finalizando a segunda década do século XXI sob ataques aos direitos individuais e sociais, aos direitos humanos e à democracia, condições que (quase) inviabilizam a Educação, em que a nostalgia de um passado utópico e desejos conservadores “rondam” o campo linguístico e educacional. Na área de línguas/linguagens, com a crescente (embora ainda tímida) consolidação da linguística aplicada como campo do conhecimento, temos vivenciado muitas discussões acerca de perspectivas teóricas sobre as quais o ensino e a aprendizagem de línguas podem se basear. Essas reflexões são bastante urgentes e necessárias, principalmente no contexto brasileiro, em que desigualdades de toda ordem e conflitos sociais violentos têm se tornado cada vez mais estruturais e cujos processos de globalização são particularmente perversos.

Com base nos termos acima, este estudo discute um projeto de educação para a criticidade, por meio dos letramentos críticos, como alternativa para a construção de uma sociedade com mais justiça social e conhecimentos pluralizados e inclusivos. Os letramentos são contemplados a partir da sua natureza política e pedagógica, conseqüentemente também é social e cultural. O estudo desenvolve-se em dois momentos: no primeiro, busca entender como se deu a invenção do termo letramento no campo educacional para nomear a nova realidade social e sua passagem para os letramentos críticos; posteriormente, aborda a natureza política e pedagógica dos letramentos a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire.

Certamente, desde tempos imemoriais, práticas de letramentos estão presentes nas vidas das pessoas, permeando as negociações de sentido no dia a dia e promovendo ganhos sociais e culturais diversos, ultrapassando o tempo e o espaço de que se tem história escrita. No entanto, quando falamos em estudos dos letramentos, sobretudo marcados por uma perspectiva crítica neomarxista e freiriana, remontam aos anos de 1980 em países como França, Inglaterra e EUA e aos anos de 1990 no Brasil, embora já houvesse experiências esparsas de estudos dos letramentos anteriores a esses momentos nessas regiões. Ressalta-se que o que caracteriza as diferentes propostas existentes de letramentos é justamente a perspectiva crítica adotada, com seus potenciais e limites interpretativos.

DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

A partir dos anos oitenta do século XX, simultaneamente no Brasil e em várias partes do mundo, incluindo EUA, Inglaterra e França, um novo campo de pesquisas começa a ser inventado: os estudos sobre letramentos. Em parte, isso se dá em decorrência das muitas demandas sociais (do mundo do trabalho, por exemplo) que

começam a ser requeridas nesse período e das novas necessidades de construção de sentido a partir das práticas sociais da leitura e da escrita, em meio à crescente complexificação do mundo pelo avanço da globalização e das “novas” tecnologias, inclusive alterando significativamente os meios de comunicação.

Magda Soares, que, juntamente com Mary Kato, Angela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, é uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a empreender pesquisas sobre o tema, na tentativa de compreender a nova realidade social e educacional que emerge, faz uma série de estudos no momento do desenvolvimento inicial dessas discussões no Brasil, inclusive medindo forças com as já consolidadas discussões sobre a *alfabetização*, que persistem até hoje. Em *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado pela primeira vez em 1998, aponta que o surgimento do termo *letramento* em língua portuguesa e também em outros idiomas, com sentido de uso social da escrita e da leitura, é recente.

Em língua portuguesa, segundo Soares (2009), uma das primeiras vezes que a palavra *letramento* é utilizada na literatura acadêmica educacional ou linguística é no livro de Mary de Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, quando aparece apenas em uma enunciação, na *Apresentação* do livro, e sem precisar seu sentido. Antes desse período, portanto, não se tem notícias/registro de que o termo tenha sido usado. Ainda de acordo com Soares (2009, p.15), é somente em 1988 que, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, “Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”.

Portanto, “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*” (SOARES, 2004, p. 6). Em língua inglesa, situação semelhante ocorre:

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população (SOARES, 2004, p. 6).

Nas discussões de Soares (2004), no que diz respeito ao fato de nos anos oitenta vários países em diferentes regiões passarem a se preocupar com as práticas sociais da escrita e da leitura, dois aspectos precisam ser considerados. O primeiro é a observação da autora quanto ao período em que se dá a proposta da ONU para a Unesco “de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*” (SOARES, 2004, p. 6) e como consequência a sugestão para que as avaliações internacionais “sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 6). Considerando esses termos, pode-se inferir

que as discussões do letramento ocorrem simultaneamente em diferentes partes do mundo em decorrência dos programas educacionais da ONU/Unesco, que passam a exigir habilidades mais complexas de leitura e escrita. Esse período coincide também com a reforma curricular nos EUA – um dos fatores, apontado por alguns autores (LANKSHEAR e KNOBEL, 2003), responsáveis pelas discussões de da redefinição do conceito de *letramento*.

O segundo aspecto é a questão do mérito da discussão. Nos países desenvolvidos - como EUA, França e Inglaterra - o debate do letramento acontece em um contexto em que se discutem questões relacionadas ao analfabetismo funcional, qual seja, no intuito de solucionar problemas da população já alfabetizada, mas que “não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Assim, enquanto nos países desenvolvidos, a discussão ocorria no momento de constatação de que jovens e adultos, que passaram pela escolarização básica e, portanto, dominavam o código alfabético, não possuíam as competências requeridas pelo mundo social de então, no Brasil o debate estava relacionado à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica (SOARES, 2004, p. 6).

A partir de então, nos mais variados contextos sociais e geográficos, esses estudos têm ganhado cada vez mais relevância na área de linguagem, expandindo-se em diferentes perspectivas e criando novos campos de estudos, como os *novos letramentos*, *multiletramentos*¹ e *letramentos críticos*. Nesse período – final dos anos oitenta e início dos noventa – Street (2014) identifica que muitos pesquisadores têm mudado o foco das pesquisas sobre os letramentos, rejeitando-os como habilidades neutras e técnicas, passando a concebê-los como práticas sociais e “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17) e em perspectivas transculturais. A essas novas perspectivas, ou

¹ Para saber mais sobre *novos letramentos* e *multiletramentos*, ver Lankshear e Knobel (2011, 2003), Cope e Kalantzis (2009), Rojo (2012).

mudança de paradigma – Street denomina *Novos Estudos do Letramento*, do inglês *New Literacy Studies* (NLS)².

De fato, nos últimos trinta anos, vemos uma gama de autores empreendendo pesquisas sobre o tema, em âmbito nacional (KLEIMAN, 2010, 1995; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2013; MOITA LOPES, 2010; ROJO, 2012; SOARES, 2009; TAKAKI, 2015, 2013, 2012a, 2012b, 2008) e internacional (COPE e KALANTZIS, 2009; GEE, 2004; KRESS, 2003; LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, 2003; STREET, 2014, 2010, 1993), incorporando diversas agendas na própria concepção dos letramentos, como a natureza política.

Brian Street, antropólogo, etnógrafo e um dos mais importantes pesquisadores em âmbito internacional no tema, interessava-se por entender os letramentos a partir das práticas locais dos sujeitos, embasando-se no que realmente as pessoas fazem, como observou em diversos trabalhos etnográficos em diferentes partes do mundo, a exemplo dos realizados nas aldeias iranianas no início dos anos setenta. Em *Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, publicado originalmente em inglês, em 1995 (*Social Literacies: Critical Approachs to Literacy in Development, Ethnography and Education*), o letramento assume natureza de práticas sociais e culturais concretas, sendo concebido para muito além das culturas escritas ocidentais.

Street (2014) faz uma distinção entre o que denominou *modelo autônomo* e *modelo ideológico* dos letramentos. No modelo autônomo, o letramento era estudado em seus aspectos técnicos, deslocados do contexto social; no modelo, a preocupação era relacionar as práticas letradas às estruturas sociais e culturais das sociedades, observando as relações de poder. Segundo o autor, os que têm empregado o modelo autônomo “foram responsáveis por estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento” (STREET, 2014, p. 172).

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Com isso, fica clara a defesa de Street pelo modelo ideológico. Pois, por óbvio, não é sensato defender um modelo que dê primazia aos aspectos cognitivos ou “puramente” linguísticos e às diferenças entre letramento e oralidade, excluindo ou deixando em segundo plano a natureza social e cultural das práticas letradas.

Street (2014) questiona a maneira como essas questões são tratadas no debate público³, em que os exemplos que são dados normalmente remetem a taxas de analfabetismo. Essa referência é minimizar as questões políticas do letramento, pois estas não correspondem (somente) às práticas letradas ocidentais. “A realidade é mais

² Ver Street (2014, 1993).

³ Apesar de Brian estar enunciando na década de noventa, esse argumento é válido atualmente para o Brasil, em que ainda há confusão teórica entre alfabetização e letramento.

complexa e mais difícil de enfrentar politicamente e exige análise qualitativa, mais do que quantitativa” (STREET, 2014, p. 34). Um ponto relevante abordado pelo autor é a relação entre letramento e emprego, em que não há relação direta entre ambos. O autor afirma que, conforme apontam estudos, para ingressar no mercado de trabalho fatores como classe social, gênero e etnia são mais decisivos que o nível de letramento.

Street, recorrendo a outros pesquisadores, aponta ainda que os testes de letramento realizados pelas empresas para selecionar candidatos a um posto de trabalho, “podem nada ter a ver com as habilidades letradas exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas” (STREET, 2014, p. 34). Esses dados são importantes para exemplificar a argumentação de que os letramentos estão sempre relacionados a questões de raça, gênero, classe e prestígio social, estigmatizando alguns grupos e enaltecendo outros, conforme as relações de poder com as quais os grupos estão envolvidos.

Street argumenta ainda que a falta de domínio das habilidades letradas pode não ser tão relevante no dia a dia. “Os meios de comunicação gostam de contar histórias heroicas de ‘gestão’ do analfabetismo, de como os ‘analfabetos’ perambulam pela cidade ou se esquivam de tarefas escritas como preencher formulários ou ler rótulos” (STREET, 2014, p. 35). Dominar as práticas sociais de leituras e escrita são fundamentais no mundo contemporâneo, sobretudo para ter acesso a diversos bens e recursos (como o conhecimento acadêmico, postos de trabalhos que exijam tais habilidades) e mesmo para diminuir as desigualdades sociais e promover princípios de justiça social. Contudo, o que o autor defende é que os indivíduos que não dominem tais habilidades não devem ser tratados pelo Estado ou por diversos discursos correntes como se “sofressem de alguma doença ou deficiência”, pois se trata de questões políticas.

Já na década de noventa, Street (2014, p. 35) afirma que muitos pesquisadores e profissionais da área preferem o uso do termo no plural, *letramentos*, em vez de *letramento*, único e no singular. Como categoria filosófica, concebo *letramentos críticos*, pois entendo que engloba os outros tipos (muito além das práticas ocidentais) e incorpora o crítico. Mas compreendo o uso com qualificador, para designar opção política-epistemológica, como letramentos de resistência, ou para fins didáticos, como letramentos visuais, letramentos espaciais, entre outros.

Sob essas concepções, pode-se dizer que cidadãos criticamente letrados são capazes de utilizar as possibilidades proporcionadas pela língua para viver e participar ativamente da sociedade, ler e agir no mundo de forma “consciente”, pois como afirma Takaki (2008, p. 3) “os letramentos dizem respeito ao tipo de cidadão e sociedade que podem ser desenvolvidos”. Uma das preocupações principais dessa abordagem crítica dos letramentos diz respeito ao âmbito educacional, à forma como os indivíduos em formação podem ser levados, pelo docente, a desenvolver conscientemente suas capacidades linguísticas, que se concretizam em textos dos mais diversos gêneros, inclusive o mundo poder ser lido como um “emaranhamento” de textos. Portanto, na perspectiva dos letramentos críticos, a língua/linguagem tem de ser abordada como um

jogo capaz de construir sentidos, podendo propiciar condições para questionar os paradigmas e lutar por justiças sociais.

Takaki (2008) ressalta que os letramentos ganham mais relevo nas décadas de 1950, 1960, justamente no período do Pós-Guerra, quando a sociedade passava por transformações radicais. Em decorrência dessas metamorfoses, surgia a necessidade não só de um “novo” cidadão, mas também de novas formas de se exercer a praticar cidadania. E isso passava pela necessidade dos letramentos críticos, perpassando várias esferas da vida dos sujeitos. Ainda de acordo com Takaki (2012b), “o letramento crítico assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretações” (TAKAKI, 2012b, p. 975).

Então, essa confluência de fatores – como o desenvolvimento de uma pedagogia crítica na América Latina e a percepção nos EUA e em alguns países da Europa de que seria preciso mudar os currículos escolares e as formas de avaliação, pois estes não estavam dando conta das complexidades das demandas sociais – culminou na redefinição do termo *letramento* e na incorporação de uma “nova” criticidade.

PAULO FREIRE: O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO

Certamente, a história dos letramentos críticos que conhecemos atualmente ganha impulso decisivo a partir das décadas de 1960 e 1970, com uma série de mudanças sociais que ocorriam em diversas geografias. Nesse mesmo período, juntou-se a isso o contexto da nova crítica latino-americana, concebida no seio das abissais desigualdades sociais existentes na região, da crescente violação dos direitos humanos e do cerceamento de liberdades causados pelas diversas ditaduras militares.

De fato, na América Latina em particular, impulsionado pela pedagogia crítica de Paulo Freire e pelos movimentos da Teologia da Libertação, o pensamento crítico se desenvolve de maneira singular, como o movimento de educação popular imaginado e praticado por Freire nos anos sessenta. Em outro trabalho (QUEIROZ, 2019), saliento que a educação popular já existia, no entanto, a singularidade da pedagogia freiriana ocorre devido a um fator fundamental: justamente por não ter sido pensada pela elite. Pois, anteriormente, a educação para os “pobres” era pensada e justificada pelas elites. Portanto, esse pode ter sido um dos principais motivos para o “sucesso” do método freiriano.

Controvérsias à parte, fato é que Paulo Freire causa um giro pedagógico na forma de conceber o termo *pedagogia* ou *pedagógico*. Se tradicionalmente a compreensão do termo está relacionada à transmissão de conhecimentos ou a método instrumental pelo qual se pode apropriar da cultura, Freire entende *pedagogia* como prática ou metodologia indispensável para a produção do saber e para a constituição e compreensão do sujeito. Logo, o educador criou e consolidou as bases teórico-político-filosóficas de uma pedagogia crítica e entrelaçou as dimensões política e pedagógica para conceber seu método.

Essa nova percepção de *pedagogia* influenciou muitas pesquisas mundo afora, entre elas, as dos letramentos. Os estudos decoloniais também muito se valeram e se valem dessa perspectiva, um exemplo é Catherine Walsh, pesquisadora que se desloca do Norte para o Sul com o objetivo de compreender experiências das sociedades coloniais. A autora reconhece essa mudança de paradigma, ressignificando o seu próprio a partir do contato com Paulo Freire: “meu uso da ‘pedagogia’ ou do pedagógico recorda a concepção de Freire como metodologia indispensável” (WALSH, 2016, p. 66). A autora esclarece:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (WALSH, 2013, p. 29).

A autora ressalta que os anos que passou colaborando com Freire, enquanto este esteve exilado nos EUA, impulsionaram seu compromisso e facilitaram “compreensões mais profundas sobre as realidades constantes e vividas do poder colonial, a dominação e a racialização” (WALSH, 2016, p. 66). E a pedagogia crítica lhe servia como base para o seu processo de desaprender, reaprender, pensar e fazer. A compreensão da pedagogia crítica permite conceber práticas que perturbem e incomodem os espíritos que se sentem cômodos no território, deslocando-os para a fronteira. Além disso, como argumentei em Queiroz (2019), as pedagogias de desaprendizagem e reaprendizagem são formas de lutas que possibilitam a resistência, não para destruir, mas para construir modos outros de pensar e agir.

Em *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*, Boaventura justifica que no plano intelectual a emergência das epistemologias do Sul não teria sido possível sem a proposta da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que segundo Santos (2019) revolucionou a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo da de 1970. Para o autor, tal proposta tenta responder aos graves problemas de miséria enfrentados pelas populações rurais e das grandes periferias urbanas. Segundo Santos (2019, p. 357), “o projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizados”.

Street (2014) refere-se a Paulo Freire como o “militante mais influente e radical do letramento”, reconhecendo sua pedagogia crítica como um dos principais pontos de partida para a reinvenção dos letramentos. No entanto, quando Brian utiliza a palavra *radical* para qualificar Paulo Freire (se não estiver sendo empregada com o sentido de “virada crítica”), uma ressalva é necessária, pois se está utilizando como referência textos escritos nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, quando tínhamos um pensador fortemente afetado pelo exílio e pelas feridas abertas da ditadura, com uma linguagem que poderia ser interpretada como extremista do ponto de vista de militância pela *libertação dos oprimidos* e da exposição dos instrumentos e agentes que causam a

opressão. Porém, mesmo assim, penso que o tom utilizado em nada diminui a importância das suas reflexões, pois se o tom pode ser considerado forte a realidade o superava infinitamente em crueldade.

No entanto, em textos escritos mais tardiamente - como o último livro publicado em vida, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de 1996, e o livro póstumo *Pedagogia da tolerância* (em que consta entrevista de 26 de março de 1997, menos de dois meses da sua morte) - percebe-se em muitos momentos uma espécie de revisitação de textos escritos anteriormente, pois logicamente havia questões que Paulo Freire não se deu conta – nem poderia – nas décadas anteriores. Por exemplo, durante o lapso temporal entre obras *Pedagogia do oprimido* (escrita entre 1964 e 1968, quando Paulo Freire se encontrava exilado no Chile) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, as diversas experiências certamente mudaram muitos pontos de vista, como os trabalhos desenvolvidos nos EUA e na África (e no próprio Brasil, após a redemocratização).

Portanto, na *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire instala e consolida as bases filosóficas para uma pedagogia crítica, entrelaçando o político e o pedagógico na mesma dimensão. A esse respeito, Walsh afirma que é Paulo Freire, “*probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogia políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico*” (WALSH, 2013, p.37-38). É importante ressaltar que a concepção de conhecimento também passa por mudanças importantes, deixa de ter caráter atemporal, a-histórico, absoluto e universal para ser concebido como uma produção local histórica, cultural, relativa e contextualizada às realidades específicas, ou seja, o saber é sempre produto de uma prática sociocultural.

Um aspecto fundamental para se construir uma crítica aos letramentos é a relação dialógica. Na pedagogia freiriana, a educação é um ato político. Com essa afirmação, o autor explica que não há razão para se falar em um caráter ou aspecto político, pois toda prática educativa é também uma prática política, conseqüentemente todos os problemas a ela relacionados são questões político-ideológicas. Portanto, assumir a natureza política da educação é também assumir uma posição ideológica, pois “não existe neutralidade em coisa alguma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação” (FREIRE, 2018, p. 40).

Desse modo, já que não existe possibilidade de separar o pedagógico do político, o educador também é um ser político, quando faz uma escolha pedagógica é sempre uma escolha político-pedagógica. Essas ideias desestabilizaram todo um pensamento tradicional de educação que vinha até então sem grandes fissuras, embora até hoje muitos setores do Estado tentem negá-las e relutam por uma neutralidade educacional utópica. Assim sendo, “na medida em que o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação à sua opção política” (FREIRE, 2018, p. 40). Isso significa que, por um lado, o educador precisa se questionar para quem ele trabalha como educador, a favor de quem; por outro, também precisa se questionar para quem não trabalha, contra quem ou o quê está lutando.

A opção política e ideológica resulta no tipo de cidadania que se busca construir. Segundo Freire (2018, p. 157), “é preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política”. De fato, muito se fala em cidadania, em educação cidadã, mas sem saber o que significa nem quais as consequências de se exercê-la e, muitas vezes, sem sequer saber como esse processo é construído, pois é importante salientar que não se nasce cidadão, o sujeito se constitui ou se constrói como tal. Para o autor, “o alfabetizador tem muita possibilidade de trabalhar em favor da produção da cidadania, que tem sido negada às grandes massas populares. Para isso, é preciso que o alfabetizador esteja consciente de que esta também deveria ser uma tarefa dele” (FREIRE, 2018, p. 157).

Então, quando Freire afirma que “ao ensinar a leitura e a escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres de cidadão” (FREIRE, 2018, p. 157-158), está-se claramente referindo-se ao que hoje chamamos de *letramentos críticos*, pois trabalhar com o educando para criar condições de produção de cidadania está para muito além de ensinar a ler e a escrever mecanicamente (não é somente ensinar o alfabeto para codificar e decodificar sons/palavras). Isto é, quando Freire dava uma aula de sintaxe, almejava principalmente formar um cidadão ético, e não apenas que dominasse a língua em seu aspecto gramatical.

Nessa perspectiva, escolher a opção pelos letramentos críticos é assumir a consciência de todos esses processos. Logo, é assumir uma opção política e uma opção ideológica, e tentar ao máximo possível aproximar a prática do discurso. Pois, se isso não ocorrer, haverá uma contradição interna, ou então o educador está mentindo para si mesmo e para o mundo ou não tem consciência das suas opções políticas e ideológicas. Além disso, a opção pelos letramentos críticos também é uma opção para se trabalhar a produção da cidadania, promovendo condições ou ambientes para que os educandos se construam cidadãos e tomem consciência de que somente são sujeitos porque são seres históricos e culturais, pois “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, já dizia Freire (1996).

Em outro momento (QUEIROZ, 2019), destaquei a importância da relação dialógica para o processo de aprendizagem. Nesse processo, Freire destaca o papel fundamental da curiosidade, em suas diferentes expressões. Para o autor, a curiosidade é “exatamente a possibilidade que o ser vivo tem de reconhecer, em diferentes níveis, o não-eu dele, isto é, de reconhecer o outro, e é exatamente a possibilidade de reconhecer o outro que me faz reconhecer a mim” (FREIRE, 2018, p. 185). Freire refere-se à dimensão dialógica para a inclusão da perspectiva do outro. Pois é no encontro entre o eu e o outro que surge o conflito. Mas também é no encontro que surgem as possibilidades de (re)negociações de sentidos para um diálogo produtivo e capaz de promover a expansão dos limites interpretativos dos sujeitos. “Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário [...] É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele” (FREIRE, 2018, p. 185).

A relação dialógica, na concepção freiriana é metodologia, possibilitando (re)negociações e compreensões das práticas por meio do reconhecimento do diferente, “e é exatamente a possibilidade de reconhecer o outro que me faz reconhecer a mim” (FREIRE, 2018, p. 185). Essa consciência do processo dialógico pode converter-se em alternativas para os confrontos improdutivos. Obviamente, isso não implica negar as contradições, pois essas, também para Freire, são constitutivas dos sujeitos e fazem parte do processo de tomada de consciência de si mesmo e desse outro. Assim sendo, “é a partir da descoberta de você como não eu meu que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você” (FREIRE, 2018, p. 185).

Como se percebe, Paulo Freire falava em alfabetização, mas certamente se referia às ideias atribuídas aos *letramentos* e aos *letramentos críticos*, como uso das práticas sociais da escrita e da leitura para a vida, para ler o mundo, e nele agir. Conforme o autor, para que os sujeitos sejam capazes de ler mundo, é preciso intervir no mundo, tornar-se histórico e cultural, então é possível compreendê-lo e interpretá-lo, para continuar intervindo. Portanto, na visão de Freire, “não há leitura de texto sem leitura de mundo, leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica a ruptura do ciclo regular [do] pensamento, ação, linguagem, mundo” (FREIRE, 2018, p. 291).

A partir desses termos, não restam dúvidas de que dominar ou não dominar as práticas letradas ocidentais é uma opção política do Estado, como muito observamos no Terceiro Mundo, cujos sujeitos que se encontram nessa situação, muitas vezes, são tratados como massa de manobra para justificar atos de corrupção de diversas ações governamentais e inflamar discursos raivosos. É então nesse contexto que Paulo Freire torna-se indispensável para compreendermos os letramentos críticos. Embora o discurso da década de sessenta de *emancipar e libertar* homens e mulheres deva ser reinterpretado como criar condições para que os sujeitos se emancipem e se libertem, ou seja, propiciar meios para que os educandos se eduquem e tomem consciência de sua genealogia.

Considerando que as interpretações esbarram sempre nas visões de mundo ou de um mundo, sob a ótica dos letramentos críticos não há que se falar em consenso, convergência ou totalidade interpretativa, uma vez que os sujeitos se constituem por experiências diferentes. Dessa forma, mesmo que as condições sócio-históricas sejam semelhantes para os sujeitos, as leituras sempre são heterogêneas (pois os objetivos que levaram à leitura são divergentes), parciais (de acordo com o momento em que os textos são acessados) e envolvidas em relações de poder (já que os leitores possuem liberdade de escolher determinados textos e não outros). A língua deixa, então, de ser um instrumento de dominação, para ser espaço e de produção de sentidos.

Assim sendo, minha concepção de letramentos aproxima-se das lógicas decoloniais – nas quais Paulo Freire também se insere – em que a compreensão da geopolítica do conhecimento e da corpopolítica se produz a partir de pressupostos locais. Nessa perspectiva, as práticas são capazes de fazerem os sujeitos perceberem que toda construção de sentido é possível de ampliação, já que toda interpretação é histórica,

cultural e situada. Uma prática que promova condições para a criticidade é preciso ser rizomática e permitir enxertos socioculturais em qualquer ponto da relação dialógica. São pedagogias interculturais. Portanto, essa compreensão político-pedagógica dos letramentos críticos advém da visão freiriana de metodologia indispensável para a produção do conhecimento e concepção genealógica dos sujeitos a partir da relação com o outro.

REFERÊNCIAS

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. **Situated language and learning** – a critique of traditional schooling. United Kingdom: Routledge, 2004.
- KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 375-400, 2010.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2011.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**. Every day practices & classroom learning. 2.ed. McGraw Hill, 2006.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**. Changing Knowledge and classroom learning. UK: Open University, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n.2, p. 393-417, Jul./Dez. 2010.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: expandindo perspectivas. São Paulo: Paco Editorial, 2011.
- MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In.: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- QUEIROZ, F. L. O. **Epistemologias decoloniais e concepções de língua**: por mais diálogos com a BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos, diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. Academic literacies approaches to genres? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.
- STREET, B. (Org.). **Cros-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge Press, 1993.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
- TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo de Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2º ed. 2015.
- TAKAKI, N. H. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. **Calidoscopio**, v. 11, p. 52-63, 2013.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisas em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada na comunidade científica. **Revista Polifonia**, v. 19, n. 25, p. 87-109, 2012a.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 971-996, 2012b.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar e não é preciso São Paulo: USP, 2008. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação —outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

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

Capítulo 10

ORALIDADE E HQ: UMA DUPLA DINÂMICA

*Daniely Moreira Coelho da Silva
Evanilce Chagas Lopes Samico
Pollyanne Bicalho Ribeiro*

A motivação para a realização desse trabalho surgiu a partir da compreensão de que a oralidade é um fator de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo, a Língua Portuguesa, bem como o reconhecimento de que a história em quadrinho (doravante HQ) representa um recurso ímpar para o trabalho com modalidade oral em sala de aula.

Diante desse princípio, o presente artigo tem como objetivo demonstrar o trabalho desenvolvido em sala de aula para incentivar a habilidade oral, por meio dos quadrinhos, a fim de proporcionar atividade de fala e escuta para que o discente seja capaz de utilizá-la conforme o contexto ou situação comunicativa. Sendo assim, este trabalho desenvolveu-se por meio de oficinas que foram aplicadas numa turma de 6º ano, com aproximadamente 40 alunos, durante os meses de março a maio de 2019, numa escola pública da rede municipal de Fortaleza.

Reconhecer que os quadrinhos têm muito mais a oferecer que somente leitura ou desenho é endossar que eles são um meio democrático, atemporal, desmistificado e propício para realização de textos com foco na interação e, principalmente, no desenvolvimento da oralidade nas diferentes situações sociais.

UM POUCO DA HISTÓRIA DAS HQS

A arte de contar histórias, por meio de desenhos, surgiu da necessidade do ser humano em registrar o seu cotidiano. As pinturas rupestres nas cavernas demonstram isso e não são percebidas em um único local ou espaço temporal. Assim, “formas rudimentares de expressão, já agregavam elementos das Histórias em quadrinhos (HQ), como desenhos sequenciados e os desejos de transmitir uma ideia ou contar história” (CAVALCANTE; CEDRO, 2016, p. 57).

Muitos povos, ainda nos primórdios da civilização, registraram suas histórias porque a mortalidade era bem precoce devido a muitas adversidades como a fome, o enfretamento com animais e a inexistência de tratamentos medicinais (LOVRETO, 2011). Era preciso repassar as formas como os sucessores poderiam sobreviver a tantos obstáculos, então a utilização dos desenhos se tornou imprescindível.

Contar as histórias de forma sequencial fez parte da cultura dos egípcios e suas ilustrações nos seus templos; do povo maia, no séc. V a.C, que utilizou tintas retiradas das cascas de árvores para representar seus rituais; no séc. XII, da tapeçaria de Bayeux, considerada uma HQ gigante com mais de sessenta metros representou a celebração da Conquista Normanda da Inglaterra; na França, no Séc. XVIII, das impressões de

xilografura, que se configuram como uma forma arcaica de balão saindo das bocas das personagens (CARVALHO; RIBEIRO, 2018). Portanto, as histórias em quadrinhos existem desde o homem primitivo e segundo Lovreto (2011), tal leitura foi de suma importância para o aparecimento de linguagens posteriores, entre elas a escrita. Com a criação do alfabeto fonético, a imagem deixou de ser tão importante como elemento de comunicação, pois o homem abandonou a representação gráfica do objeto e do animal para atingir um nível de abstração capaz de ampliar, quase que infinitamente, a possibilidade de transmissão da mensagem (VERGUEIRO, 2018a).

As HQs se tornaram veículo de comunicação de massa há mais de um século e progrediram de forma rápida na imprensa sensacionalista norte-americana no final do séc. XIX (RAMA; VERGUEIRO, 2018). Mas é difícil determinar qual foi a primeira história em quadrinhos. Franceses, suíços, alemães, japoneses e brasileiros reivindicaram para si a primazia. E as muitas controvérsias em relação ao assunto resultaram na reunião de um grupo com dez especialistas, na *Universidade La Sapienza* em Roma, e no consenso de que a série americana *Yellow Kid* criada em cinco de maio 1895 por Richard Felton Outcault seria o marco da primeira HQ (CHINEN, 2011).

Os quadrinhos se tornaram populares com o advento da imprensa moderna no final do século XIX, devido ao seu barateamento e acessibilidade em jornais e suplementos. Os editores dos jornais perceberam o potencial do momento e vislumbraram uma forma promissora de lucrar, pois os imigrantes estavam aprendendo a ler com os quadrinhos e nesse contexto surgem os *Syndicates*, empresas responsáveis pela produção artística e comercial das HQs, isto é, um tipo de distribuidora de História em Quadrinhos (ALCÂNTARA, 2016, p. 36) e a partir de então uma nova era se iniciou: abandonou-se o caricatural, iniciou-se a fase das aventuras e o surgimento dos heróis.

O primeiro herói foi Tarzan, criado por Edgar Rice Burroughs em 1929 com traços bem humanísticos. Em 1936, estreia o Fantasma de Lee Falk e Ray Moore, o herói mascarado. E o mais inovador de todos, o Super-Homem criado por Jerry Siegel e Joe Shuster em 1933, mas só publicado em 1938. Assim, estabelecia-se a Era de Ouro dos Heróis que permaneceria com criações cada vez mais prósperas. Em 1941, foi criado por Jack Kirby e Joe Simon o símbolo máximo, estampado em um uniforme, do patriotismo americano: O Capitão América. No mesmo ano, o heroísmo alcançou a versão feminina na figura da heroína Mulher Maravilha de William Martson.

A Segunda Guerra trouxe a crise para os quadrinhos e o fortalecimento para os *Syndicates* que passaram a ditar o que poderia ser publicado. Por isso, na década de 50, houve a saturação do excesso de violência e pais, professores, autoridades passaram a banir as HQs.

O estopim para a marginalização foi a denúncia do Doutor Fredric Wertham no livro *The Seduction of the Innocent*, o qual alegava que os quadrinhos eram a causa da delinquência juvenil. O livro atacou os heróis e os responsabilizou pelos males e vícios do período, ao ponto de declarar que os quadrinhos propiciavam comportamentos tendenciosos ao crime e ao homossexualismo infantil (ALCÂNTARA, 2016).

No Brasil, as primeiras críticas datam de 1928, pois se acreditava que os quadrinhos incutiam a cultura estrangeira para crianças. Em 1939, os bispos de São Paulo propuseram a censura uma vez que os temas estrangeiros soavam prejudiciais e em 1944, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apresentou um estudo inconsistente afirmando que os quadrinhos causavam lerdeza mental. Em 1946, a perseguição do repórter Carlos Lacerda às mídias, principalmente aos quadrinhos, proliferou a ideia de que as HQs “eram veneno importado” e a Campanha de Audálio Dantas rival de Roberto Marinho, que publicava no jornal *O Globo* inúmeras tiras de quadrinhos, corroborou para esse movimento de rejeição.

Todos esses acontecimentos, juntamente com a ampla divulgação do livro *A sedução dos Inocentes*, em 1954, culminaram na criação, em 1961, do Código de Ética Brasileiro, uma vez que já existia o Código americano. Devido à censura do Código de Ética, surgiram paralelamente, entre os americanos, as HQs *underground*, que eram produções de cunho revolucionário, que objetivavam o protesto e exposição de temas censurados pelo Código de Ética. Sua distribuição era gratuita, independente e não pretendia lucro ou popularidade, mas sim uma forma de liberdade de expressão (CHINEN, 2011; ALCÂNTARA, 2016).

Os brasileiros também participaram desse movimento que foi nomeado de *Udigrudi* (reprodução de fanzines), talvez como forma de satirizar o nome em inglês. Seus principais representantes foram Caruso, Luís Gê, Otacílio na Revista Balão e Jaguar, Henfil e Ziraldo, em *O Pasquim*. Na década de 80, o sucesso se deu com a revista *Chiclete com Banana* de Angeli.

Mesmo em meio à perseguição e a mediocridade de algumas histórias, os leitores de jornal passaram a consumir um novo estilo de tira, devido à elevação da taxa de alfabetização. Tal situação favoreceu o advento da Era de Prata dos quadrinhos: foi o renascimento dos super-heróis, que, agora, apresentavam problemas mais humanos e eram cheios de conflitos existenciais. O primeiro dessa linhagem foi o Quarteto Fantástico de Stan Lee e Jack Kirby em 1961. Em seguida, foram criados o Homem Aranha, o Hulk e o Thor em 1962. Em 1963, foi criado o Homem de Ferro e os X-MEN. Diante das mudanças, o leitor passou a se identificar com as angústias e incertezas de seu tempo.

No Brasil, a história das HQs foi iniciada por Nhô Quim, mas teve sua propagação com Tico-Tico a primeira revista, datada de 1905. Era uma história infantil com poucas páginas e muito texto. Ao longo dos anos foram inseridos personagens como Reco-Reco, Bolão e Azeitona de Luiz Sá, um dos maiores desenhistas brasileiros, que retratou características bem brasileiras nos seus personagens como formas arredondadas e quentes (ALCÂNTARA, 2016).

Como mencionado, o Brasil, no período pós Segunda Guerra nos Estados Unidos, assumiu a política de rejeição aos quadrinhos e depois de passada a crise, meios midiáticos como a televisão, o rádio e o até o circo contribuíram para a produção das HQs. Assim, surgiram as Revistas *O Sesinho*, *Tiquinho*, *Varinha Mágica*, *Contos de Fadas* entre outras.

Os quadrinhos americanos influenciaram muito a produção brasileira, tanto que em alguns casos havia suposição de “plágio”. Porém, na década de 60, em meio à busca pelo nacionalismo, nasceu *Pererê*, do Ziraldo, que só durou até 1964 porque vendia menos que as publicações estrangeiras. Após a frustrada tentativa ufanista, despontou o gosto pelo terror e o brasileiro, em plena ditadura, passou a consumir essa modalidade de quadrinhos, que chegou a 37 exemplares do mesmo tipo.

Enquanto nos Estados Unidos, a Era de Prata dos heróis enredava os leitores, os brasileiros além de consumirem esse tipo de HQ, permaneciam com o gosto pelo terror, que conquistava cada vez mais o público, perdurando até a década de 70. Neste mesmo período, despontou Maurício de Souza, com a produção da Turma da Mônica, que garantiu lugar no mercado através da venda de produtos e dos gibis e incentivou a consolidação do quadrinho genuinamente brasileiro.

No Ceará, apenas na década de 70, as HQs tiveram notoriedade com mino (cartunista da Revista Cruzeiro e Pasquim) e Sinfrônio (criador do Capitão Rapadura e idealizador da tira Ming-á). Eles foram os precursores e abriram as portas para nomes como Daniel Brandão, Geraldo Borges, JJ Marreiro, Alan Goldman entre outros.

O fato é que a história em quadrinhos passou por momentos áureos e negros e tudo isso contribuiu para uma visão distorcida para utilização na educação que só passou a se modificar na década de 90 depois da inserção das HQs nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É relevante destacar que, no Brasil, existe o Dia Nacional dos Quadrinhos que é dedicado a primeira produção Nhô Quim e comemorado em 30 de janeiro. E no Ceará também há uma data em alusão ao dia dos quadrinhos que é em 28 de setembro em homenagem a Luiz Sá, considerado um dos grandes precursores do desenho cearense (NETTO, 2018).

TEM ESPAÇO PARA ORALIDADE E PARA HQS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS?

O Ensino no Brasil é orientado por documentos oficiais que têm como propósito constituir uma unidade e organicidade curricular. Dentre esses documentos estão os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, lançados pelo Governo Federal. Tanto os PCN quanto a BNCC preveem a importância para o trabalho com a prática de leitura e produção não somente com textos escritos, mas também com textos orais, ou seja, escrita e oralidade estão imbricadas e devem caminhar juntas.

A BNCC (2017) salienta que o docente leve em conta, durante a construção do seu planejamento, “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2016, p. 79). Com isso, o professor deve proporcionar aos alunos diversos contatos com gêneros textuais, proporcionando-lhes uma reflexão sobre como se articulam as duas modalidades da língua, escrita e falada.

Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, os PCN, explicam que “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio

dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista” (BRASIL, 1997, p. 15). Compreende-se, assim, nos documentos que o ensino de língua materna não se resume apenas às abordagens das produções escritas, prevê, também, a utilização da modalidade oral.

Ao analisar as habilidades do *Eixo Oralidade*, descritas na BNCC, sobretudo, no Ensino Fundamental, observou-se a preocupação com a interação pela linguagem na escola, bem como as ações voltadas à expressão oral e interlocução na relação de todos os envolvidos no cotidiano da educação.

Segundo a Base, o eixo da oralidade compreende “As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada [...]” (BRASIL, 2017, p. 78) e envolve também o uso de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões. Percebe-se, com isso, uma preocupação em possibilitar aos alunos situações de comunicação em que eles possam se expor oralmente.

No processo de produção de textos orais, os PCN determinam que o aluno “[...] planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos[...]” (BRASIL, 1997, p. 25). A partir dessas orientações, pode-se inferir que não basta o professor apenas deixar o aluno falar de forma livre, sem um direcionamento, o que não garante o desenvolvimento da oralidade na sala de aula. É importante que as atividades sejam “planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos orais” (SOARES, 1998, p. 22).

No fragmento abaixo, há uma exemplificação quanto ao papel, segundo os PCN, atribuído à escola para ensino da oralidade:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 25).

Os documentos ressaltam a importância de preparar o aluno para as interações face a face, situadas nas mais diversas ocasiões. Consideram que a escola tem a função de conduzir o educando a compreender que os discursos precisam ser devidamente planejados, tendo em vista os níveis de formalidade assumidos, além de requerer desse aluno a consciência de que sua fala é uma prática social.

Apesar dos documentos apresentarem a necessidade de desenvolvimento da competência oral, muitas pesquisas mostraram que a história em quadrinhos durante muito tempo sofreu uma forte resistência para ser inserida no contexto de ensino do Brasil. Vergueiro e Ramos (2018, p. 9) afirmam que os professores sofriam repreensão pela sociedade ao utilizar a HQ na sala de aula, uma vez que gerava nos alunos “preguiça mental” e os afastava da “boa leitura”. As HQs, para esses autores, só foram oficializadas como prática a ser trabalhada em sala a partir da promulgação da LDB com a elaboração dos PCN.

Segundo Vergueiro e Ramos (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, já apontava para a necessidade de “línguas contemporâneas”, como é o caso das histórias em quadrinhos, para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Com o passar dos tempos percebeu-se, nos PCN a sua presença de forma mais explícita, entretanto, apenas para o trabalho da “língua escrita” (BRASIL, 1997, p. 82).

O que também não difere da BNCC, que não deixa explícito o seu uso na modalidade oral, como consta na habilidade a seguir:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangá [...] (BRASIL, 2017 p. 169).

Ramos (2014, p. 79) salienta que as HQs “são riquíssimos recursos de representação da oralidade” uma vez que se pode utilizar elementos da língua falada adaptados para a linguagem em quadrinhos como o uso dos balões para indicar as falas, as mudanças no tom da voz, a presença das onomatopeias, por exemplo.

Ainda, com a implementação do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) em 2006, que tinha como prioridade a distribuição de livros literários às escolas, as HQs foram construindo um espaço maior na sala de aula. Entretanto, direcionada para um público bem reduzido. Nessa época, o acervo contemplava apenas o Ensino Fundamental.

Somente a partir do PNBE de 2009 os quadrinhos foram inseridos no Ensino Médio. Dentre algumas obras selecionadas estão: *O Alienista* de Fábio Moon e Gabriel Bá e *Domínio Público: literatura em quadrinhos* de vários autores (VERGUEIRO; RAMOS, 2018).

HQS E ORALIDADE: UMA COMBINAÇÃO MAIS QUE POSSÍVEL PARA O ENSINO

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 168) apontam que a oralidade, durante a antiguidade, tinha seu espaço valorizado no ensino: “o método oral foi a única forma usada para transmitir conhecimentos”, entretanto com o passar do tempo, devido à evolução da humanidade, uma forte primazia foi garantida à escrita.

Estudos com essa temática surgiram com o propósito de ressaltar que o ensino da modalidade oral é tão importante para o aprendiz de língua, seja ela materna ou estrangeira, quanto o ensino da modalidade escrita, visto que existe a necessidade de utilização da modalidade falada em virtude das diversas situações de comunicação vividas pelos indivíduos nas diferentes práticas sociais.

Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 13) compreendem que o ensino da oralidade não deve ser “visto isoladamente”. Isso significa que a fala não está dissociada da escrita, mas “mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.

Já Marcuschi (1996) traz uma grande contribuição, com a defesa pela inserção da língua falada no ensino não só no uso, mas em análises do texto oral. O autor argumenta que a língua é heterogênea e variável; com isso, o uso da língua deve ser aspecto central nas aulas de Língua Portuguesa.

Para Marcuschi e Dionísio (2007), é importante reforçar que a escrita não é a forma correta e nem ideal da oralidade e que ensinar a oralidade não significa oralizar a escrita. Esses autores defendem que as duas modalidades da língua são realizações de um mesmo sistema linguístico, porém cada uma tem sua própria história e realização, além de suas características peculiares de representação.

Para Marcuschi (2008, p. 25), oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Tal conceito nos leva a entender que é por meio da interação que as pessoas se apropriam da língua falada nas mais variadas situações de uso formais e informais, sem se darem conta da importância dessa prática em seu cotidiano.

Infere-se que a oralidade, por fazer parte do processo de comunicação, pode e deve ser ensinada de uma maneira sistemática na escola de modo que possa abranger não só o contexto informal, mas principalmente o formal, pois é nele que provavelmente os alunos terão que produzir gêneros formais e públicos e, com isso, terão a possibilidade de pôr em prática os diversificados usos da língua.

É importante saber que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência discursiva do aluno. Nessa concepção, Schneuwly (2004) destaca como um dos princípios básicos para o ensino de língua o desenvolvimento de relação consciente e voluntária com o comportamento linguístico, para que sejam fornecidos aos alunos “instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar [...]” (SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

A necessidade de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diversos gêneros orais é algo a ser refletido pela escola na atualidade. É de grande importância, portanto, pensar como preparar o aprendiz para o uso dessa modalidade, selecionar quais planejamentos utilizar, propondo situações que façam sentido para a prática social e os quadrinhos se configuram como uma ótima estratégia de aprendizagem.

A presença da oralidade nos quadrinhos nem sempre é percebida. Para que tal fato aconteça é preciso treinar o olhar e constatar que nos quadrinhos os recursos de representação da oralidade são abundantes. (RAMOS, 2014, p. 79). A leitura das falas remete aos leitores a sensação de que são realizadas na mente, e a representação dessa fala nos quadrinhos se dá por meio do balão (VERGUEIRO, 2018b, p. 56).

“Os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem” (RAMOS, 2018b, p. 34). Ele indica a fala e o pensamento das personagens, que geralmente é representado em forma de nuvem e com bolhas apontando para o falante.

Os balões se diversificam e ganham formas que, muitas vezes, representam a intenção do autor, quer dizer, “eles indicam o que a Análise da Conversação chama de turnos conversacionais” (RAMOS, 2014, p. 84).

Entre as diversas formas se destacam balão-fala (tem contorno de traçado contínuo ou curvilíneo), balão do pensamento (tem formato de nuvem e o rabicho ou apêndice como bolhas que expressam o pensamento), balão-cochicho (possui linhas tracejadas, transmitindo ideia de voz baixa ou sussurro), balão-berro (apresenta extremidades para fora como se fosse uma explosão), balão-unísono (reunião de fala de distintos personagens), balões-duplos (representam dois momentos de fala). Em síntese, há autores como Cagnin (1975) e Eguti (2001) que mencionaram um levantamento de setenta e dois tipos de balões, todavia, dentro da “era informatizada”, existem aqueles que ainda sequer foram catalogados.

Acevedo (1990) atribuiu aos balões dois elementos: o *continente*, que é o corpo (balão e o rabicho (também conhecido como apêndice), e o *conteúdo* (conteúdo) que é representado pela linguagem escrita ou a imagem. Segundo o autor o continente traz uma carga semântica e expressiva que pode ser decifrada por meio da linha que contorna o balão, que por vezes é preta e contínua, ratificando a linearidade e normalidade da fala, caso haja modificações nesse padrão, é sinal de que há outra conotação na expressividade.

O apêndice ou rabicho está intrinsecamente ligado ao balão e, de acordo com Eisner (2010) sua relevância consiste em projetar a direção que está a personagem, ou seja, é uma espécie de indicador de balão do emissor.

As vozes da legenda também fazem parte do continente, uma vez que expressam a linguagem dos quadrinhos, Ramos (2018b) defende que podem representar tanto o narrador onisciente, quanto o narrador-personagem e se apresentarem ou não em recordatórios (ou caixas de texto) que são responsáveis pelo acolhimento da fala do narrador ou do personagem onisciente, alguns autores os utilizam para suprir o balão-pensamento.

O conteúdo do balão também se ancora na representação da oralidade, aspectos como o tipo de letra se configura como forma de expressividade. A letra em cor preta, sem negrito, é considerada “neutra”, qualquer outra configuração irá figurar uma distinção, tal qual o contorno dos balões. Cagnin (1975) considera tal fato como uma figuração do elemento linguístico, portanto a letra adiciona sentido, de acordo com o contexto. Além, disso o formato pode informar a expressividade peculiar dos personagens, como a nacionalidade, por exemplo.

Entre os estudos sobre oralidade nos quadrinhos, destaca-se o trabalho de Preti (2000). Ele tentou demonstrar como ocorre a representação dos níveis de fala e nos estudos de Ramos (2018b) foi perceptível que esses níveis, nos quadrinhos, contribuem para o aprimoramento do léxico, visto que é a forma de imprimir as características dos personagens, que a depender do momento histórico resultará em variações.

Ademais de todos os recursos citados, a pesquisa de Eguti (2001) verificou que, além dos quadrinhos apresentarem diversos aspectos orais, eles se assemelham a

estrutura de uma conversação natural. A autora assevera que as HQs têm o intuito de reproduzir a fala por meio da interação face a face, utilizando palavras, expressões faciais e corporais.

O assalto do turno é uma estratégia, que nada mais é que a tomada de fala do outro, que nas HQs podem ser evidenciados pelo recurso das reticências ou pela sobreposição das vozes dos personagens. Também, dentro dos turnos se destacam elementos da conversação como a sucessão de pontos indicando hesitação, a repetição de sílabas para acentuar as emoções, os marcadores conversacionais que para Urbano (1999) são estruturas marginais que podem ser descartadas na transposição da fala para escrita, mas que ajudam na coesão.

Contudo, não só o continente e o conteúdo evidenciam a presença da oralidade nas HQs, as onomatopeias desempenham papel relevante tanto quanto os demais itens citados. Elas evoluem e crescem vertiginosamente, conforme o passar dos anos. Tanto que “não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista” (RAMOS, 2018b, p. 78).

Perante a evolução histórica dos quadrinhos e marcante presença da oralidade, faz-se necessário também conhecer algumas acepções conceituais desse tipo de narrativa. Will Eisner define como “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 2010, p. 9).

Acrescentando outra percepção, Santos Neto e Silva (2015, p. 11) assumem que “são narrativas gráficas constituídas por escrita e desenho, que exigem de seus leitores e leitoras interpretações visuais e verbais”. Com a diversidade e relevância dos conceitos, urge consolidar a inegável contribuição das HQs no ensino.

Mesmo que ainda muito forte o movimento de tratar os quadrinhos como leitura empobrecida, alienada ou influenciadora de violência, a partir do séc. XX, as produções se configuraram como mecanismo de comunicação aliados ao processo educativo e ganharam espaço no contexto educacional.

Consoante Cavalcante e Cedro (2016), os quadrinhos, no contexto mundial, ultrapassaram a perspectiva de literatura lúdica e incorporaram aspectos como: i) a instrução de assuntos relevantes como foi o caso da Revista *Sesinho* que reforçou uma Campanha contra dengue; ii) a postura de veículo de crítica social como no caso da *Mafalda*¹ e da *Turma de Charlie Brown*² em que seus personagens reprovam a forma como os adultos agiam diante dos fatos; iii) a disseminação de ideias, como no exemplo de Mao Tse-Tung que utilizou os quadrinhos com o objetivo de instalar uma nova forma de organização na sociedade chinesa; iv) o tratamento histórico das informações, como no caso dos mangás que contam sua história de maneira a resgatar valores e elementos ímpares de sua história como os Samurais, por exemplo; v) a transversalidade quando tratou da história de um polonês durante a Segunda Guerra. Enfim, os quadrinhos

¹ A personagem foi criada por Joaquín Salvador Lavado (Quino) em 1964.

² A personagem foi criada por Charles M. Schulz em 1950.

deixaram no século passado a certeza de que não foram criados apenas para o entretenimento, mas para possibilitar inúmeras vertentes educativas.

No Brasil, a prática do uso de quadrinhos, em sala de aula, só ganhou visibilidade com a promulgação da LDB e com a elaboração dos PCN. Por conseguinte, o estreitamento entre quadrinhos e práticas pedagógicas aconteceu e esses foram inseridos nos manuais didáticos que, inicialmente, apenas ilustravam os aspectos de textos escritos. Ao atingir resultados favoráveis, as editoras passaram a disseminar o uso e na década de 1990 ocorreu a diversificação da linguagem e a incorporação da linguagem dos quadrinhos às produções dos alunos. Foi o último obstáculo para a utilização massiva das HQs na sala de aula (VERGUEIRO, 2018a).

Mas o que justifica a utilização dos quadrinhos no ensino de Língua Portuguesa? Usar as HQs não é abandonar a Gramática Normativa ou desqualificá-la é entender que a língua materna deve ser ensinada com foco no uso, como processo de interação em seus muitos contextos e os quadrinhos são excelentes materiais de apoio (RAMOS, 2018a).

Vergueiro (2018a) declara que as HQs contribuem para o bom desempenho escolar dos alunos uma vez que os estudantes não rejeitam a leitura, palavras e imagens juntas ampliam a compreensão de conceitos, há um elevado nível de informações numa linguagem que se torna mais fácil para aprendizagem discente, as probabilidades de comunicação são potencializadas pela familiaridade com as HQs, há um enriquecimento de vocabulário e incentivo à leitura, o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos incentiva a reflexão e imaginação e além de tudo as HQs ainda possuem caráter globalizador e podem ser utilizadas em qualquer nível escolar.

No entanto é conveniente destacar que os quadrinhos não são uma fórmula “mágica” capaz de corresponder a todos os objetivos e necessidades educacionais, eles são meios que o professor pode se utilizar, quando bem planejadas, quando há uma intencionalidade e que pode e deve utilizar para ajudar de forma positiva na aprendizagem do aluno.

E para isso “não existe regras, o único limite para o bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e a sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos” (VERGUEIRO, 2018a, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecermos a importância da oralidade no ensino de línguas, sobretudo, a Língua Portuguesa, e a riqueza de recursos que as HQs têm nesse processo de ensino e aprendizagem de práticas orais, elaboramos e aplicamos oficinas possíveis de serem utilizadas em sala de aula com o fito de desenvolver a linguagem oralmente em seu contexto comunicativo.

Nessa perspectiva, durante a parte prática deste trabalho, notabilizamos grande interesse e envolvimento dos alunos nas atividades, uma vez que puderam, de forma interativa, expressar, oralmente, a sua opinião, compreendendo e respeitando o turno do colega, e isso se converteu em uma prática construtiva.

Cada aluno percebeu por meio do uso dos “balões” e das onomatopeias, por exemplo, que os quadrinhos possuem meios próprios de representar a oralidade, uma vez que durante as articulações orais das frases propostas notaram que determinado balão pode constituir uma emoção, um sentido diferenciado para determinada situação de fala.

As imagens, as fisionomias, o formato das letras, os gestos, a sequência dos acontecimentos foram elementos que ajudaram bastante no processo de compreensão textual pelos alunos durante as oficinas, especialmente, quando se trabalhou com as tirinhas da Mafalda. Isso foi imprescindível para compreensão do papel crítico dessa personagem, embora, exigisse também deles o seu conhecimento de mundo.

A verificação da compreensão se deu através de atividades baseadas em diferentes histórias em quadrinhos transcritas do livro *Antologia HQ³* organizado por Daniel Brandão, com temas bem variados, com componentes humorísticos, atuais, críticos e reflexivos

O fechamento aconteceu por meio de avaliação das atividades práticas. Alguns participantes ainda se disponibilizaram a expor oral e positivamente as suas considerações e a gravá-las em áudio, como forma de registro.

Diante dessas considerações, acredita-se que a contribuição para essa turma foi imensurável. O reconhecimento de que os quadrinhos têm muito mais a oferecer que somente leitura ou desenho, é assumi-los como um meio democrático, atemporal. É possibilitar uma visão crítica de que HQs estão presentes em muitos espaços, ademais de gibis, e são capazes de viabilizar, com uma linguagem própria, a interação e o desenvolvimento da oralidade nas diferentes situações sociais.

REFERÊNCIAS

-
- ACEVEDO, J. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.
- ALCÂNTARA, C. S. A História das histórias em quadrinhos e a educação: uma relação conflituosa. In PEREIRA, A. C. C.; ALCÂNTARA, C. S. (Orgs.). **Histórias em Quadrinho: Interdisciplinaridade e Educação**. São Paulo: Reflexão, 2016, p.31-56.
- ASSUNÇÃO, C. A. A.; MENDONÇA, M. C. M.; DELPHINO, R. M.. In BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 165-177.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_publicacao.pdf> Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975
- CHINEN, N. **Linguagem HQ: conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2011.
- CARVALHO, I. M.; RIBEIRO, P. B. **As HQs chegam à escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- CAVALCANTE, M. C. B; MELO. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 181-198. (Série estratégias de ensino, 2).

³ BRANDÃO, D. **Antologia HQ [história em quadrinhos]**. Fortaleza: fundação Demócrito Rocha, 2016.

- CAVALCANTE, L. A. O.; CEDRO, W. L. Uma análise lógico-histórica da relação entre histórias em quadrinhos e educação. In: PEREIRA, A. C. C.; ALCÂNTARA, C. C. (Orgs.). **Histórias em Quadrinho: Interdisciplinaridade e Educação**. São Paulo: Reflexão, 2016.p. 57-82.
- EISNER, I. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos**.2001. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,2001.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: Perspectivas para o ensino de língua materna**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOVRETO, J. A. Quadrinhos além dos gibis. **Histórias em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**, Ano21, Boletim 01, abr. 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. In: Congresso de Língua Portuguesa, 6., 1996. São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 1996.
- NETTO, R. **História das histórias em quadrinhos no Ceará**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. 224p.
- PRETI, D. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 9. ed.São Paulo: Edusp, 2000.
- RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.
- RAMOS, P. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In ELIAS, V. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014, p.79-99.
- RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018 a. p.65 -86.
- RAMOS, P. **A leitura em quadrinhos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018b.
- SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. da. Os gibis estão na escola, e agora? In: SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. (Org.). **Histórias em Quadrinhos e Práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras,2004.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**.1ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- VERGUEIRO, W. Uso dos HQs no ensino. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018^a, p. 7-30.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2018b, p. 31-64.
- URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 81-101.

Capítulo 11

UTILIZAÇÃO DE CORPUS PARA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE APRENDIZES DE LÍNGUAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Mateus Emerson de Souza Miranda

CONTEXTUALIZANDO

Um *corpus* é um conjunto de dados linguísticos (escritos ou orais) representativos de uma língua ou variedade linguística, coletados criteriosamente para a investigação empírica da linguagem através de um computador (BERBER SARDINHA, 2004). Dessa forma, um *corpus* de aprendizes, também chamado de *corpus* de interlíngua ou *corpus* de segunda língua (L2), é uma coleção de textos autênticos, legíveis por máquinas, produzidos por aprendizes de L2 (GRANGER, 1998). Esse novo tipo de recurso para os estudos de aquisição de segunda língua (ASL) surgiu no início da década de 1990 e, segundo Leech (1998), um dos pioneiros da linguística de *corpus*, o advento da tecnologia proporcionou uma revolução na forma de investigar a linguagem dos aprendizes como nunca imaginado. De acordo com Beber Sardinha (2004, p. 251), “no campo do ensino de línguas estrangeiras há um interesse muito grande nas aplicações da Linguística de *Corpus*” (plural: *corpora*) e a influência de *corpora* no ensino contempla quatro áreas de concentração: descrição da linguagem nativa, descrição da linguagem do aprendiz, transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula, desenvolvimento de materiais, currículos e abordagens.

Um *corpus* de aprendiz pode revelar inúmeros aspectos da interlíngua (IL) (SELINKER, 1972) e é uma revolução na área da Linguística Aplicada (LA) (GRANGER, 1994) com aplicações ao ensino e novas metodologias (HUNSTON, 2002; O'KEEFFE, McCARTHY; CARTER, 2007; BENNETT, 2010; REPPEN, 2010). Shepherd (2009, p. 102) explica que

trabalhar com *corpora* de textos eletrônicos produzidos por aprendizes permite ao pesquisador, portanto, partir de dados reais para identificar áreas possivelmente nevrálgicas no uso da língua estrangeira. Permite também ao professor fazer um raio-x da 'performance' de seus aprendizes.

Segundo Berber Sardinha (2004, p. 255), “ainda é raro, em sala de aula, o professor usar a descrição da linguagem baseada em *corpus*, e a razão principal é o distanciamento entre o profissional de ensino e a academia”. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta ao professor de línguas as possibilidades da Linguística de *Corpus* (LC) através de análise assistida por computador (DAGNEAUX *et al.*, 1998). Mais especificamente, utilizaremos um *subcorpus* do *Corpus of Learner English in Malta*

(CLEM)¹ (VASSALLO, 2014) para ilustrar o percurso da nossa análise que inclui o desenvolvendo de um sistema de codificação para explorar e descrever os desvios dos aprendizes. Os dados serão manipulados através do software AntConc (ANTHONY, 2018) e a análise da performance na língua-alvo baseada nas descrições do English Grammar Profile (EGP), English Vocabulary Profile (EVP) e do Text Inspector. Nossa exploração baseou-se em *corpus* de aprendizes de inglês, mas o estudo pode ser conduzido independente da língua estrangeira ensinada.

UMA BREVE RETROSPECTIVA SOBRE O ‘ERRO’ E NOVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

A presença ou a falta do erro pode revelar muito sobre a linguagem dos aprendizes (CALLIES, 2015). No entanto, o erro nem sempre foi visto como parte do processo de aprendizagem da L2. Na década de 50, eles eram julgados e considerados uma transferência negativa da língua materna (L1) na língua-alvo, sendo causa das dificuldades no aprendizado e, desta forma, deveriam ser corrigidos e evitados. Influenciado pelo behaviorismo, através da Linguística Contrastiva, o modelo de Análise Contrastiva (AC) buscava comparar a L1 do aprendiz e a língua-alvo, buscando prever e descrever estruturas que seriam problemáticas no processo de aprendizado, evitando possíveis interferências linguísticas (LADO, 1957). Em síntese, os elementos semelhantes entre as duas línguas eram considerados fáceis e elementos diferentes eram tidos como difíceis pelos aprendizes (LADO, 1957).

Nos anos de 1970, a AC começa a ser substituída pela Análise de Erros (AE) onde os erros não eram entendidos como transferência linguística, mas sim razão de fatores internos ou externos à língua, baseado na teoria linguística de Chomsky (1978) em que o aprendizado era relacionado ao sistema cognitivo. Os erros eram identificados na IL dos aprendizes através de pequenos *corpora*, classificados, descritos e explicados, levando em consideração outros fatores para suas ocorrências, como a L1, a metodologia, o contexto, dentre outros. Corder (1967) aponta que os erros são parte da IL e fornecem evidência do sistema linguístico dos aprendizes, sendo significativos para o professor, pois revelam o progresso dos alunos e o que eles precisam aprender, fornecendo evidências de como a língua foi aprendida e as estratégias empregadas, podendo ser um instrumento positivo de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, pela AE, pequenos *corpora* eram compilados a fim de investigar os desvios dos aprendizes. No entanto, de nada são iguais aos *corpora* que são compilados hoje pela LC (GRANGER, 1998). Granger (1998) destaca quatro fatores. Primeiro, as pesquisas da AE eram realizadas através de erros descontextualizados e o restante da performance do aluno era desconsiderado. Segundo, esses *corpora* eram pequenos, com aproximadamente 2.000 palavras, e não examinavam características como as que são investigadas atualmente. Sem a ajuda do

¹ Agradecemos a Prof^a. Dr^a. Odette Vassallo, da Universidade de Malta, pela gentileza ao nos fornecer os dados para o estudo.

computador para análise linguística, as contagens das ocorrências de características linguísticas, feitas manualmente, tornavam o trabalho exaustivo. Por fim, esses primeiros *corpora* de aprendizes eram descartados após a extração de todos os erros relevantes.

Berber Sardinha (2004) enfatiza que a pesquisa com *corpora* de aprendizes reconhece o erro como parte inevitável do processo de aprendizado, propondo-se a descrever esses desvios de forma mais neutra e substanciada. Segundo ele, 'há espaço na Linguística de *Corpus* para a investigação de erros dos alunos; o que muda é o foco, o método e o próprio entendimento da natureza do erro' (p. 266). Assim, podemos tirar conclusões sobre aquisição, desenvolvimento e uso da linguagem (COBB; HORST, 2004).

CORPORA DE APRENDIZES HOJE

Há vários *corpora* de aprendizes sendo compilados pelo mundo. Como exemplo, podemos citar o *International Corpus of Learner English* (ICLE)² (GRANGER, 1993), um *corpus* escrito que está sendo compilado em vários países pelo mundo, incluindo o Brasil (Br-ICLE; SARDINHA, 2001), e é composto por redações de aprendizes de inglês, totalizando mais de 4,5 milhões palavras. Além disso, sua contraparte, o *Louvain International Data base of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI; GILQUIN *et al.*, 2010)³, é um *corpus* oral de aprendizes de língua inglesa em construção, e que também conta com sua versão brasileira (LINDSEI-BR; MELLO *et al.*, 2012). O *Corpus Multilíngue de Aprendizes* (CoMAprend)⁴, construído na Universidade de São Paulo (USP), é composto por redações de alunos em inglês, alemão, espanhol, italiano e francês. Outro *corpus* de redações em inglês é o *Corpus do Inglês sem Fronteiras* (CorIsF)⁵, organizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O *Brazilian Spoken English Learner* (BraSEL)⁶ *Corpus* é oral e classificado de acordo com os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR; Níveis A1, A2, B1, B2, C1, C2) (COUNCIL OF EUROPE, 2001; 2017), compilado na Mary Immaculate College, University of Limerick, Irlanda. Esses *corpora* seguem critérios rígidos de design, permitindo investigações de diferentes variáveis que podem contribuir para o desempenho dos alunos, a partir de melhorias em metodologias anteriores (GRANGER, 1998). Apesar de *corpora* de aprendizes de inglês serem dominantes, encontramos também de outras línguas como espanhol e francês: o *Spanish Learner Language Oral Corpus* (SPLLOC)⁷ e o *French Learner Language Oral Corpus* (FLLOC)⁸, respectivamente.

² Disponível em <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/icle.html>. Acesso em 23 mai. 2020.

³ Disponível em <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/lindsei.html>. Acesso em 23 mai. 2020.

⁴ Disponível em <http://comet.fflch.usp.br/projeto#comaprend>. Acesso em 23 mai. 2020.

⁵ Disponível em <https://sites.google.com/site/corpusisf/home>. Acesso em 23 mai. 2020.

⁶ Disponível em <https://sites.google.com/view/braselcorpus/>. Acesso em 23 mai. 2020.

⁷ Disponível em <http://www.splloc.soton.ac.uk/>. Acesso em 23 mai. 2020.

⁸ Disponível em <http://www.flloc.soton.ac.uk/>. Acesso em 23 mai. 2020.

Destacamos que professor de língua estrangeira pode utilizar um *corpus* já disponível para estudar a IL, mas em um contexto específico de questões relacionadas à produção dos próprios alunos, a investigação se dará através de um Do-it-yourself (DIY; Faça você mesmo) *corpus*. Dessa forma, poderá construir um *corpus* de redações dos alunos para investigar aspectos gramaticais ou a complexidade lexical dos textos, por exemplo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS COM CORPORA DE APRENDIZES ANÁLISE CONTRASTIVA DA INTERLÍNGUA (ACI)

A LC incorporou a linguagem do aprendiz para análise, por meio da coleta de redações, ou da gravação da linguagem falada dos aprendizes, introduzindo uma nova maneira de analisar erros com maior foco no desempenho (GILQUIN; GRANGER, 2015). Granger (1996) apresenta a Análise Contrastiva da Interlíngua (ACI) com o objetivo de investigar descritivamente, através de softwares, o uso errôneo, características da IL que são usadas mais frequentemente (sobreuso) ou menos frequentemente (subuso) através de comparações entre *corpora* de aprendizes e *corpora* de falantes nativos (L2 vs. L1) ou dois *corpora* de interlínguas diferentes (L2 vs. L2). Até hoje, a base para as pesquisas com *corpora* de aprendizes é a comparação (HUNSTON, 2002) e os estudos são feitos, majoritariamente, com *corpora* escritos, já que trata-se de uma compilação mais fácil. Nesse sentido, ‘um *corpus* de aprendizes pode informar quais as áreas de maior dificuldade, ou de facilidade, para os alunos, e quais as tendências de progressão natural do (ou resistência ao) aprendizado’ (BERBER SARDINHA, 2004, p. 272). Inúmeras investigações são possíveis, como a análise de funções retóricas no discurso acadêmico (GILQUIN; PAQUOT, 2008), uso de conectivos na escrita (ALTENBERG; TAPPER, 1998), uso de artigos (DÍEZ-BEDMAR; PAPP, 2008), agrupamentos com a palavra *for* em textos argumentativos (DUTRA; SILERO, 2010), conectivos resultativos (DUTRA *et al.*, 2019; DENNESS; GRANGER, 2019), dentre outros. Na interlíngua oral temos investigações de expressões pré-fabricadas (DE COCK, 2004) e linguagem vaga (ORFANÓ, 2013; MIRANDA, 2020), por exemplo.

ANÁLISE DE ERROS ASSISTIDA POR COMPUTADOR

Um outro método, menos popular devido às suas dificuldades, é a análise de erros assistida por computador (DAGNEAUX *et al.*, 1998), que apresenta uma forma descritiva inovadora que não considera os erros isolados, mas como parte de um sistema que inclui usos corretos ou não (GILQUIN; GRANGER, 2015). De acordo com Granger (2003), os softwares não são capazes de detectar ou corrigir erros nos *corpora* de aprendizes. Através da metodologia proposta por Dagneaux *et al.* (1998), os dados são corrigidos manualmente e podem acompanhar suas formas corretas através de códigos que são criados e inseridos nos textos e, posteriormente, são usados nas buscas dos softwares, possibilitando sua contagem, a extração de tipos específicos de erros, suas observações no contexto, entre outros. Os problemas deste tipo de análise são (1) a dificuldade e o tempo gasto para identificar os erros que parte de um trabalho manual, (2) a distinção

entre erros e formas aceitáveis, (3) a concordância entre o que é ou não um erro, (4) a consistência da aplicação da etiquetagem⁹ no *corpus* e (5) a dificuldade em corrigir as estruturas dos aprendizes por não ser tarefa fácil reconstruir o que os eles querem dizer (GILQUIN, GRANGER, 2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

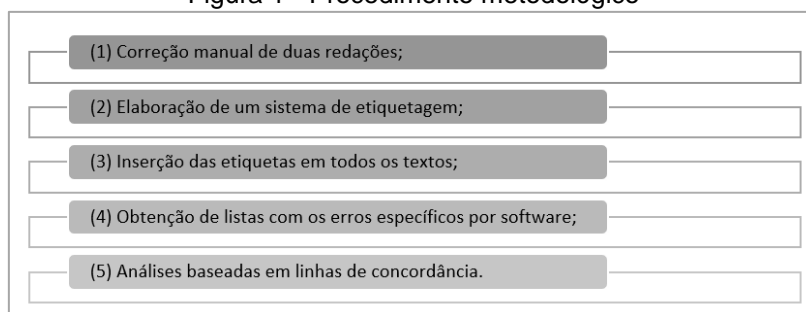
O CORPUS OF LEARNER ENGLISH IN MALTA (CLEM)

A língua inglesa é oficial em Malta, mas apenas a leitura e escrita desse idioma são dominantes no país. O inglês também é usado nas escolas e há uma preocupação nacional que o nível do idioma no país esteja em declínio. Sciriha e Vassallo (2001) conduziram uma pesquisa com 500 correspondentes e constataram que 98.6% consideram o Maltês como sua L1. O CLEM é um projeto do Centro de Proficiência de Língua Inglesa e do Instituto de Linguística da Universidade de Malta e nasceu com o objetivo de traçar o perfil dos aprendizes de inglês para desenvolver materiais e recursos para o ensino, além de ajudar a estabelecer uma referência nacional para avaliação futura do uso do inglês nas escolas do país. O *corpus* consiste em 993.063 palavras de redações em inglês de alunos de níveis B1 e B2, geralmente na faixa dos 15 aos 16 anos, parte de exames nacionais que ainda contam com questões de Maltês e matemática. Para o nosso estudo descritivo, utilizaremos um *minicorpus* com 2.900 palavras.

O SISTEMA DE ETIQUETAGEM DOS ERROS

Seguindo os procedimentos apresentados por Granger (2008) para condução da análise de erros assistida por computador, a etiquetagem do *minicorpus* seguiu as seguintes etapas:

Figura 1 - Procedimento metodológico



Fonte: Adaptado de Granger (2008).

As redações foram corrigidas por um professor e um falante nativo de língua inglesa com marcações em inglês. Por esse motivo, não iremos traduzir os termos e etiquetas utilizadas.

⁹ Processo pelo qual o conteúdo do corpus é marcado (TAGNIN, 2011, p. 359).

O INSTRUMENTO COMPUTACIONAL

Para explorar os erros, utilizamos o software Antconc¹⁰. Através dele é possível carregar e extrair os dados através dos códigos criados para a análise das linhas de concordância que são “todas as ocorrências de uma palavra de busca em um corpus junto com seu contexto. Em geral, apresenta a palavra de busca em posição central” (TAGNIN, 2011, p. 358).

ENGLISH GRAMMAR PROFILE (EGP)

O English Grammar Profile (EGP)¹¹ será usado para verificar estruturas gramaticais específicas do *minicorpus* através dos níveis do QECR. O EGP integra o projeto English Profile (EP), desenvolvido pela Cambridge University Press e Cambridge English, para descrever competências de aprendizes de inglês (O'KEEFFE; MARK, 2017). Foi realizada uma análise do Cambridge Learner Corpus (CLC), composto por mais de 55 milhões de palavras dos exames de proficiência de Cambridge realizados anualmente em 130 países. De acordo com Hawkins e Buttery (2010), um dos principais objetivos do EP é identificar 'critérios' para cada um dos níveis de proficiência do QECR. O EGP, por exemplo, visa descrever a competência gramatical de aprendizes de diferentes L2, rastreando a evolução de uma forma e o seu desenvolvimento entre os níveis do QECR. Os alunos de níveis mais baixos podem conhecer uma estrutura de maneira limitada. Ou seja, os usos e variações de determinadas características gramaticais se desenvolvem à medida que os alunos se tornam mais proficientes.

Figura 2 - Os usos de *there is* e *there are* entre os níveis do QECR no EGP.

SuperCategory	SubCategory	Level	Can-do statement
VERBS	there is/are	A1	FORM THERE IS Can use 'there is' + singular noun phrase as complement.
VERBS	there is/are	A1	FORM THERE ARE Can use 'there are' + plural noun phrase as complement.
VERBS	there is/are	A2	FORM THERE IS + UNCOUNTABLE Can use 'there is' + uncountable nouns as complement.
VERBS	there is/are	A2	FORM THERE IS/ARE + A LOT OF Can use both 'there is' and 'there are' + a lot of + plural noun.
VERBS	there is/are	B1	FORM NEGATIVE Can use 'There' + 'be' + 'n't' with countable and uncountable nouns.
VERBS	there is/are	B1	FORM THERE + MODAL VERBS Can use 'there' with a range of modal verbs + 'be' + complement.
VERBS	there is/are	B2	FORM THERE + VERBS WITH MODAL MEANING Can use 'there' with other verbs with modal meaning + 'be' + complement.

Fonte: EGP

O ENGLISH VOCABULARY PROFILE E O TEXT INSPECTOR

Para descrever o conteúdo lexical dos textos, nossa investigação baseou-se no English Vocabulary Profile (EVP)¹², que também integra o EP, e no Text Inspector. Como contraparte do EGP, o EVP oferece descrições detalhadas de palavras, frases, verbos frasais e expressões idiomáticas através os níveis do QECR (Capel 2010). A Figura 3

¹⁰ Desenvolvido pelo linguista de *corpus* Laurence Anthony, Universidade de Waseda, Japão. Disponível em <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso 20 mai. 2020.

¹¹ Disponível em <https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile>. Acesso 20 mai. 2020.

¹² Disponível em <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>. Acesso em 20 mai.2020.

mostra um exemplo da conjunção *but* no EVP e como os aprendizes conseguem usá-la em cada nível do QECR.

Figura 3 - A evolução do uso de *but* através dos níveis do QECR no EVP

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech
but	EXPLAINING WHY	A1	
but	DIFFERENT STATEMENT	A2	
but		A2	preposition
all but		B1	phrase
nothing but		B2	phrase
last but not least		B2	phrase
last but not least		B2	phrase
have no option (but to do sth)		C1	phrase

Fonte: EVP

O Text Inspector¹³ é uma ferramenta que analisa a complexidade lexical de textos, especialmente os de aprendizes. Através da análise lexical, identificamos se o vocabulário pertence a determinado nível do QECR, possibilitando que o professor trace um perfil dos alunos. Através de um trabalho desenvolvido com o EVP, é possível detalhar o conteúdo lexical das produções de aprendizes como um todo. A ferramenta também permite uma etiquetagem automática Part-Of-Speech (POS) (classes gramaticais), baseado em uma versão do *TreeTagger* com 63 etiquetas morfossintáticas¹⁴ para a extração dos códigos.

O SISTEMA DE CODIFICAÇÃO DE ERROS

De acordo com a correção de duas redações, um sistema de etiquetagem foi desenvolvido para identificar erros relacionados à (1) pontuação; (2) vocabulário; (3) tempo verbal; (4) plural; (5) preposição; e (6) ortografia.

Codificar o *minicorpus* não foi uma tarefa simples, pois o sistema não era abrangente o suficiente para cobrir variações de um mesmo desvio. Apesar de ser um *corpus* B1/B2, percebemos que a ocorrência de erros relacionados a níveis mais baixos era frequente. Um exemplo do sistema de codificação é relacionado à pontuação. O código <Pc> ... </Pc> para *punctuation* foi criado para marcar os desvios, mas depois que começamos a aplicá-lo, percebemos que ele não era suficiente para cobrir todos os casos de erro de pontuação, que incluíam a falta de pontuação, pontuação incorreta, erro de contração e erro de possessivo.

Ao fazer tal classificação e marcar as formas separadamente, a extração de ocorrências específicas torna-se seria mais fácil, facilitando a investigação. No entanto, aplicando os códigos para *missing punctuation* e *wrong punctuation*, foi necessário, em muitos momentos, adicionar um ponto ao final da frase como parte da correção, o que

¹³ Disponível em <https://textinspector.com/>. Acesso em 20 mai.2020.

¹⁴ Algumas etiquetas incluem CO = coordinating conjunction; DT = determiner; JJ = adjective; MD = modal; NNS = noun plural; VB = verb be (base form), dentre outras.

nos levou a criar um código para *capitalization*. Além disso, ao marcar o *corpus* com erros de *verb tense*, encontramos também usos indevidos de determinados verbos, como a diferença no uso de *notice* e *see*. Em relação ao uso de artigos, precisamos identificar *missing articles* e, ao mesmo tempo, *article error*, levando à criação de dois códigos diferentes. Nesse estágio, percebemos que era necessário um número maior de etiquetas para cobrir os erros. Assim, criamos 29 códigos para marcar os desvios dos aprendizes. Devido ao escopo do capítulo, apresentaremos apenas os códigos referentes à nossa análise (Quadro 1).

Quadro 1 - Códigos para os desvios e exemplos.

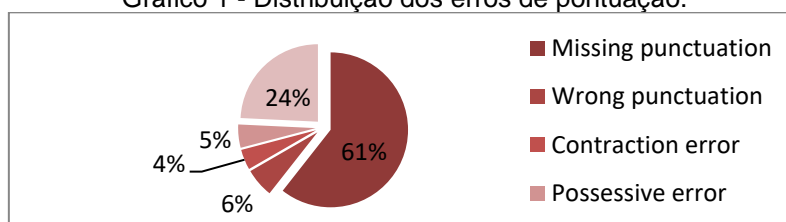
Código	Tipo de erro	Exemplo no <i>minicorpus</i>
<Mp> ... </Mp>	Missing punctuation	<Mp> , </Mp> I said to myself!
<Wp> ... </Wp>	Wrong punctuation	All the times I check where it is <Wp> . , </Wp> I give
<Cr> ... </Cr>	Contraction error	[...] <Cr> towait to wait </Cr> for them....
<Pos> ... </Pos>	Possessive error	[...]<Pos> ID cards of people people`s ID </Pos>.
<Ca> ... </Ca>	Capitalization	</Wp> <Ca> while While </Ca> watching a film...
<Pl> ... </Pl>	Plural	[...] <Pl> subtitle subtitles </Pl> to...
<T> ... </T>	Tense	Nowadays, the internet <T> had has </T> a huge
<Se> ... </Se>	Superlative error	the <Se> most messy messiest </Se>
<Cpe> ... </Cpe>	Comparative error	A film is <Cpe> more catchy catchier </Cpe> because...

Fonte: Elaboração do autor.

ANÁLISE DE ERROS - PUNCTUATION E SPELLING ERRORS

O *minicorpus* foi marcado para cinco tipos diferentes de erros de pontuação: <Mp> missing punctuation; <Wp> wrong punctuation; <Cr> contraction error; <Pos> possessive error e <Ca> capitalization. No Gráfico 1, a maioria dos erros trata-se de *missing punctuation* e, ao marcar o *corpus* com esta etiqueta, colocamos a frase em maiúscula se a pontuação ausente fosse um ponto final. Isso explica a alta frequência de *capitalization*. Também tivemos casos em que a etiqueta *wrong punctuation* levou a necessidade de incluir um ponto final e, conseqüentemente, a inclusão de letra maiúscula em seguida.

Gráfico 1 - Distribuição dos erros de pontuação.



Fonte: Elaboração do autor.

Um dos erros cometidos pelos alunos foi ao usar vírgula antes de conjunções coordenativas, também conhecidas como *FAN BOYS* (for, and, nor, but, or, yet, so). Embora alguns deles, como *nor* e *yet*, não apareçam no *corpus*, faltava vírgula em muitos casos, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Usos incorretos de pontuação próximo aos *FAN BOYS*.

. After an hour, we heard the police coming <Mp> | , </Mp> but one of the <Pl> man |
a bit, the police got into the restaurant <Mp> | , </Mp> but the men managed to escape.
> threatening to unite their love once again <Mp> | , </Mp> but my friend never accepted. The

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

Além disso, outra ocorrência comum foi quando os alunos não usaram vírgulas com orações subordinadas, como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Orações subordinadas no *minicorpus*.

</S> <Mp> | , </Mp> then they let me go. When I arrived home <Mp> | , </Mp> the doorbell rang
other <Pl> policemen | policeman </Pl> waiting. When I opened the door <Mp> | , </Mp> he told

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

No que se refere à ortografia, encontramos 30 ocorrências de desvios, como em *beutiful*, *clamed*, *deceided*, *duing*, *friendship* (Figura 6):

Figura 6 - Erros ortográficos no *minicorpus*.

ting married <Mp> | , </Mp> <Ew> and | </Ew> <S> although | although </S> <Mw> when | </Mw> Nan
with her grandparents. She was a <Wo> young <S> beutiful | beautiful </S> | beautiful young </Wo
<Wp> , | . </Wp> I managed to take out my <S> cellphone | cell phone </S> without letting the
relate the story as I <Ew> was | </Ew> <S> clamed | claimed </S> <Mv> |to be </Mv>
<Mw> | only </Mw> witness to both cases in <S> cort | court </S> <Ext> and that I
<Pl> others | other </Pl>. My family and I <S> deceided | decided </S> to go out and
was there for something <Mp> | , </Mp> but I <S> deceided | decided </S> for once, to <Coll>
spend most of their time chatting instead of <S> duing | doing </S> <Ew> some | </Ew> useful
| friendship </S> with people you meet in your <S> everday | everyday </S> life <Wp> . | , </Wp> <L
e: anger, <S> saddness | sadness </S> , joy, love, <S> excitment | excitement </S> , etc. But the questio
ome might think that making friends includes only <S> friendship | friendship </S> with people you meet

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

Também encontramos erros com palavras homófonas, como *their* e *there*, *where* e *were* and *your* e *you're* (Figura 7).

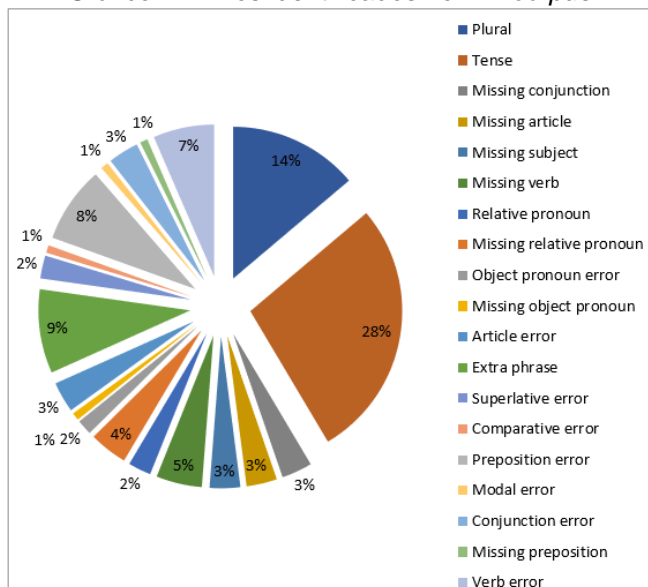
Figura 7 - Palavras homófonas no *minicorpus*.

over an <V> elder | older </V> woman and <S> their | there </S> was panic in the
police <Mp> and | , </Mp> after ten minutes they <S> where | were </S> there trying to separate
> | , </Mp> I decided to aware my friends. They <S> where | were </S> shocked about it. We
| , </Mp> but my friend never accepted. The men <S> where | were </S> officially sent by the
ror. When she entered <Mp> | , </Mp> her clothes <S> where | were </S> <T> change | changed </T>
f two familiar faces </Wo> <Mp> | , </Mp> which <S> where | were </S> her mom and her
will help <Cr> alot | a lot </Cr> because <S> your | you are </S> learning the words
> watching a film only gives you the word <S> your | you are </S> looking for. Yes <

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

O Gráfico 2 mostra outros desvios de acordo com todas as instâncias descritas no sistema de codificação usado no *corpus*. Como podemos observar, os erros mais frequentes são *tense* com 28%, seguidos por *plural* com 14%.

Gráfico 2 - Erros identificados no *minicorpus*.



Fonte: Elaboração do autor.

ANÁLISE DE ERROS - PLURAL ERROS

O *minicorpus* apresentou um grande número de palavras no plural usadas incorretamente. No EGP, verificamos que os aprendizes de níveis A1, A2 e B1 podem usar uma variedade de formas plurais (Figura 8).

Figura 8 - Formas no plural por aprendizes no EGP.

plural	A1	FORM: PLURAL '-S' Can form plurals by adding '-s' to common countable nouns.
plural	A2	FORM: PLURAL '-ES' Can form plurals by adding '-es' to countable nouns ending in '-o', '-ch', '-s', '-sh', '-x' or '-z'.
plural	A2	FORM: PLURAL '-IES' Can form plurals of countable nouns ending in a consonant plus '-y', by changing the 'y' to 'i' and adding '-es'.
plural	A2	FORM: IRREGULAR PLURAL NOUNS Can form some irregular plural nouns.
plural	A2	FORM: NOUNS ONLY USED IN THE PLURAL Can use nouns that only have a plural form, with plural agreement.
plural	B1	FORM: COLLECTIVE NOUNS Can use collective nouns, usually with a singular verb, but also with a plural verb depending on whether the noun is perceived as a single group or collection of individuals.

Fonte: EGP

No *minicorpus*, identificamos erros com plurais irregulares, como *man* (plural *men*), *policeman* (plural *policemen*), *life* (plural *lives*). *Life* também foi usada incorretamente no lugar do plural irregular *lives*. Extraímos ainda desvios com plurais regulares. Em geral, os alunos cometeram mais erros usando as formas singulares dos substantivos plurais –s, como *sentence* para *sentences*, *reader* para *readers*, e *subtitle* para *subtitles*.

Ocasionalmente, os substantivos no plural foram usados incorretamente quando a forma singular deveria ter sido usada; foi o caso de *day* e *security*.

Figura 9 - Erros de plural no *minicorpus*.

Hit	KWIC
1	</V> you. It was Sunday, a normal sunny <Pl> days day </Pl> like the <Pl>
2	chance to explore and be adventurous in your <Pl> friendship friendships </Pl>.
3	men were sent to prison for all their <Pl> life lives </Pl> including <Ew
4	police coming <Mp> , </Mp> but one of the <Pl> man men </Pl> took a little b
5	were </S> there trying to separate the two <Pl> man men </Pl> from each c
6	. When the police had settled down the two <Pl> man men </Pl> and <T> sei
7	with still has </Ve> fractured legs and both <Pl> man men </Pl> <T> are we
8	a split second <Mp> , </Mp> one of the <Pl> men men </Pl> <Wp> .
9	normal sunny <Pl> days day </Pl> like the <Pl> others other </Pl> . My family
10	, </Mp> the doorbell rang and there was another <Pl> policemen policeman </Pl>
11	was asked <Cr> alot a lot </Cr> of <Pl> question questions </Pl> on
12	not <Ew> of </Ew> all <Ew> the </Ew> <Pl> reader readers </Pl> do the s
13	notice them as they thought they were regular <Pl> securities security </Pl> <Mv
14	don't know the meanings of the <Pl> sentence sentences </Pl> or
15	> all you have to do is set the <Pl> subtitle subtitles </Pl> to the
16	</S> of me and <T> shooting shoot </T> <Pl> thing things </Pl> at each ot
17	eanings of the <Pl> sentence sentences </Pl> or <Pl> word words </Pl> <Mp> .

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

ANÁLISE DE ERROS - TENSE ERROS

Verificamos o uso errôneo do tempo presente para a descrição de eventos no passado, além de erros com as formas irregulares dos verbos, como mostra a figura 10.

Figura 10 – Uso errôneo de tempos verbais no *minicorpus*.

> fractured legs and both <Pl> man men </Pl> <T> are were </T> in jail and <T>
people in the restaurant heard this, many women <T> begin began </T> to cry including my
ident in sharing opinions, a better friendship is <T> build built </T> up. Getting the chance
/Prep> Sunday evening <Mp> , </Mp> the police <T> call called </T> me and said that
p> , </Mp> her clothes <S> where were </S> <T> change changed </T> too <Mp> . </Mp>
went to police station to check if it <T> is was </T> my key. It was <
</S> took it and I didn't <T> knew know </T> <Mp> . </Mp> <Ca> when
that someone stole it from the table. I <T> make made </T> a report to the
ice <Ew> was </Ew> there was a child <T> name named </T> Nana (, Mp) and she

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

ANÁLISE DE ERROS - SUPERLATIVE E COMPARATIVE

Em relação ao uso das formas superlativas e comparativas dos adjetivos, verificamos certa confusão com a forma superlativa de adjetivos curtos em que acrescentamos -est à palavra (full vs. fullest), ou o sufixo -er para a forma comparativa (*more catchy* em vez de *catchier*), como apresentam as Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Erros com a forma superlativa

feeling and enjoy that precious night to the <Se> full fullest </Se> . Later <Coll> me and
. </Wp> <Ca> starting Starting </Ca> from the <Se> most messy messiest </Se> part, <Mw> which

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

Figura 12 - Erros com a forma comparativa.

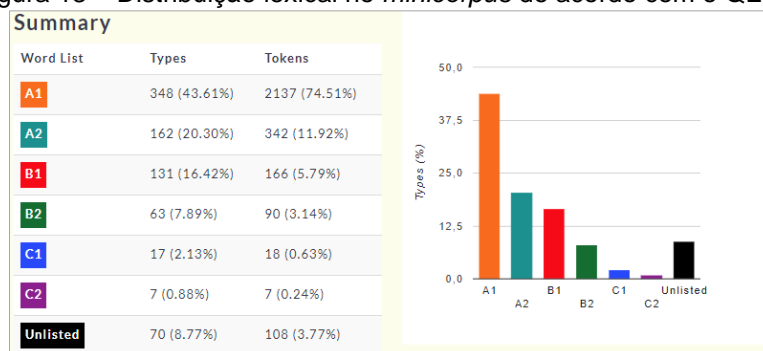
and movies </Ms> are educational. A film is <Cpe> more catchy catchier </Cpe> because of the
</Mp> <Ew> and </Ew> <Ms> She </Ms> became <Cpe> more strong stronger </Cpe> than she was <

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

DESCREVENDO A PERFORMANCE DOS APRENDIZES

Para investigar a performance lexical dos aprendizes, os dados foram submetidos ao Text Inspector para verificarmos, de forma geral, a quais níveis do QECR as palavras pertencem. Através do programa, também é possível ver o número de *types*¹⁵ e *tokens*¹⁶. Como ilustra a Figura 13, a maioria das palavras pertence ao nível A1. Muitas palavras também são referentes ao nível B1. O gráfico aponta que algumas palavras de C1 a C2 foram usadas pelos aprendizes.

Figura 13 – Distribuição lexical no *minicorpus* de acordo com o QECR.



Fonte: EVP

A palavra *vain* no *minicorpus* é parte da frase *it was all in vain*. Segundo o EVP, a expressão *in vain* pertence ao nível C1 e significa *without any success*. Então, consideramos que *in vain* foi aplicado com sucesso. Por outro lado, *make it* no EVP significa *to be successful*. No *minicorpus*, *make* tem o significado lexical básico. No Quadro 2, as palavras usadas com êxito no *minicorpus* e que correspondem à definição no EVP para o nível C1 são destacadas em amarelo. As demais palavras são usadas com seus significados básicos.

Quadro 2 - Vocabulário de nível C1 e frequência encontrado no *minicorpus*.

abnormal (2); broadens (1); build up (1); bullying (1); confidential (1); glimpse (1); insert (1); inserted (1), know what (1), makes it (1); officially (1); repeatedly (1); scopes (1); splendid (1); thinking twice (1); unite (1); vain (1)

Fonte: Elaboração do autor.

As palavras classificadas como C2 estão no Quadro 3. No entanto, depois de investigar o significado de cada uma no EVP, apenas duas foram realmente usadas com significado do nível C2:

Quadro 3 - Vocabulário de nível C2 e frequência encontrado no corpus.

came into (1); coming out of (1); intruded (1); relate (1); take in (1); talking about (1); took it (1)

Fonte: Elaboração do autor.

¹⁵ Ocorrência de palavras únicas, desconsiderando as repetições.

¹⁶ Ocorrência de todas as palavras.

ANÁLISE DE ERROS - CONSTRUÇÕES COM -ING

Escolhemos investigar as estruturas com *-ing* usadas pelos aprendizes no *minicorpus* e encontramos ocorrências de *-ing* nas estruturas contínuas que variam de níveis de A1 a A2, de acordo com o EGP, mas que também são usadas em estruturas mais complexas, como exemplificado no Quadro 4.

Quadro 4 - Estruturas verbais com *-ing* no *minicorpus*.

-ing	Nível do QECR	Forma e uso no EGP	Exemplo no <i>minicorpus</i>
Patterns with to and -ing	B1	Verb + `ing` form: Can use a limited range of verbs followed by an `ing` form	I started answering fluidly and <S> onestly honestly </S> <Mp> , </Mp> then they let me go.
Present continuous	B2	With adverbs of indefinite frequency: Can use the present continuous with an increasing range of adverbs of indefinite frequency. Often to talk about surprising or undesirable situations or events.	When making 'friends' online, one may easily <T> experience experiences </T> 'cyber-bullying' <Mrp> in which </Mrp> an individual chats with another person who is repeatedly telling him rough words online.
Past continuous	B2	With adverbs: Can use the past continuous with a wide range of adverbs in the normal mid position	We were <S> offically officially </S> celebrating
Past continuous	A2	Events in progress: Can use the past continuous to talk about actions and states in progress around a particular time in the past	We were having an awesome time which couldn't be described.
Past continuous	A2	Background events: Can use the past continuous to show that an event was happening in the background to the main event.	It was Monday afternoon when I was coming back from private lessons <Mp> . </Mp>
Prepositions	A2	+ `ing` : Can form prepositional phrases using the `ing` form of verbs as complements	I was exhausted by being a witness.

Fonte: Elaboração do autor - Adaptado do EGP.

A construção mais comum usada os verbos *-ing* é o gerúndio. Os alunos fizeram uso da construção para expressar ações que estavam em andamento em segundo plano ou durante um período específico no nível A2. No nível B2, a construção se apresenta com advérbios para descrever a extensão da ação. Outras formas incluem frases preposicionais usando a forma *-ing* e também uma forma *-ing* após outro verbo. Dessa forma, identificamos a evolução do sufixo *-ing* através dos níveis do QECR, em que a forma e uso tornam-se mais complexos.

ANÁLISE DE ERROS - ADJECTIVES

Para obter usos bem-sucedidos com adjetivos no *corpus* (Quadro 5), fizemos a etiquetagem de POS, através do Text Inspector. Os adjetivos foram marcados como *JJ*

e, posteriormente, extraímos as linhas de concordância pelo AntConc. Os alunos fizeram o uso de adjetivos antes de substantivos e com estruturas superlativas (Quadro 5) relativas ao nível B1. Ambos os usos representam a capacidade dos alunos de usar adjetivos em construções consideradas avançadas.

Quadro 5 - Adjetivos usados com sucesso no *minicorpus*.

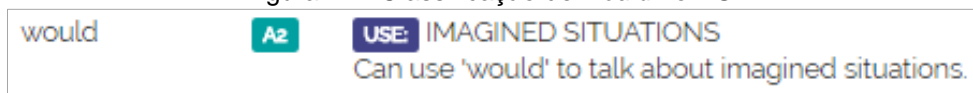
Adjetivo	Nível do QECR	Forma e uso no EGP	Exemplos no <i>minicorpus</i>
Position	B1	Attributive (with nouns): Can use an increasing range of adjectives attributively before nouns > noun phrase	It was Sunday, a normal sunny <Pl> days day [...]
Superlatives	B1	Complex noun phrases: Can form an increasing range of complex nouns phrase with a superlative adjective + prepositional phrase, to talk about something unique	Last month <Mp> , </Mp> I had the most shocking experience in my whole life.

Fonte: Elaboração do autor - Adaptado do EGP

ANÁLISE DE ERROS - WOULD

Outro aspecto gramatical usado com sucesso pelos aprendizes foi *would* em duas maneiras diferentes. No primeiro, *would* foi empregado para falar sobre situações imaginárias, sendo um recurso comumente encontrado no nível A2, como apresenta a figura 14.

Figura 14 - Classificação de *would* no EGP



Fonte: EGP

No *minicorpus*, para falar sobre situações imaginárias, *would* foi usado com sucesso (figura 15).

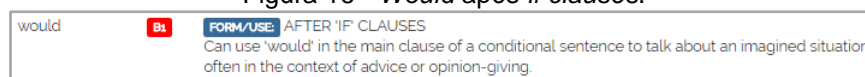
Figura 15 - Ocorrências de uso correto com *would* no *minicorpus*.

of their time chatting with other people, there would be less communication between them <Mp> en them <Mp> | , </Mp> and their relationship would be very cold. When making \x91friends\x92 ask this question to a teenager, the answer would be watching a film, but still I am

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

Além disso, também foi encontrada uma característica comum do nível B1, em que *would* foi empregado depois de *if clauses* (Figura 16), também descrito no EGP (Figura 17).

Figura 16 - *Would* após *if clauses*.



Fonte: EGP

Figura 17 – Uso de *would* com *if clause* (context expanded).

SECMAAL 10
If you ask this question to a teenager, the answer **would be** watching a film,

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

ANÁLISE DE ERROS - ONE

O uso de um pronome para substituir algo que foi mencionado anteriormente ou que pode ser inferido pelo contexto foi identificado. De acordo com o EGP, esse é um recurso do nível A2. Curiosamente, no *corpus*, encontramos *one* em uma estrutura mais avançada, classificada pelo EGP no nível C2 (Figura 18).

Figura 18 - *One, ones, e none* no EGP.

substitution. one. **C2** FORM/USE: 'THE ONE(S) THAT'. FOR FOCUS
ones. none Can use 'The one(s) that' + clause in subject position. for focus. ► focus

Fonte: EGP

Observando o contexto estendido, podemos ver o uso correto desse recurso em uma estrutura mais avançada (Figura 19).

Figura 19 - Uso correto de *one*.

restaurant's door so that <S> knowone | no one </S> could escape. The **one** who locked the door took out a gun too. I was really afraid because I knew that

Fonte: Gerado pelo programa AntConc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar, neste trabalho, uma das formas de utilizar um corpus de aprendiz para o ensino de língua estrangeira, feedback ou preparação de materiais. Depois de corrigir as duas primeiras redações e desenvolver um sistema de codificação dos erros, identificamos desvios problemáticos para os alunos, relacionados ao vocabulário e gramática. Em relação ao léxico, verificamos que os aprendizes fazem o uso de vocabulário ensinado nos níveis anteriores aos que se encontram (B1/B2), em conjunto com itens lexicais mais complexos (C1/C2). Outro aspecto surpreendente foi o fato de os alunos não dominarem as regras de pontuação e apresentarem dificuldades ortográficas, características focadas, principalmente, no ensino de níveis mais básicos. Em relação à gramática, constatamos que, em geral, os alunos ainda têm muitos problemas relacionados às estruturas básicas do inglês que pertencem aos níveis anteriores. Por outro lado, eles começam a usar com sucesso recursos como padrões com *-ing* e adjetivos, em estruturas mais complexas.

Depois de aplicar o sistema de codificação ao *corpus*, podemos afirmar que a expansão dos códigos foi válida para identificar mais desvios cometidos pelos alunos. No entanto, sabemos que ainda não é o sistema de etiquetagem perfeito, pois não abrange tempos verbais separadamente, por exemplo. Seria útil identificar erros no presente, passado e futuro a fim de extrair casos específicos para análise. Ademais, etiquetar todas as redações é um processo demorado. Uma opção ao analisar os erros

em *corpora* seria decidir os recursos a serem investigados, ignorando a ocorrência de outros erros. Neste capítulo, buscou-se oferecer ao professor de línguas, através das ferramentas da linguística de *corpus*, maneiras diferentes de analisar as dificuldades e a performance dos aprendizes para o desenvolvimento da conscientização linguística no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, L. **AntConc (Version 3.4.4) [Computer Software]**. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/> 2018. Acesso 20 mai.2020.
- ALTENBERG, B.; TAPPER, M. The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. In: GRANGER, S., (Ed.). **Learner English on computer**. London: Longman, 1998. p. 80-93.
- BENNETT, G. R. **Using corpora in the language learning classroom: Corpus linguistics for teachers**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2010.
- BERBER SARDINHA, A. P. O *corpus* de aprendiz Br-ICLE. **Intercâmbio**, v. 10, 2001. p. 227-39.
- BERBER SARDINHA, A. P. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.
- BLEY-VROMAN, R. The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. **Language Learning**, v.33, n.1, p. 1-17, mar.1983.
- CALLIES, M. Using learner corpora in language testing and assessment: Current practice and future challenges. In: CASTELLO E. K.; ACKERLEY, K.; COCETTA, F. (Eds.). **Studies in learner corpus linguistics: Research and applications for foreign language teaching and assessment**. Frankfurt, Germany: Peter Lang, 2015, p. 21–35.
- CAPEL, A. A1 – B2 Vocabulary: Insights and issues arising from the English Profile Wordlists project. **English Grammar Profile Journal**, v.1, n.1, p.1-11,2010.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado Ed, 1978.
- COBB, T.; HORST, M. Reading academic English: Carrying learners across the lexical threshold. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Eds.). **Research perspectives on English for academic purposes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 315-239.
- COUNCIL OF EUROPE. **The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: CUP, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE. **The European Framework of Language Learning, Teaching and Assessment Companion**. Volume with New Descriptors, 2017.
- CORDER, P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, p. 161–169, 1967.
- DAGNEAUX, E.; DENNESS, S.; GRANGER, S. Computer-aided Error Analysis. **System**, v.26, n. 3, p.163-74, 1998.
- DE COCK, S. "Preferred sequences of words in NS and NNS speech". **Belgian Journal of English Language and Literatures (BELL), New Series**, v. 2, p. 225-246, 2004.
- DÍEZ-BEDMAR, M. B.; PAPP, S. The use of the article system by Chinese and Spanish learners. In: GILQUIN, G.; PAPP, S.; DÍEZ-BEDMAR, M. B. (Eds.). **Linking Up Contrastive And Learner Corpus Research**. Amsterdam and New York: Rodopi, 2008. p. 147-175.
- DUTRA, D. P.; SILERO, R. P. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de Corpus e o ensino de gramática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 909-930, 2010.
- DUTRA, D. P.; ORFANÓ, B. M.; ALMEIDA, V. C. **O uso de conectores resultativos em corpora de aprendizes**. Domínios de Lingu@gem, v. 13, n. 1, p. 400-431, 2019.
- GILQUIN, G.; PAQUOT, M. Too chatty: Learner academic writing and register variation. **English Text Construction**, v.1, n.1, p. 41-61, 2008.
- GILQUIN, G.; GRANGER, S.; DE COCK, S. **The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage**. CD-ROM and Handbook. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2010.
- GILQUIN, G.; GRANGER, S. Learner language. In: BIBER, D.; REPPEN. R. (Eds.), **The Cambridge handbook of English corpus linguistics**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015. p. 418-436.
- GRANGER, S. International Corpus of Learner English. In: J. Aarts, P. de Haan & N. Oostdijk (eds.). **English language corpora: design, analysis and exploitation**. Amsterdam: Rodopi, 1993. p. 57-69.

- GRANGER, S. From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In: AIJMER, K.; ALTENBERG, B.; JOHANSSON, M., (Eds.). **Languages In Contrast. Papers From A Symposium On Text-Based Cross-linguistic Studies**. Lund: Lund University Press, 1996. p. 37-51.
- GRANGER, S. **Learner English On Computer**. London, Addison Wesley Longman, 1998.
- GRANGER, S. Learner corpora. In **Corpus Linguistics: An International Handbook**. LÜDELING A.; KYTÖ, M. (Eds). Berlin: Mouton de Gruyter, 2008, p. 259–275.
- HAWKINS J.A.; BUTTERY, P. Criterial Features. in **Learner Corpora: Theory and Illustrations**. **English Profile Journal**, v.1, n.1, p.1-23, 2010.
- HUNSTON, S. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, Beijing: Beijing World Publishing Corporation, 2002.
- LADO, R. **Linguistics across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- LARSEN-FREEMAN, D. Another step to be taken: Rethinking the endpoint of the interlanguage continuum. In: HAN Z.-H.; TARONE, E. (Eds.). **Interlanguage: Forty Years Later**, Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 203-220.
- LEECH G. Learner corpora: what they are and what can be done with them. In: GRANGER S (Ed.). **Learner English on Computer**. London/New York: Addison Wesley Longman, 1998, p. xiv-xx.
- MELLO, H.; ÁVILA, L.; NEDER NETO, T.; ORFANÓ, B. LINDSEI-BR: an oral English interlanguage corpus. In: GSCP INTERNATIONAL CONFERENCE: SPEECH AND CORPORA, 7, 2013, Belo Horizonte. Proceedings, 2012, Florença, Itália: Firenze University Press, p. 85-86.
- MIRANDA, M. 'Dreams seem kind of utopic': Vague category markers in a learner corpus. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, 2020, no prelo.
- NESSSELHAUF, N. How learner corpus analysis can contribute to language teaching: A study of support verb constructions. In: ASTON, G.; BERNARDINI, S.; STEWART, D. (Eds.). **Corpora and languages learners**. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 2004. p. 109-124.
- O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. J.; CARTER R. A. **From Corpus to Classroom: language use and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- O'KEEFFE, A.; MARK, G. The English Grammar Profile of learner competence: methodology and finding. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 22, n. 4, p. 457-489, 2017.
- ORFANÓ, B. Analysing the use of vague language in spoken interlanguage: A corpus-based study of a group of Brazilian university students learning English as a second language. In: GRANGER, S; GILQUIN, G; MEUNIER, F. **Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead**. Corpora and Language in Use – Proceedings 1. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2013. p. 367-376.
- REPPEN, R. **Using corpora in the language classroom**. New York: Cambridge University Press, 2010.
- SELINKER, L. Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In: HAN, Z.; TARONE, E.(Eds). **Interlanguage. Forty Years Later**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 221-246.
- SCIRIHA, L.; VASSALLO, M. **Malta – a Linguistic Landscape**. Malta: Socrates Publication, 2001.
- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, 1972. p. 209-231.
- SHEPHERD, T.M.G. Corpora de aprendiz de língua estrangeira: um estudo contrastivo de n-gramas. **Veredas**, v. 2, n. 13, p. 100-116, 2009.
- VASSALLO, O. Corpus of Learner English in Malta (CLEM). Paper presented at the seventh Inter-Varietal Applied Corpus Studies (IVACS) conference corpus linguistics: past, present, and future. Newcastle University, UK, 2014.

Capítulo 12

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS AUTORAIS

Maria da Graça Carvalho do Amaral

REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

De repente para tudo, nos vemos em isolamento social, não podemos mais sair para trabalhar, não podemos abraçar as pessoas, aí vem aquela solidão e começamos a pensar e pensar: e agora? E, inevitavelmente, vamos parar na tela do computador, numa rede social, para passar o tempo.

Foi nesse contexto que me deparei com um anúncio de um curso de Francês *on-line* e pensei: por que não? Sempre gostei de aprender línguas e seria uma maneira bem proveitosa de aprender Francês, já que teria que ficar tanto tempo isolada em casa sem poder ver ninguém pessoalmente. Então, entrei em contato, perguntando sobre o curso; perguntei quais eram as bases teóricas que o ancoravam. Passaram-se alguns dias, até que a diretora me respondeu dizendo que seguiam, literalmente, O Quadro Comum Europeu de Referência de Ensino de Línguas - QCRE.

Aquela resposta não me satisfez; embora o QCRE seja uma referência respeitável para o ensino de línguas estrangeiras – LE, segui-lo literalmente, como colocou essa diretora, vai de encontro aos estudos mais renomados sobre aquisição de linguagem na atualidade, primeiramente por uma simples razão, o Brasil não fica na Europa. Os brasileiros são muito diferentes dos europeus e, nesse sentido, o contexto histórico, situacional, ambiental e sociocultural assume um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Nas trocas de *e-mail* com esse curso de Francês e conversando com uma colega, via *whatsApp*, sobre as propagandas dos cursos de idiomas, surgiu a ideia de escrever este artigo. O texto parte do anúncio do curso de Francês *on-line* e dá uma volta no tempo, num período de cinquenta anos, fazendo uma reflexão sobre aprender línguas estrangeiras, por meio de minha própria narrativa, eu enquanto aprendiz de línguas estrangeiras. Essa narrativa oscila entre diferentes perspectivas, ora é compreendida pelo do ponto de vista teórico, ora pelo ponto de vista do aprendiz, ora pelo do professor. Algumas vezes, há o cruzamento desses três componentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, num espaço geográfico e sociocultural, que também se transforma através dos tempos.

A partir das narrativas de aprendizagem pessoais, como aprendiz de inglês, francês e espanhol, encontram-se relatos relacionados a correntes teóricas ancoradas em teorias de aquisição de segunda língua. Tais processos não são semelhantes, mas, sim, caóticos e imprevisíveis à medida que são processos complexos, evoluindo imersos a inúmeras variáveis.

Anos 70... – Aprendizagem da primeira língua estrangeira, o Francês:

Era uma sala cheia, as classes todas juntinhas porque faltava espaço na sala de aula. Uma gritaria danada, tínhamos voltado do recreio, e entra uma senhorinha de cabeça branca na sala de aula. Era a nossa professora de francês. A professora era a dona Celma, uma senhora velhinha, mas muito entusiasmada com aquilo que fazia. Desde o primeiro dia de aula já nos conquistou.

Nós todos adorávamos as aulas dela; através de suas aulas, viajávamos para outros mundos e conseqüentemente outras culturas. Ela nos contava suas viagens à Europa e as relacionava com as nossas aulas. Naquele tempo, viajar à Europa era um privilégio dos ricos, algo inatingível para a classe média. Lembro que perguntei a ela por que em francês se dizia “*Bonjour*” durante todo dia e em português tínhamos Bom dia e Boa tarde, e a resposta dela foi a seguinte: os povos falam línguas diferentes e também pensam de maneiras diferentes.

Na época, não entendi muito bem, mas anos mais tarde, muitos anos, quando estava no mestrado, ao estudar a disciplina Filosofia da Linguagem, encontrei a fundamentação teórica para a explicação da D. Celma em linguistas como Wilhelm von Humboldt(1990), Sapir e Whorf Sampaio (2018), entre outros.

Meses mais tarde a D. Celma se aposentou e entrou outra professora mais jovem que ficou até ao final do ano, mas as aulas já não eram tão boas. E no ano seguinte, o Francês foi retirado da grade curricular da escola.

Então foi a vez do Inglês:

O Inglês sempre foi o meu sonho, porque escutava os meus irmãos mais velhos estudarem inglês. Lembro que sabia dizer a frase: *I am a teacher*; não sabia o seu significado, mas achava bonito. Entretanto, as aulas do colégio eram muito chatas, eram traduções de frases soltas, listas de palavras, textos para traduzir com o uso de dicionário.

O que essa professora fazia era semelhante ao Método Gramática-Tradução, uma aula sobre o Inglês e não uma aula de Inglês; a tarefa dos alunos era traduzir as frases com o verbo “*to be*” e depois com os auxiliares do presente *do* e *does*.

Como eu realmente queria aprender Inglês, comecei a pedir aos meus pais para entrar num curso particular de idiomas. E esse dia chegou, lembro da emoção da minha primeira aula de inglês na escola, queria saber tudo, não me contentava em aprender o que a professora ensinava na escola. Não sosseguei enquanto meus pais não me matricularam num curso particular de idiomas.

Esse curso particular era ancorado na teoria behaviorista de Skinner, a professora apresentava diálogos em slides e os alunos tinham que repeti-los muitas vezes, até que conseguissem se aproximar da pronúncia dos falantes nativos dos diálogos. O uso da língua materna era proibido na sala de aula, quando não entendíamos os diálogos, a professora os explicava através de mímicas, mas muitas vezes eu saía das aulas com muitas dúvidas, fato que me deixava com um sentimento de frustração.

Os métodos audiolinguísticos, audiolingual e audiovisual são ancorados na teoria da aquisição behaviorista (LEFFA, 1988), com suporte da linguística estruturalista. Nessa linha de pensamento, a língua é um comportamento que necessita de estímulos e reforços externos para que possa se desenvolver. No contexto do ensino de LE, a aprendizagem dá-se pela repetição exaustiva de diálogos que privilegiam a estrutura em

detrimento à comunicação. Havia muita ênfase à “pronúncia correta”, o aluno bem sucedido era aquele que conseguia aproximar-se mais da pronúncia do falante nativo.

Assim se passaram sete anos, terminei o curso e fiz minha primeira viagem internacional, aos Estados Unidos. Ao chegar, levei um choque, porque o Inglês que falavam lá era muito diferente do Inglês que eu tinha aprendido no Brasil, por um simples fato: tinha aprendido um inglês estrutural. no qual a estrutura da língua se sobrepunha à comunicação. Quando falamos no nosso dia a dia, não dizemos as frases completas, dizemos pedaços de frases ou, simplesmente, palavras soltas, que são perfeitamente compreendidas naquele contexto situacional. As pessoas com as quais eu interagia não esperavam que eu formulasse frases completas, mas que fosse ao ponto, isto é, que a comunicação fosse efetivada.

Quando fui para o Ensino Médio, na minha época era colegial, na minha escola, podíamos escolher fazer Magistério; Tradutor e Intérprete; e Nutrição. Eu escolhi fazer Tradutor e Intérprete e, por consequência, tinha muitas aulas de Inglês por semana, eram seis aulas. Eu vivi uma situação privilegiada numa escola pública, era uma turma de treze alunos com seis aulas de Inglês por semana, e tive a mesma professora durante os três anos do Ensino Médio. Essa professora era muito dedicada e sempre preparava as suas aulas com atividades variadas; envolvendo as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir.

Ao lembrar dessas aulas, as relaciono com o método comunicativo funcional (MCF), focado não mais na estrutura da linguística, mas nas funções da língua, ou seja, todo dizer é um fazer (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1981). Os objetivos do MCF são sequenciados por ouvir, falar, ler e escrever as funções comunicativas da LE, como pedir uma informação, fazer um convite, aceitar ou recusar um convite, etc. Nesse método, aprender uma língua consiste não mais apenas em adquirir a competência linguística nessa língua, mas, principalmente, a competência comunicativa.

Uma das vantagens desse método é que o professor passa a ser o facilitador da aprendizagem, e o aluno deixa de ter o papel passivo de receptor, passando a ser mais ativo no processo de sua aprendizagem. Já não é mais exigida a “pronúncia correta”, e o sotaque da língua materna é respeitado. Outro ponto importante é que esse método utiliza textos autênticos de comunicação cotidiana, embora não faça uso de gêneros literários na sala de aula.

Não sei se a minha professora de Inglês do Ensino Médio conhecia o MCF, mas as aulas dela em nada lembravam as aulas de tradução de frases isolas do Ensino Fundamental, tampouco seguiam os princípios rígidos dos métodos audiolinguísticos. Até havia atividades audiolinguais, mas eram menos tensas porque eram esporádicas e alternadas com outras atividades, enquanto no curso de idiomas era sempre a mesma coisa. Hoje consigo distinguir bem a diferença, na escola eu tinha uma professora e no curso de idiomas tinha uma instrutora treinada para seguir um roteiro pré-estabelecido. A professora da escola preparava as aulas para nossa turma, aprendizes com os quais se foi construindo uma história de convívio ao longo de três anos.

Suas aulas também tinham características da pedagogia do pós-método de kumaravadivelu (2001), que concebe o processo de ensino e aprendizagem de uma

língua estrangeira como um processo amplo, complexo e multifacetado, o qual envolve não apenas questões relativas às estratégias da sala de aula, aos materiais didáticos, aos objetivos curriculares, indo muito além ao envolver aspectos políticos, socioculturais e históricos que influenciam direta ou indiretamente todo ensino da L2.

Kumaravadivelu (2001) propõe que a pedagogia do pós-método, todavia, não deve ser vista como algo totalmente intuitivo, pois essa total intuição poderia levar a uma improvisação desenfreada, o que acarretaria falta de planejamento. No entanto, ele argumenta que a intuição do professor é parte inerente ao processo de aprendizagem de uma LE. Mas, o professor deve usar sua intuição para fazer seu planejamento levando em conta todo contexto histórico e sociocultural e ambiental dos seus alunos.

Minha professora do Ensino Médio usava sua intuição para planejar suas aulas para aquele grupo específico de alunos; eram aulas variadas e naquele tempo já percebíamos que tudo aquilo era preparado especialmente para nós.

Por exemplo, ensinar Espanhol no Chuí é diferente de ensinar Espanhol no Rio de Janeiro. No município do Chuí, que faz fronteira com a cidade homônima uruguaia Chuy através de uma avenida na qual de um lado é o Brasil e do outro é o Uruguai. Essas duas comunidades vivem em total integração comercial e social, e ainda convivem com uma terceira comunidade, a comunidade palestina, que tem um forte comércio tanto do lado brasileiro quanto uruguaio. Nesse contexto fronteiriço, os estudantes das escolas brasileiras aprendem o Espanhol, mas nascem escutando essa língua em suas próprias famílias, as quais, via de regra, são compostas tanto por brasileiros quanto por uruguayos. Assim, o espanhol não pode ser considerado uma língua estrangeira, pois é uma língua familiar, constituindo-se, muitas vezes, enquanto língua materna, já que, em alguns casos, os alunos são filhos de uruguayos.

O Espanhol, nesse contexto, assume o lugar multidimensional numa mesma sala de aula, com denominações como: segunda língua, língua materna, língua do vizinho, etc. Nesse sentido, cabe ao professor adaptar-se a essa heterogeneidade e considerar essas variáveis no planejamento de suas aulas.

Dito isso, a produção de um material único, como os livros didáticos, por exemplo, tem que ser cuidadosamente adaptada ao contexto do processo de ensino e aprendizagem onde ele é utilizado, caso contrário, deixa a desejar do ponto de vista pedagógico; fato que resulta um processo extremamente complexo.

E, nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem de línguas recorre a outras áreas do conhecimento para dar conta da multidimensionalidade, como a teoria da complexidade à aquisição da linguagem. A teoria da complexidade é o resultado de estudos em diferentes áreas do conhecimento.

A experiência com o Espanhol:

Minha experiência com o Espanhol começou na idade adulta, bem adulta. Eu estava passando por um período de depressão, e meu médico sugeriu que eu fizesse uma outra atividade fora do trabalho, algo que eu gostasse muito de fazer. Eram os anos noventa, o ensino do espanhol estava começando a dar seus primeiros passos no Brasil; havia um verdadeiro “boom” do Espanhol.

Entrei em um curso de extensão promovido pela universidade; fazia um bom tempo que eu estava afastada do meio acadêmico, então era tudo novo. Desde o primeiro dia de aula já amei tudo, a professora era uma pessoa muito carinhosa. As aulas eram bem descontraídas e bem comunicativas, eu dava muitas risadas com as expressões em espanhol que ela ensinava, pois em português poderiam levar a mal-entendidos, como “*la buceta*” (ônibus), na Colômbia, “*embarazada*” (grávida), e por aí vai. Eu saía das aulas leve e feliz e, aos poucos, a minha depressão foi sendo suavizada. Gostava tanto que comecei a estudar em casa por minha conta para aprimorar mais a língua. Trancava-me no banheiro e treinava o /R/ e o /j/, arduamente, até conseguir a pronúncia correta, pois trocar esses sons poderia dar problemas de comunicação. As minhas aulas giravam em torno de histórias contadas pela professora, uma uruguaia radicada no Brasil desde a época da ditadura uruguaia. Muitas aulas partiam das suas próprias vivências aqui no Brasil e os mal-entendidos que podem surgir quando duas línguas irmãs, como o Português e o Espanhol, convivem no mesmo espaço geográfico.

Na perspectiva ecológica de Van Lier (2002) aplicada ao ensino de línguas, o aprendiz é concebido como um indivíduo social imerso em um ambiente inundado de significados, os quais se ressignificam, à medida que há interação entre o aprendiz e esse ambiente, sendo potencializados. Segundo Van Lier, a percepção e a interação do aprendiz com o ambiente são essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da nova língua. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem envolve não somente o aprendiz e sua história, mas também as relações que ele estabelece com o ambiente de aprendizagem.

Na perspectiva ecológica, a aprendizagem da LE assume um caráter não-linear, e a língua emerge à medida que surgem os eventos da vida, destacando-se a relação entre a Teoria do caos e a aquisição de uma segunda língua. Essa nova perspectiva pode reconciliar “natureza” e “instrução”, pois o aprendiz passa a ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e ao mesmo tempo como um agente em interação com outros elementos do ambiente. Assim como nos mitos da criação, as condições iniciais da aprendizagem são caóticas, e forças opostas – língua materna e uma nova língua – passam a conviver.

Van Lier propõe a substituição do dualismo corpo-mente por uma concepção do ambiente da aprendizagem como um sistema adaptativo complexo, da mente como a totalidade das relações entre uma pessoa em desenvolvimento e o mundo ao seu redor e da aprendizagem como o resultado de uma atividade significativa em um ambiente acessível.

A partir dessas aulas de Espanhol, é possível perceber um sistema caótico, não-linear, onde os tempos verbais, as colocações pronominais se misturam e se entrelaçam com as histórias contadas pela professora, que eram cruzadas com as nossas histórias, formando, assim, um diálogo intercultural onde duas culturas se cruzam. Ora se diferenciam, ora se identificam, formando um sistema complexo, ao mesmo tempo sensível, porque eram as nossas histórias, nossas identidades sociais que convergiam em um sistema dinâmico, caótico, imprevisível e auto-organizado.

Em *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective* (2004), Van Lier oferece uma ampla e compreensiva abordagem da ecologia da

aprendizagem, tanto em termos teóricos quanto em relação às suas implicações práticas. Incluindo a teoria sociocultural, a semiótica, a teoria da complexidade, entre outras, esse livro faz uma consistente revisão das teorias de aprendizagem de línguas e apresenta o desenvolvimento linguístico (L1 e L2) como um fenômeno emergente. Essa perspectiva ecológica, segundo Van Lier, é uma maneira de pensar sobre ensino e aprendizagem em toda a sua complexidade, uma forma de olhar para a linguagem como uma ferramenta de muitos usos e como uma componente chave em todas as atividades de envolvidas nesse processo dinâmico, aberto e imprevisível. Nessa perspectiva, a sala de aula de línguas é compreendida como um sistema adaptativo complexo, no qual interações em um nível local levam ao surgimento de propriedades emergentes em um nível global.

Em uma perspectiva ecológica, é possível explicar esse fenômeno como uma interação denomina modelo fractal dinâmica, entre os outros agentes em um sistema caótico, que faz emergir experiências linguísticas. Por exemplo, em um ambiente de instrução formal de aprendizagem, mesmo que, a princípio, a sala de aula pareça ter certa homogeneidade, os índices de aprendizagem de cada um não são previsíveis, pois a aprendizagem de cada um vai depender de inúmeras variáveis que podem ser explicadas a partir do paradigma da complexidade, através do modelo fractal, que é um sistema dinâmico desmembrado em subsistemas representados em forma de fractais, como: motivação, aspectos bio-cognitivo-afetivos, contexto sociocultural, situacional.

Van Lier (2004, p. 91-92) define *affordances* como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa” ou “algo com potencial para a ação e que emerge quando interagimos com o mundo físico e social. As precondições para que o significado emerja são ação, percepção e interpretação em um ciclo contínuo de reforço mútuo”. Aprendizizes que possuem as mesmas *affordances* disponíveis no ambiente terão que ser mais autônomos, eles precisam ser mais autônomos de forma a “relacionar seu *self* ao mundo” (VAN LIER, 2004b, p. 147).

No caso da minha experiência com Espanhol, os aprendizizes possuíam as mesmas *affordances* disponíveis, numa visão mais burocrática e reducionista, ou seja, a mesma sala de aula, o mesmo *input*, a mesma professora, a mesma faixa etária e o mesmo nível de escolaridade, mas a maneira de relacionar-se com essas *affordances* será diferente, porque são indivíduos diferentes, nas suas histórias de vida. No meu caso, esse fator pode ser representado em formas de fractais, como: motivação, pois eu já era professora de Inglês, já tinha um histórico de encantamento para aprender novas línguas; aspectos bio-cognitivo-afetivos: estava em um tratamento para depressão, e as aulas me traziam alegria; contexto sociocultural, situacional e ambiental, pois Espanhol me trouxe boas lembranças da minha infância, nas minhas visitas à fronteira Chuí/Chuy.

Quando chegou o fim do semestre, já não tinha dúvidas, queria aprofundar meus conhecimentos de Espanhol. E assim foi. No ano seguinte, entrei para o curso de Letras/Espanhol e cursei a licenciatura de Espanhol.

Durante o curso de Letras/Espanhol, tive a oportunidade de ter professores de diferentes nacionalidades, eram cubanos, chilenos, outros uruguaios e um espanhol. Essa diversidade foi muito produtiva, pois, embora todos tivessem o Espanhol como

língua materna, cada um tinha o seu Espanhol, ou seja, a mesma língua com sotaques diferentes, maneiras diferentes de entender e sentir o mundo. Nesse contexto, pude vivenciar a diversidade linguística do Espanhol, uma língua com vinte uma culturas (HUMBOLDT, 1990).

Paiva (2006) define autonomia como

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Assim sendo, a autonomia pode ser vista como um subsistema desse sistema maior. Em segundo lugar, a noção de autonomia a ser aprofundada aqui se aproxima do conceito de *responsável pela própria aprendizagem* e se distancia da ideia de *autodidatismo*.

No espanhol, por ser uma língua muito próxima ao Português, mesmo a pessoa que nunca estudou Espanhol, em geral, consegue entendê-la e até mesmo consegue ler em Espanhol, então, não existe aquele *click* que existe nas outras línguas estrangeiras, que é quando nos damos conta de que já as compreendemos. Há dois aspectos que precisam ser levados em consideração: 1) o conseguir entender e, às vezes, ler em Espanhol dá a falsa ilusão de que o Espanhol é uma língua estrangeira que não precisa ser estudada; 2) a “falta” desse *click* do “já conseguir entender” pode tornar-se um fator de pouca motivação para estudar Espanhol.

Quanto mais fui aprofundando meus estudos em Espanhol, me dei conta de que a toada em aprender e conseqüentemente ensinar Espanhol é diferente de outras línguas, como o Inglês e o Francês, mas não é mais fácil, ou é enganosamente mais fácil porque as chances de fossilizar e permanecer no “portunhol” são grandes. Mas, por outro lado, o processo de aprendizagem de Espanhol dá mais oportunidades para o aluno desenvolver autonomia.

Principalmente na época em que estudei, ainda não havia professores brasileiros formados no Brasil, e os professores nativos que vinham de outros países dar aulas aqui, em sua grande maioria, não tinham experiência em ensinar Espanhol como LE, então, pelo menos no meu caso, me dei conta dessa dificuldade deles e comecei a me virar por fora. E, no fim das contas, isso foi muito bom porque pude vivenciar a autonomia como aprendiz de Espanhol, muita autonomia, concebida aqui de acordo com os PCNs, que não definem o termo autonomia, mas dizem que esta é uma “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (PCN, 1998, p. 94).

Durante o curso de Letras/Espanhol, os professores nunca adotaram um livro didático, e isso foi muito bom, pois podia-se perceber o estilo de cada um, mas logo percebi que para ser fluente em Espanhol tinha de memorizar os verbos irregulares, então, aproveitava os tempos ociosos em fila de banco, sala de espera de médico, enquanto estava cozinhando para o pretéritos dos verbos irregulares, os imperativos.

E, assim, passaram os anos; naquela época eu já tinha a consciência de que não bastava ter as melhores notas, eu tinha que conseguir falar e escrever Espanhol com desenvoltura. Nessa época, já final dos anos noventa, já não mais almejava falar como um falante nativo; a época da idealização do falante nativo já estava ultrapassada.

A autonomia como um sistema ecológico complexo, sujeito a restrições internas e externas, que se manifestam em diferentes graus de interdependência e controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Isso envolve oportunidades (*affordances*), capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisão, escolhas, planejamento, agência e avaliação, tanto como um aprendiz quanto como um usuário de uma língua dentro ou fora da sala de aula. Apesar da agência humana, os sistemas de ASL se auto-organizam e se transformam além das intenções conscientes dos aprendizes. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 8) explicam que “não é contraditório afirmar que, ao mesmo tempo em que os humanos estão operando de forma agenciadora, os recursos da língua no indivíduo e na comunidade de fala estão sendo transformados além das intenções conscientes dos falantes”.

A narrativa de cada um, em termos cronológicos, apresenta evidências suficientes para dizer que os aprendizes autônomos têm mais consciência das oportunidades (*affordances*) e as usam para melhorar sua aquisição. Empoderados pela agência e pela autonomia, os aprendizes assumem o controle de seus sistemas de ASL e os conduzem ao limite do caos, apesar de alguns obstáculos, como as escolhas pedagógicas dos professores, a falta de oportunidades de uso da língua e, também, a ausência de colaboração dos pares mais proficientes na sala de aula. Mais especificamente em relação à compreensão da linguagem e da aprendizagem de línguas como fenômenos emergentes, partindo da premissa de que a linguagem é “um sistema dinâmico cujas propriedades em interação não são redutíveis à soma de suas partes”

2019 – O retorno – a última aprendizagem... O Francês:

Depois de muitos anos das minhas primeiras aulas de Francês, depois de ter passado por outras duas línguas estrangeiras, de amar ensinar a aprender línguas, resolvi estudar Francês novamente, num curso livre de idiomas.

Em termos cronológicos, temos um espaço de cerca de cinquenta anos, é muito tempo. Em termos tecnológicos, passamos da máquina de escrever para a tecnologia digital, a comunicação *on-line* com o outro lado mundo. Tudo havia mudado, aquele velho e inatingível continente europeu já não era mais inatingível, já era meu velho conhecido. A sala de aula era equipada com sofisticados aparelhos tecnológicos, mas a empolgação, a descoberta do novo, a interação olho no olho se perderam na tela dos *iphones* e aulas ficaram muito chatas e sem sentido.

No primeiro dia de aula, a professora explicou, de uma maneira muito eloquente, que o livro que iríamos adotar seguia as recomendações do quadro comum europeu de referência para a aprendizagem das línguas.

Começou a aula, a professora, falando francês todo tempo, introduziu as apresentações típicas que constam nos livros de LE, *comment te appelle?* Lembro que quando foi a minha vez de responder, respondi simplesmente o meu nome e fui corrigida porque tinha que formar a frase completa: *J'me appelle ...* Aí foi fatal, lembrei do período do audiolinguismo, do predomínio da estrutura em detrimento da comunicação.

Com a sequência das aulas, pude observar o uso excessivo da internet na sala de aula. Houve um dia no qual a professora levou uma lista de países para sala de aula e a tarefa dos alunos era procurar na internet os seus adjetivos pátrios correspondentes

em francês. A lista era bastante longa e havia, inclusive, países criados recentemente como Ubequistão, Maldivas, Kosovo, etc. E aí vem minha pergunta: para quê saber isso em francês se não sei na minha língua materna, o português, e tampouco sei nas outras línguas que falo. A própria professora levou uma cola para sala de aula porque ela também não sabia.

Nesse ponto entra o bom senso, a tecnologia é bem-vinda como uma facilitadora de aprendizagem quando não é possível o contato corpo a corpo, como neste momento que estamos vivendo agora, em isolamento social por causa da pandemia do Corona vírus, mas, na sala de aula presencial, substituir o olho no olho pela tela do celular não faz sentido.

Essa atividade fez-me lembrar a professora de Inglês dos anos 70, do Ensino Fundamental, que nos dava dicionários e frases soltas para que nós traduzíssemos. A única diferença é que os dicionários haviam sido substituídos pelos *iphones*, mas a validade das atividades era a mesma. Total falta de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a aprendizagem de LE na contemporaneidade, podemos inferir que os aspectos gramaticais da língua em estudo devem partir de um contexto histórico, sociocultural e situacional, por meio de distintos gêneros discursivos ou também temas universais que dizem respeito à humanidade como um todo. Podemos observar que as *affordances* constituem-se elementos chave no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

A narrativa contada aqui revela que, apesar de apresentar momentos cronológicos bem distintos, relaciona a aprendizagem de uma LE ao prazer, à felicidade. A busca descompromissada pela aprendizagem do espanhol resultou na troca de profissão, que teve sua origem nos momentos de felicidade proporcionados nas aulas de Espanhol.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, 134p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC, 2000.
- CONSELHO DE EUROPA. **Quadro Comum Europeu**. Porto: Edições Asa, 2001
- KUMAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. 10. Ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 2001.
- HUMBOLDT, W. V. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Tradução e prólogo de Ana Agud, Barcelona: Antrhropos Madrid Minsiterio de Educación y Ciencia, 1990.
- LARSEN-FREEMAN; CAMERON. Complex systems and applied linguistics. **Oxford**: Oxford University Press. 2008, p. 8.
- KRAMSCH, C. Ecological perspectives on foreign language education. **Language teaching** 41(3), 2008, p. 389-408.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition and Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge: Cambridge University Press, v. 20, p. 165-181, 2000.

- LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization**. London: Continuum, 2002a. p. 33-46.
- LARSEN-FREEMAN, D. Part One: commentaries. In: KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002b. p. 88-95.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five chinese learners of English. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, v. 27, n. 4, p. 590-619, 2006.
- LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v., p. 33-49.
- LITTLE, David. Learner Autonomy: Some Steps in the Evolution of Theory and Practice. **Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics**, nº 16, p. 1-13, 1996.
- LORENZ, Edward N. **A essência do caos**. Tradução de Cláudia Bentes David. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- SAMPAIO, R. D. Linguagem, Cognição e Cultura: a hipótese de Sapir e Whorf. **Cadernos de IL**. Porto Alegre, caderno nº. 56, p. 229-240.
- NUNAN, D. Autonomy in language learning. Trabalho apresentado na ASOCOPI 2000, Cartagena, Colômbia, outubro de 2000. **Anais...** Cartagena, Colômbia, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n.1, p.77-127, 2006. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005a. p.135-153.
- PAIVA, V.L.M, O Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas Estrangeiras: reflexão e prática**. 1ª ed., São Carlos, SP: Claraluz, 2005, p. 23-36.
- SEARLE, J. **Teoria dos atos de fala**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.
- TUDOR, I. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- TUDOR, I. Learning to live with complexity: towards language teaching. **System**, v. 31, p. 1-12, 2003.
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second language acquisition**. London: Longman, 1988.
- VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity**. London; New York: Longman, 1996.
- VAN LIER, L. Approaches to observation in classroom research: observation from an ecological perspective. **TESOL Quarterly**, New York Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., v. 31, p. 783-787, 1997.
- VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.
- VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. KRAMSCH, C. (Ed.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002. p. 140-164.
- VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic, 2004.

Capítulo 13

O TRABALHO COM A ORALIDADE EM AMBIENTES FORMAIS DE ENSINO E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO: UM ENTRELAÇAMENTO NECESSÁRIO

Verônica Franciele Seide

A primazia da escrita nas aulas de língua materna em detrimento da oralidade parece ser uma característica das escolas contemporâneas. Tal como afirma Marcuschi (2007), essa predominância quase que hegemônica pode ser oriunda da concepção de que o trabalho com a oralidade não se faz necessário em sala de aula, visto que os alunos, ao iniciarem o período escolar, já sabem falar. Dessa forma, costuma prevalecer a ideia de que a função principal das aulas de Língua Portuguesa consiste em ensinar a escrever (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017).

Nesse cenário, o trabalho com a oralidade, nas poucas vezes em que ocorre, é posto em segundo plano. Sabe-se, contudo, que a oralidade precisa constituir tópico de discussão escolar, já que seu domínio é fundamental em várias esferas da atividade humana (CRESCITELLI; REIS, 2011; MARCUSCHI, 1997), a exemplo de entrevistas de emprego e de audiências em tribunais.

Todavia, é preciso que esse trabalho esteja embasado em concepções teóricas que permitam uma abordagem profícua do assunto e que sejam condizentes com o que preveem os documentos norteadores do ensino no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, cabe mencionar a teoria dialógica do discurso, proposta pelo Círculo de Bakhtin¹, com ênfase no conceito de gêneros do discurso, conceito esse que figura, inclusive, nos documentos supracitados. Apesar da presença já conhecida da noção de gêneros do discurso nos textos que regulam o ensino brasileiro, raramente essa noção é utilizada para embasar discussões acerca da oralidade, seja pela predominância do trabalho com textos escritos em sala de aula, seja pela percepção de que a teoria bakhtiniana aborda, em sua maioria, gêneros escritos em detrimento dos orais.

Diante disso, este estudo visa debater, de um lado, a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula e, de outro, a adequação do conceito de gêneros do discurso como suporte e fundamento para esse trabalho. Pretende-se evidenciar, assim, que a

¹ O Círculo de Bakhtin consiste em um grupo de estudiosos composto por Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, Valentin Volochínov, Pável Medviédev, Boris Zoubakine, Matvei Kagan, Lev Pumpianski, Ivan Ivanovich Kanaev e Maria Yudina. Neste artigo, são empregadas as expressões “concepção bakhtiniana” ou “teoria bakhtiniana”, por exemplo, para fazer referência às contribuições dos integrantes desse grupo de forma geral, que teve em Bakhtin seu expoente.

teoria bakhtiniana, diferentemente do que se poderia pensar em um primeiro momento, traz contribuições relevantes não só para a abordagem dos gêneros escritos, mas também para a abordagem dos gêneros orais, que seriam, como veremos a seguir, o material visto como genuíno por Bakhtin para estudar a língua.

Dessa maneira, o estudo ora proposto encontra justificativa em três razões principais, todas concernentes à oralidade: atendimento às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); compreensão da lacuna concernente ao trabalho com a oralidade em sala de aula; e discussão sobre a função da escola na contemporaneidade e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa e com a teoria bakhtiniana. Nas seções a seguir, esses aspectos são explicitados.

POR QUE ESTUDAR GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA?

Segundo a LDB, que estabelece os princípios gerais da educação no país, o ensino da língua materna deve focar a produção de textos orais e escritos em seus mais diversos aspectos e gêneros (BRASIL, 1996). Ao encontro disso, os PCN+, que preveem orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recomendam o trabalho com a oralidade para o desenvolvimento tanto das competências gerais – “[...] articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos” – quanto das competências específicas – “[...] considerar as diferenças entre língua oral e escrita” – dos alunos no que diz respeito ao eixo da linguagem (BRASIL, 2018, p. 70).

Nesse sentido, os PCN+ afirmam que ser falante e usuário de uma língua pressupõe a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, o que envolve, por exemplo, o desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado e o domínio progressivo de situações de interlocução como discussões em grupo. Percebe-se, assim, que os gêneros – tanto orais quanto escritos – constituem, na percepção dos PCN+, o ponto de partida para o ensino de língua, que deve levar em conta as habilidades dos alunos de produzir um texto oral, de acordo com o gênero preestabelecido e com o nível de formalidade exigido para a situação enunciativa (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o ensino de língua precisa considerar alguns fatores para o desenvolvimento da competência interativa, cabendo à escola “[...] propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades lingüísticas às circunstâncias comunicativas” (BRASIL, 2018, p. 72). À escola outorga-se, portanto, a função de proporcionar ferramentas que permitam ao discente um domínio da língua materna, sabendo que variante usar em cada contexto, isto é, sabendo circular pelos diferentes gêneros.

Nesse sentido, como explicitam Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 116), uma

[...] melhoria qualitativa do ensino de língua portuguesa passa, sem desconsiderar outros fatores, pela eficácia do trato das questões orais. E tal eficácia só é possível

com uma mudança na formação docente e com o comprometimento das instituições de ensino em aliar saberes acadêmico-científicos às práticas escolares. Em outros termos: acreditamos na necessidade de uma mudança de postura: aulas significativas, com objetivos claros, bem preparadas e bem ministradas, realizadas por profissionais bem formados e conscientes do trabalho docente.

Em um contexto de desigualdades socioeconômicas, como é o caso do brasileiro, tal aspecto adquire relevância significativa, uma vez que saber adequar a fala às diferentes situações comunicativas, utilizando variantes mais ou menos formais, pode ser um fator decisivo em situações como entrevistas para pleitear vagas de emprego. Nesse cenário, ao invés de determinar a forma “certa” ou “errada” de falar, perpetuando um estigma social, a escola constitui o contexto interacional que deve concorrer para que o aluno seja um usuário linguístico competente, capaz de adequar a língua às diversas instâncias públicas de interação comunicativa (CRESCITELLI; REIS, 2011).

Apesar das orientações dos PCN+ e da LDB aqui apresentadas, o trabalho com os gêneros orais em sala de aula, conforme Bentes (2011), parece reduzir-se a iniciativas que constituem exceções e não têm conseguido se transformar em práticas consistentes e generalizadas, situação que pode ser originada da própria concepção dos professores de que os alunos estão na escola para aprender a escrever. Tendo isso em vista, acredita-se que a compreensão de como a concepção de gêneros do discurso proposta pela teoria bakhtiniana pode embasar o trabalho com a oralidade no ambiente escolar seja capaz de colaborar para modificar esse cenário, contribuindo tanto para a formação de futuros profissionais mais conscientes da importância e da necessidade de trabalhar com gêneros orais em ambientes formais de ensino quanto para a reflexão de profissionais já atuantes acerca de suas próprias práticas e da possibilidade de modificar tais formas de mediação do aprendizado.

A partir disso, pode-se ampliar a discussão sobre o papel da escola na contemporaneidade e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa, passando de um ensino da língua materna pautado em um viés normativo e fragmentado, o que acaba tornando tal conteúdo desprovido de sentido aos alunos, para, como menciona Bagno (1999, p. 91), um ensino que possibilite o acesso “[...] aos bens culturais, à saúde e à habilitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito”. Assim, a função da escola torna-se a de levar o aluno a conhecer e dominar os diferentes gêneros, sabendo comunicar-se em variadas esferas discursivas.

Nesse sentido, aborda-se, na seção seguinte, a teoria dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, com ênfase nas proposições necessárias para entender a noção de gêneros do discurso, a fim de discutir sobre a forma como tal concepção vai diretamente ao encontro da possibilidade e, inclusive, da premência de trabalhar com gêneros orais em sala de aula. Além disso, discute-se, especificamente, o papel que a oralidade ocupa na teoria bakhtiniana. Tenciona-se, também, refletir acerca das intersecções que existem entre as proposições bakhtinianas e as concepções de Paulo Freire, detalhadas a seguir, demonstrando como tais proposições guardam relação com a ideia de uma educação libertadora, noção apresentada e discutida por Freire.

GÊNEROS DO DISCURSO, ORALIDADE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Sob o ponto de vista da teoria dialógica da linguagem, a verdadeira essência da língua consiste no evento social da interação verbal, pois todo enunciado advém da interação de dois indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 2016; VOLOCHÍNOV, 2019). Nessa perspectiva, as relações sociais ocorrem em grupos, os quais, por intermédio de suas relações de produção e sua estrutura sócio-política, determinam as formas de comunicação (VOLOCHÍNOV, 2013; VOLÓCHINOV 2018²), de modo que a língua constitui o reflexo das relações sociais estáveis dos falantes.

Ao encontro disso, Bakhtin (2016, p. 11) explicita que “[...] todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, fazendo com que “[...] as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” e reflitam, assim, as condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo, mas também pelo estilo da língua empregado. Isso significa que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados de gêneros de discurso.

Para o pensador russo, a língua é aprendida por meio de enunciados concretos proferidos por aqueles que nos rodeiam em situações reais de comunicação discursiva, motivo pelo qual aprender a interagir pela fala consiste em saber construir enunciados na forma de determinado gênero, tendo em vista as relações histórico-sociais estabelecidas em cada contexto de produção (BAKHTIN, 2016). Bakhtin entende, assim, que é via linguagem que temos acesso ao mundo e que por intermédio dela somos falados: nossa primeira imagem sobre nós mesmos, inclusive, advém da fala de nossos pais, definindo-nos e falando por nós. Essas palavras, como menciona Bubnova (2013, p. 15, grifo do autor), “[...] são as primeiras *valorações* que recebemos”. Tal questão constitui um primeiro indicativo da importância de um ensino pautado nos gêneros do discurso, já que a forma natural de aprendizado da língua, na concepção bakhtiniana, ocorre a partir da construção de enunciados pertencentes a um gênero em específico.

Além da concepção de que entramos na língua por meio das palavras que ouvimos inicialmente por nossos pais e por aqueles que nos rodeiam ainda na primeira infância, existe também uma hipótese apresentada por Volochínov (2013) acerca da origem e evolução da linguagem que está diretamente associada tanto à oralidade quanto às relações produtivas (que posteriormente originarão diferentes campos da atividade humana e, junto com eles, distintos gêneros do discurso).

Embora tal compreensão seja apenas uma hipótese, já que não se pode ter certeza sobre como a linguagem de fato iniciou, tal hipótese encontra apoio nas ideias de Friedrich Engels e Nikolai Marr, que defendiam a origem da linguagem como relacionada ao trabalho, mostrando-se coerente, também, com a própria concepção de gêneros do

² Embora se trate do mesmo autor, optou-se por manter a grafia adotada em cada edição, conforme escolha do tradutor. Por isso, esse integrante do Círculo de Bakhtin é mencionado ora como Volochínov (forma costumeira nas publicações mais antigas), ora como Volóchinov (forma presente nas obras mais recentes).

discurso como ligados a diferentes esferas da atividade humana. Nessa perspectiva, a linguagem teria surgido de vocalizações que acompanhavam gestos e mímicas em uma época em que a magia ocupava papel importante para a sobrevivência humana, pois era associada à ideia de dominação da natureza e do fogo (o que significava, conseqüentemente, a possibilidade de alimentar-se).

Para Volochínov (2013, p. 137),

É dessa complexa ação mágica, que compreendia tanto movimentos mágicos das mãos e de todo o corpo quanto gritos mágicos que desenvolveram gradualmente os órgãos da fonação, que se origina a linguagem fônica articulada. [...] Portanto, os primeiros elementos da linguagem sonora humana [...] estavam ligados a necessidades econômicas e representavam o resultado da organização produtiva da sociedade.

Nesse cenário, foi justamente a necessidade de compreender e de explicar-se do ser humano que fez com que os complexos fônicos utilizados durante os ritos mágicos se transformassem em palavras. E isso só ocorreu porque houve um entrecruzamento: “[...] se o homem³ tivesse levado uma existência isolada, não só não teria tido necessidade de criar uma linguagem, como não teria criado qualquer cultura em geral” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 139).

Há, assim, uma relação intrínseca entre a necessidade de organização e coordenação das relações produtivas e o surgimento da linguagem como a conhecemos hoje. A atividade coletiva, imprescindível para a sobrevivência do ser humano na idade da pedra, “[...] somente era possível com a condição de que houvesse pelo menos uma coordenação mínima das ações, pelo menos uma capacidade mínima de representar-se o objetivo comum” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 142), de modo que a linguagem se tornou a condição essencial para a organização do labor humano.

Nesse sentido, não só a origem, mas também a evolução da linguagem estariam ligadas ao desenvolvimento social e econômico. Para exemplificar essa relação intrínseca, Volochínov (2013) menciona que foi somente depois da aparição da propriedade privada que teriam surgido os pronomes pessoais: a primeira pessoa do singular – “eu” –, juntamente com a segunda e terceira – “tu” e “ele/ela” como contrapostas ao “eu”. Tal aparição seria necessária justamente para designar e diferenciar aquilo que é de “meu” domínio do que é “teu” e do que é do “outro”.

Desse ponto de vista, pode-se dizer que a especialização das atividades produtivas encontra reflexo na própria linguagem. Assim, haveria uma via de mão dupla: os diferentes campos de trabalho gerariam diferentes gêneros do discurso, e os gêneros do discurso, por sua vez, estruturariam as próprias atividades laborativas. Entende-se, portanto, que as relações linguísticas estão diretamente ligadas a outras formas de relações sociais e que “Cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura*

³ Ressalta-se que o termo “homem” é utilizado aqui, e em todas as outras menções neste texto, com a acepção de ser humano de forma geral.

tipo, que chamaremos a partir daqui de *gênero*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159, grifo do autor).

Ressalta-se, assim, que os tipos de enunciados estão diretamente relacionados ao campo da atividade humana em que foram originados, refletindo, portanto, as condições específicas de cada campo (hierarquização das relações sociais vigentes, momento histórico-cultural da sociedade etc.) (BAKHTIN, 2010a). Desse modo, cada gênero do discurso é voltado a determinados aspectos da realidade, sendo capaz, conseqüentemente, de comunicar certas noções acerca das coisas e não outras, já que possui determinadas maneiras de compreensão dessa realidade (MEDVIÉDEV, 2012).

Nesse sentido, um ensino apoiado na categoria de gêneros do discurso poderia ir ao encontro do que propõe Freire (2002), já que possibilitaria ao aluno o manejo com esferas diferentes de sua realidade habitual, bem como ampliaria sua compreensão e capacidade de expressão acerca do mundo em que vive. Sobre isso, faz-se importante lembrar que, no pensamento freireano, a capacidade de aprender não serve apenas para nos adaptarmos, mas, sobretudo, para transformar a realidade e nela intervir, recriando-a. Dessa maneira, um ensino crítico permitiria ao aluno o acesso a outras realidades e, conseqüentemente, à chance de modificar sua própria realidade.

Nessa perspectiva, Volochínov (2018) menciona a relevância da organização hierárquica das relações sociais para o comportamento linguístico humano e, por conseguinte, para a constituição dos gêneros do discurso, explicando que um enunciado não pode ser compreendido sem considerar o vínculo com a situação concreta que lhe deu origem. Ao encontro disso, é possível afirmar que o trabalho com os gêneros, tanto escritos quanto orais, exige uma percepção holística, ou seja, “[...] uma visão de 360° que capte, com base no que é visível e audível, tudo o que é inerente à interação, não somente o posto, pressuposto e subtendido, mas também o que condiciona formas, conteúdos e propicia a estabilidade, ou instabilidade, da interação” (LEITE, 2012, p. 2017).

Nas palavras de Medviédev (2012, p. 198),

Assim como a arte gráfica é capaz de dominar aspectos da forma espacial que a pintura é incapaz de alcançar e vice-versa, igualmente, nas artes verbais, os gêneros líricos, para dar um exemplo, possuem meios de atribuir forma conceitual à realidade e à vida que são inacessíveis ou menos acessíveis à novela ou ao drama. [...] Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade.

O autor explicita, também, que, embora a língua exerça papel fundamental na tomada de consciência e na compreensão da realidade, esse processo ocorre por meio das formas do enunciado (unidades reais da comunicação discursiva), e não das formas linguísticas (palavras e frases). Logo, é possível afirmar, conforme Medviédev (2012, p. 198), que “[...] a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade”. Isso significa que toda nossa compreensão e orientação em relação à realidade e às nossas ações no mundo acontecem justamente com base em gêneros, os quais nos oferecem uma série de procedimentos para isso,

cada um a seu modo. Dessa maneira, um aprendizado baseado nos gêneros, ou seja, nos enunciados como constituintes de determinada interação social, e não apenas em frases soltas e descontextualizadas, como muitas vezes faz a gramática normativa, possibilitaria seguir o percurso “natural” de aprendizagem da língua no cotidiano também no ambiente escolar. Ademais, um ensino pautado em gêneros proporcionaria ao aluno o acesso a outros conhecimentos e saberes próprios de âmbitos de atividade não familiares a ele.

Da perspectiva bakhtiniana, a língua é, portanto, estratificada em gêneros do discurso. Tal estratificação se relaciona de certo modo com a estratificação social como um todo (jargões, gírias, arcaísmos, variações de registros, termos específicos a uma profissão etc.), diferenciando-se por formas específicas de interpretação e apreciação concretas do mundo e por um vocabulário próprio. Dessa maneira, para o falante que domina tal estratificação (gênero), essas linguagens parecem plenamente significativas e espontaneamente expressivas. No entanto, para quem está “de fora”, para quem não pertence a tal meio, esses recursos expressivos tornam o discurso pesado e alheio (BAKHTIN, 2010a), o que evidencia a importância de um ensino que possibilite aos alunos circular de forma hábil por entre diferentes gêneros do discurso.

Essas formas de interpretação e apreciação do mundo são evidenciadas por meio da entonação, já que esta expressa uma valoração sobre aquilo com que interagimos no mundo (sejam nossos interlocutores, outros seres vivos ou objetos do universo material), de forma que essa interação, ao mesmo tempo em que faz referência a algo, expressa a seu respeito uma atitude avaliativa (BAKHTIN, 2010b). A entonação constitui, como menciona Amorim (2009, p. 36), uma “[...] marca de valor que se contrapõe a outros valores que se afirmam em um dado contexto”

Essa marca de valor é entendida, assim, como “[...] a expressão *sonora* da valoração social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 175, grifo do autor). Embora esse aspecto possa ser percebido e analisado em enunciados tanto orais quanto escritos, tal concepção da entonação como uma “expressão sonora” indica novamente a importância do oral nas proposições bakhtinianas, já que a entonação, elemento fundamental para entendermos que a língua expressa uma avaliação e, portanto, uma valoração, é associada ao caráter sonoro da língua.

Ao encontro disso, há outras passagens nas obras do Círculo, com ênfase nos textos de Volochínov, que ressaltam essa perspectiva. O autor afirma, por exemplo, que “Uma mesma palavra, uma mesma expressão, *pronunciadas* com uma entonação diferente, toma um significado diferente” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 174, grifo nosso) e que essa entonação consiste justamente no “[...] *som expressivo* da palavra” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 174, grifo do autor), ou seja, na “[...] *entonação sonora*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 242, grifo do autor).

Volochínov afirma, ainda, que “[...] a palavra, sendo um fenômeno ideológico, é ao mesmo tempo também parte da realidade material [...] Este material é o som que é produzido pelo movimento dos nossos órgãos de fala” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194), e que “[...] *qualquer entonação é expressiva*, isto é, é uma avaliação social encarnada no

material sonoro” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 246, grifo do autor). Percebe-se, aqui, mais uma vez essa estrita relação entre a entonação e o caráter sonoro da língua.

Nesse sentido, os próprios enunciados escolhidos para exemplificar o funcionamento da língua e, especificamente, da entonação são orais. Como não é possível “ouvir” esses enunciados selecionados pelo autor, Volochínov realiza uma espécie de descrição, tal como indica o seguinte excerto de um de seus textos: “Imaginemos, enfim, *ouvir* estas palavras num palco [...] A expressão avaliativa, encarnada na materialidade da voz humana, é então o principal fator sonoro (e fonético) do ritmo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 247, grifo nosso). Nesse momento, percebe-se que a escolha pela análise de obras literárias, como evidenciam os excertos da autoria de Dostoiévski, Gógol, Pushkin e Rabelais presentes nas produções bakhtinianas, para explicitar e esmiuçar o método de análise proposto pelo Círculo para que possamos compreender o funcionamento da língua e, conseqüentemente, da sociedade, parece se dever, sobretudo, à impossibilidade de analisar gêneros do discurso orais sem que essa análise acabasse, de algum modo, interferindo no que seria o percurso natural dos enunciados que integram tais gêneros.

Bakhtin (2010a) esclarece, ainda, que, para estudar e compreender o discurso, ou seja, a palavra viva, é preciso levar em conta a realidade que o gerou (os discursos que têm o mesmo tema, as condições sócio-históricas nas quais se formou, o próprio objeto de seu enunciado etc.) e para a qual ele se orienta (antecipação da resposta de seu ouvinte, intenção discursiva etc.), já que a

[...] experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância (BAKHTIN, 2016, p. 54).

A partir disso, Bakhtin (2016, p. 16-17) defende que o estudo dos gêneros do discurso é fundamental para entender as relações da língua com a vida, posto que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim, faz-se necessário compreender e analisar aquilo que caracteriza um enunciado e, conseqüentemente, um gênero do discurso, visto que “[...] uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Cada enunciado é definido, desse modo, pela alternância dos falantes, sendo caracterizado por uma conclusibilidade específica, que consiste na possibilidade de ser respondido; pela relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do enunciado; e por sua relação com o próprio falante e com os outros participantes da comunicação discursiva. Tais características definem o enunciado como unidade da comunicação discursiva, ou seja, como unidade real de comunicação, e o distinguem de

unidades isoladas da língua, como palavras e orações (BAKHTIN, 2016). Por esse motivo, as formas relativamente estáveis de enunciado devem ser o ponto de partida de qualquer análise linguística, assim como do ensino de língua, já que as formas isoladas da língua (aquilo que é repetível nas enunciações, as palavras dicionarizadas) não podem ser compreendidas em seu todo.

O próprio Bakhtin (2015, p. 25), ao tratar da necessidade de um ensino de língua que ultrapasse aspectos estritamente gramaticais, cita como exemplo o fato de que

O aluno aprende em quais condições uma oração subordinada adjetiva pode ser transformada em um particípio e quando tal mudança é impossível, além de tomar conhecimento da técnica gramatical dessa conversão. Entretanto, nem os professores nem o manual explicam ao aluno quando e para quem essa alteração é feita. Involuntariamente, o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo?

Bakhtin (2016) ressalta, além disso, que, embora haja um significado lexicográfico neutro das palavras que assegura sua compreensão, o emprego dessas palavras é sempre de índole individual-contextual, estando, portanto, ligado ao contexto de uso. Explica, também, que a utilização concreta dos gêneros do discurso na prática educacional está longe do ideal e que o conceito de gêneros, quando muito, faz-se presente apenas nas aulas de literatura, ainda que empregado em uma concepção distante da proposta por ele (gênero lírico, épico e dramático) (BAKHTIN, 2015). Ao analisar a realidade das escolas hoje, percebe-se que esse cenário não parece ter se alterado. Como afirma Freire (2011), para a mudança dessa realidade, a educação constitui uma ferramenta fundamental, posto que o educador é capaz de rever sua ação pedagógica ao problematizar os conteúdos que, na prática tradicional de ensino, são impostos aos educandos, adequando tais conteúdos às necessidades sociais da atualidade. Nesse viés, a escola constitui um espaço para a emancipação dos discentes (SCOCUGLIA, 2015).

Deve-se considerar, igualmente, o fato de que, para os integrantes do Círculo de Bakhtin, os gêneros orais de discurso constituem o objeto genuíno de estudo por serem a forma de comunicação em que o contato com a realidade é mais imediato. Entretanto, como o estudo da oralidade nem sempre se faz possível, justamente por aspectos como a impossibilidade de acesso a interlocuções orais sem que a presença de um pesquisador interfira no andamento natural dessas interações, tais pensadores se detêm na análise das obras literárias, já que estas em grande medida são capazes de representar o discurso oral.

Nesse sentido, Bakhtin (2015, p. 42) assevera a premência de a produção escrita dos alunos ser aproximada “[...] do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva”. Ou seja, a urgência de que a mediação do professor – sempre com vistas à autonomia do educando, como propõe Freire (2002), – para o processo de ensino da escrita parta das semelhanças que existem entre o discurso oral e o discurso escrito, a fim de iniciar com aquilo que o estudante já conhece, sendo-lhe familiar, quando chega à escola. Isso permitiria, conforme indica Freire (2002), valorizar e respeitar o saber do

aluno, sem tomá-lo como uma tábula rasa, para, posteriormente, ir possibilitando o contato com outras práticas languageiras. Trata-se, assim, como entende Castilho (2000, p. 67), de propor “[...] que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhamos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral.”

Por essa razão, conforme Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 117), “[...] o trabalho com a oralidade, de forma efetiva e em consonância com fundamentos de ordem linguística e não gramatical, pode ressignificar o trabalho docente no ensino de língua materna”, propiciando uma qualificação dos alunos em práticas linguísticas significativas como um dos caminhos da desmarginalização social. Entende-se, nessa perspectiva, que,

Se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. A educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), seria um suicídio para a sociedade opressiva [...]. Além de ensinar o povo a gritar, eu destacaria também a necessidade de os educadores aprenderem a gritar com o povo, no sentido de reivindicar seus direitos (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 119).

Assim, tal como afirmam Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 116): “Para o aluno, saber argumentar, narrar e expor, reconhecendo a situação interacional em que está exposto, pode ser o primeiro passo para se tornar um sujeito-falante fora da margem social”, isto é, para que saiba circular por diferentes gêneros do discurso, sobretudo por aqueles que possam auxiliá-lo a modificar sua própria realidade, como é o caso dos gêneros orais públicos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a oralidade ocupa um espaço primordial nas proposições dos integrantes do Círculo de Bakhtin. Corroborando essa perspectiva, há alguns aspectos já abordados e discutidos ao longo deste texto. Um deles consiste no fato de que o primeiro contato com a língua, quando aprendemos a falar e, conseqüentemente, a valorar o mundo a partir de determinado ponto de vista, ocorre por meio da escuta da fala de nossos pais. Isso significa que a “entrada” na língua ocorre por meio dos gêneros orais do cotidiano.

Também é possível citar a hipótese de surgimento e evolução da linguagem sustentada por Volochínov, um dos integrantes do Círculo. Em sua concepção, a linguagem teria se originado de gritos que acompanhavam rituais mágicos destinados à alimentação e, portanto, à sobrevivência humana. Tais gritos, nesse cenário, posteriormente se transformaram em complexos fônicos em virtude da necessidade de organização e comunicação imposta pelas atividades produtivas.

Outro elemento que contribui para essa leitura diz respeito à entonação e a sua importância na teoria bakhtiniana. Embora seja possível encontrar a entonação em enunciados escritos, esse aspecto tão característico e revelador da avaliação social do falante em relação ao objeto de que fala, parece ser muito mais perceptível nos enunciados orais. Tanto é assim que os exemplos trazidos pelos componentes do Círculo

para explicitar como a língua é capaz de revelar aspectos do mundo, isto é, da relação entre o locutor, o interlocutor e o objeto de enunciação, e como o método de análise linguística por eles proposto evidencia essa relação, baseiam-se em grande parte na descrição de enunciados orais. Assim, como revelou o próprio Bakhtin em uma de suas obras, a escolha por estudar e analisar gêneros do discurso escritos, como o discurso literário, por exemplo, deve-se ao fato de que estes, de alguma forma, incorporam e representam gêneros orais, já que o acesso direto à oralidade seria mais dificultoso, pelo menos na época em que a teoria dialógica do discurso foi desenvolvida.

Evidencia-se, assim, que a oralidade representa parte fundamental das proposições bakhtinianas tanto sobre a língua em geral e sobre os gêneros do discurso em particular. Nessa direção, a escolha por uma teoria centrada na oralidade mostra-se coerente para fundamentar o trabalho com gêneros orais em sala de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de um cenário em que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas ainda parte de um viés normativo e fragmentado, na contramão do que preveem os documentos que regulam e orientam a educação no país, faz-se necessário repensar o que está sendo trabalhado com os alunos e de que forma isso está sendo feito. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de proporcionar aulas de língua materna que, mais do que tratar de regras e normas gramaticais, tenham potencial para formar discentes críticos, capazes de ler e interpretar o mundo ao seu redor.

Isso inclui, além do trabalho com a escrita, um olhar atento à oralidade. Na contramão da perspectiva que descrê na necessidade de ceder espaço ao oral na sala de aula pelo fato de os alunos já terem contato com essa modalidade da língua em ambientes extraclasse, acredita-se que a oralidade constitui matéria tão importante quanto a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Formar um aluno proficiente em sua língua significa, também, torná-lo apto a se expressar e a argumentar em diferentes circunstâncias, instrumentalizando-o a dominar variantes da língua com as quais não teria contato fora do espaço escolar.

Nesse sentido, respeitar a diversidade linguística é importante, mas não o suficiente: é preciso ofertar ao aluno a possibilidade de conhecer aquilo que se denomina de norma culta da língua, para que ele possa acessar os mesmos bens culturais que são habituais às classes sociais mais privilegiadas. Nessa perspectiva, a escola assume uma função essencial – a de proporcionar ao aluno um acesso equitativo ao mundo, pelo menos por meio da língua.

E, para que isso ocorra, faz-se necessário um aporte teórico que capacite o professor, enquanto mediador do aprendizado, a trabalhar a partir de uma posição que considere o contexto do aluno, mas que permita a este circular por contextos diferentes do seu. Uma possibilidade para isso é partir da concepção de gêneros do discurso, tal como proposta por Bakhtin e o Círculo.

Ao compreender a linguagem como ligada a todos os campos da atividade humana, Bakhtin propõe a noção de gêneros do discurso, ou seja, de enunciados relativamente

estáveis que circulam em uma mesma esfera, e explicita que interagir pela fala consiste justamente em saber construir enunciados na forma de determinado gênero. Assim, o ensino de uma língua deve estar embasado em distintos gêneros de discurso, a fim de outorgar ao aluno a capacidade de circular por diferentes contextos com maestria.

Partindo dessa concepção, é possível compreender, também, que a própria aquisição da linguagem ocorre pelo contato com enunciados de determinados gêneros, especificamente por meio de enunciados orais. Tendo isso em vista, iniciar o trabalho pela oralidade em sala de aula seguiria um percurso mais próximo ao natural, já que o aluno aprenderia primeiramente os gêneros orais, para depois ir ao encontro do que ainda é desconhecido: os gêneros escritos.

Tal percurso de ensino, ao encontro do que preconiza Freire, promoveria um processo de ensino-aprendizagem que, além de valorizar e respeitar o conhecimento do discente, sem tomá-lo como alguém desprovido de qualquer saber, possibilitaria, gradativamente, o contato com outras práticas languageiras. Assim, por meio de um ensino de Língua Portuguesa contextualizado, o ambiente escolar poderia contribuir para a formação de um usuário linguístico capaz de interpretar aquilo que o cerca e de agir no mundo a partir de uma postura crítica e avaliativa. Afinal, “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2010c, p. 348).

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B.(org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 17-43.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 41-54.
- BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Conexão Letras**, Santa Maria, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173/33554>>. Acesso em: 19 fev. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2018.
- CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-40.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G.A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, jan./jun. 2017.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e a construção da escola pública popular. **Revista Festim**, Natal, v. 1, n. 2, p. 75-88, 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderly Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*:

VOLÓCHINOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

Capítulo 14

O ENSINO DE LITERATURA: O ABISMO ENTRE A CIÊNCIA E A ARTE

João Carlos de Souza Ribeiro

Ciência e literatura, apesar das suas linguagens específicas e de métodos próprios, ganham quando postas em interação e ganha a humanidade quando se apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhe permitem fazer. E todo o texto, numa narrativa rica, estabelece esta ligação fortíssima com a ciência e a tecnologia e com as possibilidades de viajar para além do espaço de nascença, numa dimensão que só a procura incessante do conhecimento consegue dar.¹

As considerações em torno das questões sobre a literatura e a transmissão de seu saber, no âmbito da instituição escolar, tem suscitado pontos divergentes de toda ordem, com acíves e depressões, e que denunciam, nos tempos atuais, uma realidade marcada por problemas que põem em xeque a relação do fazer científico associado à natureza do texto artístico, em seu sentido originário e no processo ensino e aprendizagem; i. e., o ensino formal de literatura, objeto de estudo, reflexão e análise no presente trabalho.

A terrífica ação plasmada no mito de Sísifo (GUIMARÃES, 2004), que ilustra, com clareza, o desfavor em relação ao ensino de Literatura, serve, de forma precisa e incontestável, para representar metaforicamente o que acontece com os estudos literários na escola e que, por sua vez, deveriam promover, ampliar, manter, e preservar a prática dialógica salutar entre os elementos de natureza estética presentes no texto artístico e o seu eminente leitor: os alunos.

Estabelecendo um arco reflexivo, a partir das linhas iniciais deste ensaio com o mito ora referendado, o que se constata, com efeito, na interpretação da legenda grega, é a existência de uma pedra, de grandes proporções, que rola por uma ladeira íngreme abaixo, obrigando a personagem lendária, irremediavelmente, a empurrá-la para cima, novamente, num trabalho árduo, exaustivo e em vão; um verdadeiro castigo. Desse modo, a pedra torna a descer para ser empurrada, mais uma vez, e, assim, sucessivamente, perpetuando um ciclo vicioso em que Sísifo não tem outra saída a não ser colocar a pedra no cume, testemunhar toda a ação se repetir e dela fazer parte, pois, de forma cabal, isso traduz, para além do horror e do desmerecimento, o estado inequívoco de aprisionamento.

Para além do ato repetitivo e condenatório, como está riscado no mito emblemático, conclui-se, neste sentido, que há inegavelmente um ciclo girante, perverso, *ad infinitum*. Desse modo, parece, a meu ver, que a legenda mítica imita, de forma inequívoca, o que tem acontecido nas escolas brasileiras no que concerne ao ensino de literatura, sobretudo no nível médio, que tem sido marcado por uma crise que atravessa décadas e tem como sintoma principal o desinteresse e o conseqüente afastamento dos alunos da leitura do livro didático, e, preferencialmente, o texto literário.

¹ Galvão, Ciência na literatura e literatura na ciência, 2006, p. 5 - 6.

Evidenciam-se, neste cenário de desfazimentos dos mais diversos, o estado infirme do papel da Literatura na sociedade informacional, a incompreensão das gerações atuais sobre a *dynamis* (SANTOS, 2018) – *δυναμις* – do que é o poético, em sua essência, o literário, como fenômeno transformador da realidade, e o crescente estado afásico entre a linguagem que emerge do texto artístico e os seus leitores, que são sujeitos que nascem identitariamente de uma realidade digital. Nas palavras de Leyla Perrone-Moisés: “O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70).

A literatura, que milenarmente trilhou caminhos sinuosos, buscando, como entidade quase apátrida, sua territorialidade legítima, ao lado de outros conhecimentos estratificados, passou por períodos longos de abalos, instabilidades e desgastes para solidificar-se, de forma convincente, com seu aparato científico, tardiamente, nas sociedades contemporâneas. A aparente alternância de discurso artístico para o saber literário produziu desvios incalculáveis e tem atingido, diretamente, o ensino atual, de caráter disciplinar.

Abrangente, imensa e de conceituação universal, na gênese de sua formação e, portanto, de sua compreensão por aqueles que a produziam e, também, por aqueles que a recepcionaram, com efeito, os escritos sobre a literatura, um corpo obeso, de proporções gigantescas, teve que, gradativamente, perder gorduras e tecidos; emagrecer até transformar-se numa senhora de silhuetas delgadas na esteira da modernidade. Essa oportuna metáfora sintetiza e traduz, de forma pedagógica, o itinerário da Literatura que, implicitamente, revela a postura e, claro, o fazer literário, por um lado, e, posteriormente, o fazer crítico, ainda que a prática existisse, de fato, mas não de direito, por outro lado.

Destarte, o que havia, substancialmente, era o texto literário, desde sempre: o celeiro inesgotável que gerou todos os discursos e todos os seus autores, sejam os artistas, sejam os estudiosos, compreendendo seus leitores, teóricos, críticos e historiógrafos. Da percepção do texto em sua substância fundadora, cuja natureza difere daqueles que são caracterizados por elementos ordinários, correntes, até o seu reconhecimento como fenômeno e uma das formas de manifestação da Arte, o caminho foi longo, pesaroso e cruelmente marcado por repulsas, preconceitos e marginalização.

A despeito disso, portanto, devo salientar que, paradoxalmente, todas as consciências, que bravamente lutaram para elevar a Literatura a patamares científicos, respaldada por um discurso próprio e, neste sentido, tão singular quanto a natureza que a torna ímpar nos domínios inquantificáveis da Arte, o fizeram, ao longo de séculos, e resistiram a todos os tipos de ataques ideológicos e filosóficos, que tentaram desqualificar e até banir o saber literário do código social. Assim, movidos em diferentes épocas, em estudos e pensamentos contínuos e num diacronismo exemplar; além do sentido vital, que era o de conferir à Literatura uma vocalização de timbre científico, os

seus defensores levaram a termo o empreendimento que atestou a natureza do literário em sua dimensão esférica, real e permanente.

Se, por um lado, pautava-se a possibilidade de cisão entre o texto literário da ciência literária – um sonho, um projeto distante para muitos entusiastas, a partir de um discurso que determinasse aquilo que estava circunscrito aos limites da Arte, e o que era do pertencimento de uma teoria nascente –, admitia-se, com efeito, a divisão ou, quiçá, o corte que não estancaria o sangue que seria derramado por séculos na história ocidental, causando inúmeros problemas para a compreensão do que certamente viria a ser a Literatura. Por outro lado, a separação de um corpo siamês, às avessas, não trouxe paz e nem tampouco harmonia num ambiente desordenado e carente por uma definição coesa e sólida nos limites do código social. Ao contrário, como um barco à deriva, constatou-se que os apaixonados pela Literatura perderam o norte de vista e já não se tinha uma ideia clara do que era a arte literária e daquilo que poderia ser considerado ciência. A Literatura e a Torre de Babel² formavam, assim, um emblema similar.

A dualidade presente na formação de um pensamento que, natural e historicamente, colocou-se como discurso singular, resultou na divisão, *a priori*, do próprio corpo da Literatura considerada como um grande guarda-chuva, que abarcou todas as manifestações da escrita, na qual a tônica era a profusão de conhecimentos, e, *a posteriori*, na bifurcação do *quantum* artístico e do teor científico. O tempo se encarregaria, portanto, como ocorrera, de determinar, entre a doxa e o paradoxo a mensurabilidade da Literatura e o seu campo de ação factível. Questionar em seus domínios a verdade que fundamentava e subjazia a sua mensagem implicava retirar os excessos que a tornavam adiposa demais, jogando-a, indelevelmente, para a arena das indefinições.

Provavelmente, a Literatura, ao lado de outros discursos, que edificaram seus estatutos filosóficos e ideológicos, ao tempo que emergiram na realidade objetiva, tenha protagonizado cenas sacrificiais e uma solidão implacável num deserto, cuja travessia parecia interminável. Assim, inflada com axiomas e teoremas de toda ordem e acrescida de inserções forçadas com verdades travestidas de sentenças originárias, a Literatura, no corredor da História, por muito tempo não passou de um letrado orgânico, suspenso, gigantesco e magnético, que atraía vozes de todos os lados, em tons, no mais das vezes, dissonantes e, por conseguinte, raramente consonantes.

A incompreensão sobre si(mesma) no que tange ao seu discurso e, conseqüentemente, à representatividade de suas funções, na realidade circundante, constituiu-se no primeiro dilema da questão em torno do que essencialmente era

² Referência ao episódio bíblico que narra a existência de uma torre, que fora construída ao tempo em que a humanidade falava uma única língua, um único idioma, e cujo intento era, por meio da vultosa edificação, alcançar os céus a fim de que todos se iguallassem a Deus, em força e poder. A deidade, por sua vez, ao saber do desejo dos homens, no meio da construção da torre e tomado pela ira, os confundiu, fazendo com que cada um falasse uma língua distinta do outro e, assim, sucessivamente. Como não se entendiam mais, a confusão instalou-se para sempre, daí o nome Babel; a partir daí, os homens abandonaram o projeto da construção da torre e os idiomas se espalharam pelo mundo. Cf. Bíblia de estudo em cores, 2000, p. 12-13.

Literatura e, nesse sentido, o que, também, era e/ou estava nos limites aceitáveis do literário, que, por sua vez, carecia de uma determinação e de uma definição plausíveis, convincentes e, por fim, exemplares.

Na origem de sua própria afirmação como discurso distinto, havia sombras e embaçamentos, e a zona de penumbra estendia seus limites para esse estado de ininteligibilidade. Todas as entidades que arrogaram o direito, ou de serem elementos vitais para a composição dos domínios da própria literatura ou de se apossarem das veias que se ramificavam, de forma plural, pelo viés filosófico, desaguando na realidade social, em tempos singulares, na verdade, prestaram um desserviço à edificação e à marcação identitária da manifestação estética por meio do texto literário.

É oportuno afirmar que a fundação dos ditames literários, à luz de um historicismo definido, ainda que eivado de disfunções e enganos incontáveis, aglutinou realidades díspares que, no turno da diacronia, transformou as reflexões sobre a literatura, sua natureza, função, importância e, principalmente, sua utilidade, como práxis social, num empilhamento de vozes, que não mantinha nem um diálogo produtor e nem uma convivência pacífica. Esta abordagem é evidenciada pela chancela de Vítor Manuel de Aguiar e Silva em sua obra clássica, *Teoria da Literatura*, ao registrar o caráter histórico da literatura, informando-nos, com propriedade, que, na Antiguidade Clássica, a literatura era compreendida como *γραμματική* (SILVA, 1979), (*grammatiké*) vocábulo que, incrivelmente, fora transliterado para o Latim, mantendo sua forma na Língua Portuguesa com o sentido originário; i. e., gramática. Diz-nos, portanto, o teórico:

Tal como acontece com quase todos os vocábulos que exprimem a atividade intelectual e artística do homem, a palavra literatura apresenta-se fortemente afectada pelo fenómeno da polissemia, tornando-se por isso muito difíceis o estabelecimento e a clarificação do conceito de literatura. Consideremos, em primeiro lugar, a etimologia e a evolução semântica do vocábulo literatura, pois a história da palavra situa-nos imediatamente na complexidade da questão.

O vocábulo literatura representa um derivado do termo latino *litteratura* que segundo informa Quintiliano, foi decalcado sobre o grego *γραμματική*. O derivado erudito de *litteratura* penetrou nas principais línguas europeias, sob formas muito afins (cf. esp. *litteratura*, fr. *littérature*, it. *letteratura*, ing. *literature*), cerca dos últimos anos do século XV, sendo um pouco mais tardia a sua aparição na língua alemã (séc. XVI). Em Português, encontramos documentada a palavra literatura num texto datado de 21 de Março de 1510.

Em latim literatura significava instrução, saber relativo à arte de escrever e ler, ou ainda gramática, alfabeto, erudição, etc. Pode-se afirmar que, fundamentalmente, foi este o conteúdo semântico do vocábulo literatura até ao século XVIII, ora se entendendo por literatura a ciência em geral, ora, mais especificamente, a cultura do homem de letras (SILVA, 1979, p. 21).

O que se constata, pois, é que os primórdios da Literatura, a despeito do *delay* temporal a que me refiro, no tocante à construção de sua identidade e à conseqüente edificação de seu discurso representativo na realidade circundante, não deixam quaisquer dúvidas quanto ao que era no início e o que se tornou posteriormente. Assim, sob o grifo da palavra gramática e sua significação, todas as escrituras que versassem sobre todas as coisas, sem qualquer método ou critério que as divisassem, semântica,

epistemológica e/ou ideologicamente, eram compreendidas como Literatura. O *quantum* da/na Literatura fora, no rastro cronológico, alongado e aferido pela quantidade em detrimento da qualidade.

Cabia, portanto, aos detentores do saber sobre a Literatura a responsabilidade histórica para buscarem, com afinco, os pontos axiais, que substantivamente definiriam ontologicamente o que seria do pertencimento desse novo campo do saber, separando, agrupando ou até excluindo o que não reverberasse os sons, ainda que dissonantes, na amplitude de sua existência e atuação. Ainda neste acorde, tonados e semitonados, havia – apropriando-me, com a permissão histórica, das palavras de um verso de um grande poeta - *uma pedra no meio do caminho* (ANDRADE, 2002), o que dificultava, sobremaneira, os avanços no tocante aos estudos que buscavam uma compreensão vertical do literário no nascedouro da *poiesis* e o seu sentido radical como discurso distinto na realidade objetiva; i. e., conceituar a Literatura, conferindo-lhe a plenitude singular e, portanto, emblemática face ao conhecimento que, no transcurso da história, se subdividiria identitariamente em vários campos do saber.

Destarte, ao erigir a questão de fundo, clássica, crucial, e por que não afirmar, cruel, sobre a teoria que precede a prática ou a prática que antecede a teoria, aprisionando o pensamento numa escala dialética e de gradação infinita, analogamente trazemos à baila, para a reflexão histórica, o axioma que funde e/ou confunde as margens, o corpo e os limites³ da própria literatura em seu vigor transmanente⁴. Eis, portanto, a tenuidade da natureza daquilo que se compreende por literatura e daquilo que está circunscrito nos domínios do literário, pontilhada na seguinte questão: *a arte literária ensejou, na fundação de sua poeticidade, o fluxo inevitável de sua inclinação para constituir-se num discurso de natureza científica ou fora a necessidade imanente da Ciência, que sobrelevou e tonificou a escrita de base literária?*

Estamos, com efeito, diante de vários nós ou pontos de estrangulamento, a depender do ponto de vista de cada qual e que perfaz o caminho sinuoso, que pode conduzir o leitor às entranhas da literatura no que diz respeito à sua constituição originária. A priori, se é possível aventar a tese que ora apresento, e isto parece-me um tanto crível, de que o texto literário, ainda sem a classificação interpretativa, histórica e, por fim, identitária, como uma das pilastras emblemáticas da Arte em seu vigor transcendente, ao transfigurar a realidade objetiva, proveu a dimensão velada de sua significação, no âmbito da Ciência; *a posteriori*, o que se constatou, de forma irrefutável, foi o sequestro do pensamento sobre a Literatura, modulando, simbioticamente, o discurso teórico sem as marcas delimitadas por teoremas e/ou sentenças filosóficas.

De certo modo, a Literatura, a meu ver, assemelhou-se, sobremaneira, a um órgão independente, mas que, de forma paradoxal, mantinha uma relação de dependência,

³ Referência ao texto antológico de Eduardo Portella intitulado Limites ilimitados da Teoria Literária, que trata do redimensionamento crítico-teórico e seu lugar como disciplina autônoma em favor do ensino de literatura, através da linguagem poética marcada pelo estado contínuo de tensionamento. Cf. Portella, Teoria Literária, 1979, p. 7-18.

⁴ Ibid., p. 16.

quase vital, com a ossatura, cada vez mais espessa, de um modo de ver a realidade pela lente do saber instituído. Clarifica-se, pois, que tal posicionamento não se constitui num ato voluntarioso moldado na consciência coletiva daqueles que exercem, com efeito, a prática científica, propriamente dita. Todavia, o que se percebe, de forma irrefutável, é que a emergência e/ou a coexistência de um discurso ou de uma linguagem que não pode sofrer cortes, tão facilmente, ou não é passível, ainda, de ser lobotomizada, causa um sentimento de mal-estar e, também, de assombro, devido à natureza ímpar que caracteriza a literatura e seu *modus operandi* na realidade circundante.

A par disso, portanto, admitir que a literatura é estranha para o fazer científico, que se ocupa em decompor o objeto em partes físicas, significativas, concretas, e que somente com este método ou algum empreendimento similar pode-se conferir a verdade e o seu valor qualitativo na realidade objetiva, é ter a (quase) certeza e, desse modo, inescusável, de que há, com efeito, uma disparidade no que concerne à prática científica, que tem a literatura como objeto medular.

Ora, se a Literatura sofreu por muitos séculos um estado de repulsa, sendo desconsiderada como discurso, com alguma relevância no código social, é factível deduzir, *a priori*, que a singularidade de sua natureza presente tanto na sua constituição quanto na sua mensagem construída, ao nível da abstração pura, é, de certo modo, uma base vocal para defender aqueles que, por inaptidão e/ou por falta de um instrumental adequado para o estudo científico da literatura, definitivamente não compreenderam a sua essência e, por conseguinte, a sua representatividade. Destarte, apresento o problema, que integra os questionamentos que julgo pertinentes, desde que ingressei na seara dos estudos literários. A saber, portanto:

A descoberta da existência de estudos da problemática questão da Teoria *versus* Prática não é privilégio da contemporaneidade, mas define o seu rosto. Forças que aparentemente se opõem, formando um corpo paradoxal, à primeira vista, ambas, indubitavelmente, constroem a dialética crítica, todas as suas camadas de sobrevivência lapidando todos os perfis do tecido textual. A praticidade e a teoricidade são um só organismo em conjunção dualística montada, favorecendo o texto mostrar-se na coerência de si. Não nos cabe aqui indagar da existência ou não de uma ou de outra em separado. Ou seja, o haver da teoria sem a prática ou o haver desta última sem aquela. Todavia, é necessário ressaltar a importância das duas forças, e, no caminho da compreensão, entender o que é teoria, como um fim em si mesma, e o semelhante processo de identificação da prática. As duas forças são um conjunto necessário e distintas em seu movimento de atuação na crítica dos corpos literários; energias essenciais de que necessitam as linhas e as entrelinhas do texto literário para a sua compreensão (RIBEIRO, 1991, p. 39-40)

A literatura, nessa trilha, padeceu ao ser categorizada, ou pela força do absurdo ou pela tutela descabida, como discurso de empréstimo a serviço deste ou daquele saber sem gozar de primazia alguma, resultando, por conseguinte, na sua condenação, por muito tempo e de forma injusta, que a obrigou a caminhar em sombras, que pareciam eternas. À vista disso, oportuno trêz questionamentos, que considero, desse modo, oportunos. Quais sejam: *disforme e marcada pela aparente incongruência e pelos ruídos com a realidade em seu entorno, como erigir a tese de que o discurso da Literatura era*

*dotado de uma cientificidade se a proposição para o estudo possível de seu objeto não passava de um conjunto de textos restritos à imaginação de um escritor ou de um poeta? Como comprovar a importância da massa constituinte da Literatura se apenas um vislumbre era nada mais, nada menos do que a visão de uma pequena ponte com a realidade externa sem grande significância? Como conferir o grau de cientificidade à Literatura, uma vez que o método científico obriga a existência de um objeto específico, seus possíveis experimentos para atestarem as hipóteses cabíveis a serem levantadas e o seu efeito prático na realidade objetiva? Esses questionamentos e um número infindável deles, em verdade, avolumaram-se desde a Antiguidade Clássica, tornando-se espectros no percurso da Literatura, em seu processo evolutivo, ao lado doutros saberes históricos, que, em sua logicidade, lograram êxitos notáveis antes de a literatura, na condição de discurso artístico, apartar-se dos conjuntos de informações que não concorriam para a formação de seu discurso próprio bem como para a constituição de seu *corpus* científico.*

Ao considerar a questão dicotômica, que perpassa a literatura e seu saber particular, único, é certo aferir que a solução não estava longe, mas, paradoxalmente radicada no problema apresentado, e que, portanto, a crise adivinha não do desprovimento de qualidade de seu teor discursivo ou da existência de um aparato metodológico, eficiente e eficaz, que pudesse operar cientificamente a substancialidade de seu discurso excepcional. Desse modo, é lícito afirmar, peremptoriamente, que os obstáculos que precisavam ser vencidos para que a literatura rompesse o casulo e florescesse liberta e iluminada pelo próprio conhecimento, em verdade, sempre foram partes constituintes e inalienáveis de sua natureza; tudo estivera desde sempre entrelaçado num corpo singular, amalgamado num dualismo, que aparecia fenomenologicamente como unidade, fabulando um jogo fantástico de realidade e ilusão como uma entidade suspensa, circular e em forma hologramática. Cumpre sublinhar, ainda, que a dualidade que rege a sua essência é uma das características fundantes que, por muitos anos, funcionou como óbice para que a Ciência compreendesse e, por consequência, criasse métodos próprios para o seu estudo efetivo. Era, nesse equacionamento, uma questão de tempo, cautela e, sobretudo, resiliência.

No entanto, é imperioso destacar que a apreensão e a devida leitura do saber literário com elementos robustos, que sustentassem, de fato e de direito, o fazer científico em todas as suas etapas, não se constituíram em tarefas mediadas por atalhos ou itinerários calmos, livres de oscilação e/ou tremores de qualquer natureza. A caminhada apresentou muito mais armadilhas do que se supunha: areia movediça, solos instáveis, passagens estreitas, outras vezes largas; retas, curvas, fissuras e vãos, que colocaram em risco iminente a construção do edifício teórico da própria Literatura.

Dos primeiros escritos, datados e registrados na Grécia Antiga, que, mais tarde, deixara o seu legado para Roma, o centro do mundo, na era clássica, formando um conjunto histórico e inatacável e que, dentre outros predicativos, adjetivou a Literatura como saber greco-romano ou greco-latino, no Ocidente, até a contemporaneidade, no limiar do terceiro milênio, o seu movimento, para tornar-se um saber com um objeto claro,

que apresentasse uma verdade legítima e uma relevância inquestionável, sofreu reveses de toda ordem, pois as teses científicistas concorrentes compunham um agrupamento de sentenças que não se adequavam a um discurso que possuía outras forças vetoriais.

A literatura, por não ter imposto os seus limites na condição de saber propositivo e de caráter científico, analogamente ao que acontece no espaço sideral, comportava-se, por essa via de comparação, como um corpo errante e em desvio espetacular quando astros de magnitudes colossais exercem pressões gravitacionais imponderáveis sobre os planetas menores, produzindo o arrasto e mantendo-os presos às órbitas dos gigantes estelares.

A literatura, por muito tempo, parecia não ter identidade própria e dependia de outros saberes constituídos e providos de objetos, métodos e análises específicas para sobreviverem ou tomarem emprestado deles aquilo que poderia ser de utilidade para uma possível tentativa de elaboração de postulados e pensamentos e que formassem um arcabouço genuinamente científico. Essa dependência a transformou num corpo lunar, que brilhava com uma luminosidade que jamais lhe pertencera, e a carência de luz própria concorria, de forma indelével, para a sua instabilidade permanente tal qual o satélite natural da Terra, que possui oito fases distintas.

Para além da metáfora, é necessário informar, para que não parem dúvidas, seja de que ordem for, que a Literatura não é construída sobre planícies ou planaltos passíveis de sofrerem movimentos tectônicos ou abalos sísmicos, que possam invalidar a sua mensagem, a sua verdade e, principalmente, a sua essência. Ao contrário, é o poder de sua força imanente e transcendente que se constitui numa competência singular, elevando-a para níveis cimeiros da Ciência e colocando-a num patamar ímpar ao lado de outros saberes de grande importância e de considerável utilidade na realidade objetiva. Desse modo, o que pode ser depreendido, em primeira instância, é que não se podia debitar uma dívida sobre as mentes daqueles que não compreenderam, a contento, o circuito ímpar no qual emergia a literatura, o seu saber, o seu objeto e, por consequência, a sua cientificidade. Sem produzir teses arrogantes acerca desse engasgo, que levou séculos para ser desfeito, o fato é que cabia aos ditos literatos a tarefa complexa e, portanto, histórica a fim de eliminar as barreiras e os equívocos que, em última instância, impingiam marcas ininteligíveis para o que era, em essência, o discurso da literatura. A problemática que abordo está em consonância com a reflexão de Terry Eagleton:

Qualquer tentativa de definir a teoria literária em termos de um método característico está destinada ao fracasso. A teoria literária deve refletir a natureza da literatura e da crítica literária. Podemos discutir a infância asmática do poeta, ou examinar seu emprego peculiar da sintaxe; podemos perceber o roçar da sedas na sibilização do s, explorar a fenomenologia da leitura, relacionar a obra literária com o estado de luta de classes, ou descobrir quantos exemplares da obra foram vendidos. Esses métodos nada têm de significativo em comum. Na verdade, têm mais em comum com outras “disciplinas” – a teoria linguística, a história, a sociologia, e assim por diante – do que entre si. Metodologicamente falando, a crítica literária é uma “não-disciplina”. Se a teoria literária é uma reflexão crítica sobre a crítica, segue-se, então que também ela é uma não-disciplina.

Portanto, a unidade dos estudos literários talvez deva ser procurada em outros aspectos. Talvez a crítica literária e teoria literária signifiquem apenas qualquer manifestação (em certo nível de “competência”, sem dúvida), sobre um objeto chamado literatura. Talvez seja o objeto, não o método, que distingue e delimita o discurso (EAGLETON, 2001, p. 171).

Da gênese da terminologia – gramática, documentos, compilações históricas; conjunto de escritos de toda natureza – até a delimitação de seu espaço distinto no qual restou o que realmente traduzia a essência de sua verdade, o texto poético, a Literatura conseguiu a sua liberdade plena no auge do Romantismo, nos séculos XVIII e XIX, respectivamente. O tempo, neste sentido, encarregou-se, ao lado das gerações de pensadores e estudiosos, que se empenharam, longe dos preconceitos e tabus, em observar por outra via o que era do pertencimento da Literatura. Vale lembrar que a noção basilar do que era/é da natureza da Literatura já estava, já existia na era helênica e áurea dos filósofos, e que foi defendida arduamente por Aristóteles através de sua obra célebre: *Poética*. Daí porque afirmar, de forma indubitável, a partir de bases históricas incontestes, de que todos os saberes, principalmente o literário, que vigora na contemporaneidade, é de fundamentação aristotélica, pois foi este filósofo que, a despeito da posição e da visão de seu mestre, o filósofo Platão, sobre a essência do que era artístico – estético –, imprimiu uma abordagem distinta sobre aquele que fazia a Arte, o poeta, o artista, e o seu produto singular, a obra de arte. Outrossim, insta acrescentar que os algozes da Literatura, em grande parte, foram os filósofos eminentes na Antiguidade Clássica.

Mãe de todas as ciências, a Filosofia incomodava-se, sobremaneira, com a literatura e por aqueles que a produziam na Grécia Antiga. Vistos como copiadoreis da realidade – *μίμησις* – (mimesis)⁵, os artistas não eram, para os filósofos, seres dotados de uma capacidade e/ou habilidade própria a ponto de colocá-los em um lugar de destaque ou de importância na sociedade grega. Ao produzirem seus textos poéticos, para os filósofos, os poetas não eram, nada mais, nada menos que meros reprodutores de algo que já existia, pois tudo que faziam por meio de seus textos já estava formado no mundo sensível das ideias, segundo a teoria de Platão. Essa dimensão simbólica, quase uma horda, estava acima de todos, suspensa numa atemporalidade intangível e que, portanto, o máximo que os poetas faziam era percebê-la, de alguma forma, e dela extrair apenas uma ideia para copiá-la e transpô-la para a realidade.

As narrativas que tratam dessa problemática é tão longa quanto o movimento ininterrupto dos ponteiros girando *ad infinitum* no relógio, pois deixam claro que a postura da filosofia em relação à literatura, vista como um campo crescente e do domínio do artista, que portava do dom da palavra, era de extremo preconceito, com razões evidentes para desqualificar não somente o discurso do poeta como também a sua função e atuação na sociedade helênica. Não foi à toa que Platão, incomodado com a figura do artista e o poder que este exercia através da palavra, escreveu a emblemática obra intitulada *A República*, que trata do lugar do poeta, do seu papel que, para o filósofo,

⁵ Mimesis significa imitação, cópia.

não deveria ser considerado relevante, e que, por causa de sua liberdade e da força transmutadora na realidade, que vinha de seus textos, deveria, por fim, ser expulso. O que exponho, neste sentido, é corroborado com a afirmação de Rogel Samuel: “Platão ficava admirado de como os poetas acertavam a verdade “às cegas”, intuitivamente. Mas não admitia como forma de “saber” a derivada da criação artística (SAMUEL, 2010, p. 21).

Todavia, algumas inflexões são consistentes o bastante para mostrar o painel epocal. A saber: havia uma incompreensão titânica sobre a matéria-prima do poeta, o texto poético, que não era somente a poesia, e o próprio poeta no cerne da sociedade grega de então. Os filósofos, de um lado, os detentores tradicionais do saber, uma vez que não havia escolas na Grécia e a transmissão do conhecimento iniciava-se em casa – *οικια* – por meio da contratação prévia dos pedagogos – *παιδός αγωγο* – a figura ancestral do professor na *Hélade*⁶, que tinham como dever principal ensinar língua e matemática, continuavam ao longo da vida do cidadão grego nas academias, onde atuavam, através de ensinamentos mais profundos com os axiomas e postulados filosóficos de toda ordem; e *pari passu* às apresentações ininterruptas das peças, que eram encenadas nos teatros, quando, então, o cidadão aprenderia sobre os valores relacionados à moral, à ética, à virtude e, também, a tudo aquilo que compreendia os vícios. Tais ensinamentos constituíam as bases das tragédias e das comédias gregas. Nas primeiras, a função precípua era o ensinamento e a transmissão de todos os valores que diziam respeito à virtude do homem helênico; nas segundas, a razão de ser era, por sua vez, a admoestação, a exortação a tudo aquilo que era reprovado, em cujas práticas o cidadão não poderia incorrer, pois, se assim o fizesse, colocaria em risco a existência e a sobrevivência dos valores basilares, que eram as colunas de sustentação do estado grego. Este universo era, de modo exemplar, o *modus operandi* da formação do cidadão grego: a Paidéia⁷ – *παιδεία*.

Ora, se do outro lado da moeda, o Estado funcionava por meio de um sistema político marcado pela comunicação constante e pelo equilíbrio de forças entre as células representadas pelas cidades, daí o nome *πόλις*, (da qual derivou política, político; o que é da *pólis*) pauto a seguinte reflexão: *qual seria efetivamente o lugar do poeta, cujo papel, para além de transfigurar a realidade por meio de seus escritos artísticos, era o de denúncia do status quo vigente; e isso, é claro, incomodava toda estrutura comportada pelo estado através da política e da filosofia?*

Evidencia-se, pois, à luz da história que, sobre a tese da disputa de poder no estado grego, um fato impressionava, sobremodo, pela motivação que o impulsionava, produzindo efeitos graves e danosos para a sociedade grega de então, cujas consequências foram acachapantes para o atraso do reconhecimento da literatura, séculos mais tarde, como saber autônomo dotado de um objeto de estudo próprio e

⁶ Nome dado à civilização grega em seus primórdios relacionado à geografia bem como aos valores e à tradição de seu povo.

⁷ O vocábulo Paidéia aglutina todos os elementos que, conjugados entre si, concorriam para a formação do homem grego no tocante à cidadania.

distinto dos demais campos de saber de outras ciências. Qual seja: o medo descomunal misturado a um estado de ciúme e, também, de inveja, expresso pelos filósofos nas atitudes nada republicanas, literalmente, à época, em relação aos poetas, na efervescente sociedade grega.

Em verdade, o que estava em jogo, *a priori*, e que se constitui no impasse que ora abordo, tem uma relação direta com a formação do pensamento em torno da literatura, o universo de conhecimento no qual estão inseridas as postulações e sentenças do saber literário e, em última instância, a obra de arte, que se manifesta por meio da escrita, pois a gênese do pensamento grego parte da fagulha fundamental mítica enraizada no lógos fundador, a palavra. Lógos como força divinal, lógos como luz, lógos como fogo, lógos como sema, lógos como representação da realidade e lógos como mito. Acrescente-se, ainda, o fato de que era da competência única e exclusiva dos filósofos a tarefa inafastável e, também, inquestionável, de determinar, quem quer que fosse, aquele que poderia utilizar-se da palavra em prol de uma verdade dita universal e que estivesse sob a regência das leis e dos valores apregoados por aqueles, sob pena de ser acusado pelo Estado e cair em desgraça na sociedade grega.

No que concerne à função dos filósofos, havia, com efeito, consenso sobre o seu papel e sua atuação, que eram, indubitavelmente, irrepreensíveis, servindo, sobretudo, como fiéis da balança para a manutenção da ordem interna das forças de poder no estado grego por meio dos ensinamentos veiculados com seriedade e comprometimento nos limites das academias. No entanto, a função dos filósofos e o lugar que gozavam na estratificação social grega não poderiam ser obstáculos para que outros cidadãos, com potência representativa, pudessem, ao seu modo, compreender e interpretar a realidade em seus fundamentos. Destarte, *a posteriori*, as vísceras desse mal – estar, que acometia os filósofos, eram expostas, pois, clarificava-se a guerra pelo poder e o domínio sobre a palavra; e a noção e, conseqüentemente, a detenção do que significava em sua radicalidade ultrapassava as fronteiras do mero conhecimento e de seu alcance ao nível do senso comum. Os filósofos, nesse sentido, tinham que lidar com duas sombras, duas espécies de inimigos por eles eleitos e que, de certo modo, ameaçavam o seu poder: de um lado, os poetas, seres que, para eles, além de incompreensíveis, desafiavam a sua inteligência pela maneira natural, para uns, e sobrenatural, para outros, quanto ao uso da palavra, de forma singular; e de outro lado, os sofistas, uma verdadeira praga que se multiplicava nas *áγορας*, (ágoras, praças) competindo com os saberes ensinados e transmitidos nas academias.

O que se pode afirmar peremptoriamente sobre os sofistas é que estes eram, em essência, os pensadores que fracassaram em suas tentativas no circuito acadêmico dos filósofos. As praças gregas não lhes apraziam, e isto é um fato histórico irrefutável; todavia, constituía-se no único espaço público ao qual tinham acesso livre sem serem perseguidos ou impedidos pelo Estado no decurso de sua atuação. Os sofistas, por uma linha tênue, articulavam de tal modo a palavra – o discurso – que pareciam utilizá-la como forma de arte, embora, além da ideia pejorativa que recaía sobre eles, havia, também, uma verdade distorcida, que, por sua vez, era uma extensão maléfica,

patrocinada pelos filósofos, da campanha que faziam contra os poetas, ao investirem maciçamente contra os verdadeiros artistas; aqueles que, ludicamente, sabiam usar a palavra nos sulcos da inefabilidade.

Conclui-se que os filósofos, *a priori* e em vão, envidaram todos os seus esforços para demonizar e amaldiçoar essa personagem fantástica, que é o poeta; e, como é sabido de todos, não tiveram êxito em seus empreendimentos. Com a figura do artista, que gozava de forte apelo popular por tudo que produzia, os filósofos tiveram que conviver, compreender e assimilar não somente o modo como trabalhavam a palavra, mas, sobretudo, aprender com a poesia e dela extrair o que a sua tessitura tinha de mais expressivo, inegável, e que não perece, pois o texto poético rompe as barreiras temporais; é eterno. E o que torna a poesia uma substância inextinguível é a presença, em sua matéria fundante, de duas forças *sui generis*. A saber: a imanência e a transcendência. Essas duas características, dentre tantas outras, que vieram à tona, somaram-se umas às outras, desde que Aristóteles produziu a obra insuperável: *Poética*, e que, desde então, tornou-se a primeira tentativa concreta de apresentação do tecido do texto poético em sua organicidade fundamental, marcando, em última análise, a distinção entre aquilo que seria literatura como expressão própria e relativa somente aos textos artísticos, por excelência, dos textos de outras áreas, como a História, a Matemática, a Lógica e a própria Filosofia, que compunham o conjunto de saberes no mundo antigo. Destarte, segundo Henry Suhamy:

A ambivalência que existe na noção de Poética já pode ser notada em Aristóteles, não apenas no título de seu livro, devido à sua acepção objetiva, mas também na sua concepção e destinação: Arte e Ciência da poesia. As duas entidades mantêm relações dialéticas, feitas de colaboração e de conflito. Sem dúvida, nenhuma arte pode prescindir da ciência. Por sua vez, a realização científica exige um pouco dessa imaginação exploradora e unificadora atribuída ao artista (SUHAMY, 1986, p. 17).

A posteriori, somente com o passar do tempo é que a verdade do que é essencialmente poético bem como a sua importância e o seu lugar no mundo mostraram não somente para os filósofos, mas para todos aqueles que usam do *lógos* como meio para desvelar a verdade, o significado da Arte e sua manifestação por meio da palavra dita artística. Os sofistas, por serem filósofos de segunda classe, ao longo de séculos, transformaram-se na figura do político atual nas sociedades contemporâneas. Operavam na Grécia Antiga, diferentemente dos filósofos, ao manipularem, maliciosa e intencionalmente, a realidade com apenas um fragmento de verdade, algo tão caro para a cultura helênica; e, por isso, distorciam-na, utilizando o poder da retórica e, também, da oratória para enganar e ludibriar, conseqüentemente, aqueles que se prestavam ao papel de ouvi-los nos longos, sedutores e fabulosos discursos que faziam nas praças públicas.

Insta ressaltar, ainda, que para os filósofos não era tarefa difícil, complexa, reconhecer e definir a prática e a intenção dos sofistas, embora a existência e por que não dizer a resistência dessas figuras irritavam, sobremaneira, os pensadores oficiais e que rendeu, ao longo da história da filosofia, embates e confrontos antológicos pela

disputa do poder da palavra, de seu significado e de seu alcance. Os sofistas, declaradamente, buscavam uma grande quantidade de pessoas que replicassem suas ideias, não se importando, é claro, com a qualidade. Uma vez estando à margem dos domínios das academias, não somente competiam com os seus desafetos, os filósofos, como também urdiam tramas infundáveis com a intenção, ou de desfazer as teses sólidas e meritórias elaboradas por aqueles que ensinavam legitimamente naqueles espaços, ou de confundir as pessoas que os seguiam nas praças públicas, recebendo suas influências e, por conseguinte, não sabendo mais discernir o que era verdade filosófica, de fato e de direito, resultado do exercício constante da atividade laboral dos filósofos, daquela que era adornada com um vocabulário de fácil entendimento, sobremodo apelativo, meigo, e elaborada de forma a atrair cada vez mais as pessoas que estavam inclinadas a escutar não o que elas precisavam saber, mas o que efetivamente queriam, segundo suas conveniências.

Os filósofos, por sua vez, primavam pelo contrário, pois sabiam que a atividade do pensamento não era para todos. Ao decidirem pela qualidade em detrimento da quantidade, o que subjazia as explanações filosóficas no interior das academias, de forma incessante, era a manutenção de um princípio que, sob hipótese alguma, poderia ser transgredido, violado, em sua essência; i. e., para além da formação do cidadão grego, na condição cívica do *ανδρός*, (*andrós*, homem) a atividade ligada à reflexão, ao pensar, sobrepujava as demais, pois, para eles, era a ideia, em sua intangibilidade, que preponderava sobre todas as outras e, por consequência, a representação da figura do próprio filósofo na sociedade de então. Qualquer pessoa ou função, que pudesse atrair para si o brilho e a atenção do Estado e de outros cidadãos, era sinal claro de perigo, por isso teria que ser eliminado, de forma sumária. Está claro, portanto, que o sentido de grupo, o corporativismo, propriamente dito, já existia na sociedade grega. Assim, é factível deduzir que, embora a egolatria reinasse soberana no meio de muitos filósofos, para eles, os sofistas não constituíam uma ameaça para o prestígio que gozavam na sociedade grega. Fracassados como filósofos e desacreditados como pensadores, o máximo que os sofistas causavam eram arroubos de tentativa de confusão, que faziam conscientemente, visando, de alguma forma, arranhar ou enlamear a imagem e a reputação dos pensadores legitimados pelo Estado.

O constrangimento maior atingia, portanto, a figura do poeta que, por sua vez, não ficava nas *ágoras*, não possuía espaços privados e tampouco frequentava as academias ou lugares requintados para expressar as suas ideias, declamar a sua poesia por meio da lira. Ademais, o poeta não comungava de ideologias patrocinadas e nem estava a serviço deste ou daquele poder; era livre, por excelência. A liberdade do poeta e sua notória simplicidade, além da inclinação natural, total e irrestrita à força da palavra, colocavam-no em um patamar ímpar. E foi justamente a representatividade daquele, que era o poeta, na origem, amalgamado com a sua palavra, o *lógos* artístico, que afirmativamente ultrapassava o exercício da reflexão, cuja função era o desmonte da realidade circundante através de seu ofício, nos primórdios, e que mais tarde foi reconhecido como uma das formas de manifestação da Arte.

Cumpramos ressaltar, ainda, que o poeta, alinhavado sobremaneira pelo espírito de ousadia, resistência, e equilibrado por uma naturalidade e uma sensibilidade extraordinária, que não passava por uma consciência voluntariosa impondo uma identidade política, *stricto sensu*, era movido essencialmente pelo dom, essa força inexplicável que jamais fora revelada por sentença ou equação alguma. O poeta e sua produção poética sempre estiveram sob o domínio e o poderio da Arte, em seus ilimites e mistérios. O fazer artístico, ao ser interpretado e compreendido, de forma plena, na esteira evolutiva da literatura, dera as bases para o saber específico sobre o tecido poético no tocante à cientificidade, *a priori*, e ao ensino da arte literária, *a posteriori*.

Foram necessários séculos, gerações inteiras para que houvesse um amadurecimento, uma mudança de postura das pessoas em relação à natureza daquilo que é poético, por excelência, e à figura do poeta, além do desfazimento de preconceitos, que passavam por várias esferas, para arrefecer os ânimos dos céticos e dos críticos, dos mais vorazes, contra o artista que se manifestava por meio da palavra, o texto considerado literário e, em última instância, a Literatura, que, finalmente, conseguiu se livrar da noção genérica de que tudo que era escrito conseqüentemente tornar-se-ia algo pertencente ao seu universo, ao mundo das letras, como fora na origem dos documentos primitivos e que não importavam de onde vinham e quem os produzia. Tudo, sem exceção, era literatura. Importa sublinhar que o termo ainda designa a produção de saberes e conhecimentos de outras áreas, mas de modo distinto do que é, com efeito, a literatura provinda de base artística. Assim, temos na modernidade a literatura jurídica, que trata dos textos escritos sobre o Direito, a literatura médica, que reúne os textos escritos na área de Medicina, a literatura sociológica, que conjuga textos que têm como objeto a Sociologia, dentre outros. Neste sentido, há, de forma cristalina, a diferença entre a Literatura, uma das formas de manifestação da Arte, através da palavra, e os outros escritos oriundos de saberes específicos.

Da percepção, na Antiguidade Clássica, acerca da existência de uma atividade distinta das demais e que causou embaraços e mal-estar a todos que conheciam e sabiam o que era a arte da palavra, à sua ascensão, reconhecimento e aceitação, em tempos tardios, as visões e, por conseguinte, as concepções várias e equivocadas sobre o poeta e o seu fazer artístico, propositalmente ou não, concorreram para a marginalização e o rebaixamento de tudo que concernia ao universo poético para planos secundários, que não eram nem apazíveis e tampouco satisfatórios.

Inicialmente, os poetas foram reputados como seres quase divinos, transformando-se involuntariamente em entidades indefinidas, que despertavam na Alteridade um fascínio exacerbado, diga-se de passagem, e sem uma explicação coerente. Essa visão distorcida produziu um efeito nefasto: eles foram postos à margem da sociedade devido à incompreensão acerca da sua identidade e também por aquilo que produziam sob as forças do dom – um grande enigma para os gregos na Antiguidade Clássica. O erro conceitual era acirrado, ainda mais, por aqueles que teciam discursos mais corrosivos contra os poetas, dilapidando-os e taxando-os, compulsoriamente, como se fossem verdadeiros demônios – *δαίμων* (*daimons*). Aliás, é interessante destacar que muitos

cidadãos rotulavam os poetas pejorativamente, classificando-os como sujeitos possuídos por forças diabólicas e que, tomados por esses ímpetos desconhecidos, os portadores do dom criavam os seus escritos, que não eram tidos nem como filosóficos, nem como históricos, e menos ainda como artísticos, pois não se interpretava, ainda, o fazer do poeta como algo pertencente aos domínios da Arte.

O conceito de arte para os gregos constituía-se numa visão deificada da ação, que não era da esfera do artista e estava sob as rédeas dos axiomas filosóficos. Segundo a visão platônica, os poetas eram, como já foi explanado neste ensaio, seres que mimetizavam a realidade. Seu ofício era tão somente copiar o que já existia num plano suspenso. Uma cópia da criação por meio da palavra; uma transcrição de uma ideia universal e que já transitava *ad eternum* nas dimensões divinais. O poeta não criava, copiava; portanto, não deveria ser reconhecido como entidade singular na *Ἑλλάς*⁸ (*Héllas*). Com efeito, este pensamento constituía-se numa leitura perversa com o intuito de rebaixar e desqualificar a figura do poeta e sua atividade no código social vigente, naqueles tempos.

Portadores da mensagem dos deuses olímpicos ou a verdadeira manifestação na terra de espíritos diabólicos, atuando, ainda, no campo reflexivo da palavra, não sendo nem filósofos e nem historiadores, os poetas tornavam-se personagens estranhas. Em razão disso, lanço as seguintes indagações: *o que era o poeta; ou quem era o poeta? O que era, em verdade, a poesia? Para que servia o texto poético e qual era a sua utilidade na realidade objetiva?* Tais perguntas perseguiram por muito tempo este ser visto como um elemento estranho; e, em essência, eram combinações subliminares de sentenças que tinham como objetivo único a desidratação de sua função e de sua existência no painel epocal. Divino ou diabólico, restava ao poeta sobreviver e resistir à margem de tudo e afastado de todos.

Outro aspecto, de ordem linguística, por fim, agravava a situação do poeta ante a incompreensão da Alteridade em relação à sua identidade e àquilo que produzia, ao longo de uma vida marcada pela liberdade plena tal qual a sua arte, que primava pela libertação do ser e da realidade, através do poder inquestionável da palavra. Qual seja: a definição do que era a sua prática através da *τέχνη* (*tekhné*). O vocábulo *tekhné*, na língua grega, significa arte e técnica. No entanto, não se deve apreender o sentido da técnica como é concebido atualmente. A técnica, há muito tempo atrás, referia-se ao domínio de determinados estágios de uma prática, que se repetia de forma lógica, ordinária, cujo fim era a reprodução de uma cópia de um objeto que já existia no mundo sensível das ideias, segundo a teoria platônica, porque era assim que se considerava o fazer artístico. Daí a visão equivocada de que o poeta estava sempre posicionado em nível similar a de outros artífices. Um marceneiro, por exemplo, com todo seu mérito, competência e habilidade para produzir cadeiras, dominava a técnica de fazer cadeiras, logo ele recriava cadeiras a partir de uma ideia preconcebida desse objeto, que já existia

⁸ Na língua grega, esse vocábulo significa Grécia Antiga.

no mundo das ideias, segundo Platão. E essa concepção aplicava-se a todas as atividades e ofícios na Grécia Antiga.

O poeta era o artífice da palavra, portanto, o seu ofício era a recriação por meio do lógos daquilo que já existia; assim era a regra, segundo a ideia platônica. Ledo engano, pois, uma vez que o texto artístico não fazia parte do rol de técnicas do bem escrever e tampouco constituía uma cópia da cópia, não sendo sua atividade, em último estágio, uma produção em série, não poderia ser enquadrado ou classificado desse modo. O fazer do poeta não era mecânico, não seguia regras distintas, pois o dom de escrever era o vetor que o impulsionava a criar, de fato e de direito, outras realidades; dimensões não táteis, mas abstratas o suficiente para explicar o mundo não como se apresentava, mas como era em seus fundamentos indevassáveis.

O poeta não era dotado de técnicas; o poeta era e é o portador do dom da palavra. Eis o ponto nevrálgico da questão, que perturbou, sobremaneira, aqueles que não conseguiram compreender a figura do poeta e o resultado de seu fazer poético, i. e., a sua arte, a sua poesia. Assim, diante do questionamento, que ainda está sob os véus do mistério, que é o dom, propriamente dito, o resultado dessa força incontável é que faz com que penas, lápis e canetas assumam as mãos do poeta e este se renda, inelutavelmente, à natureza do enigma, em sua indecifrabildade, e provoque, também, esse estado de repulsa, preconceito, náusea, inveja e medo coletivos.

As discussões históricas e quase infundáveis no turno dos estudos literários sobre o dom e que estão relacionadas ao impasse de um discurso, que busca o seu lugar no âmbito dos saberes de ordem científica, motivaram os estudiosos e também os defensores de literatura a refletirem sobre a natureza da obra de arte, sua origem e sua representação como resultado de algo impreciso, desconhecido, e que está na contramão das premissas de um saber científico marcado pela clareza e precisão. Desse modo, deslocando a visão, que se preocupou por muito tempo com a natureza enigmática do dom artístico, algo que é, mas que não cabe em definição ou conceito algum, sendo, portanto, inexplicável e constituindo-se no móvel que conduz o artista à criação de sua obra, qualquer que seja o ramo de manifestação da Arte, para o produto da *tekhné* originária, que é o verdadeiro sentido da Arte, os primeiros cientistas da literatura puderam, finalmente, construir progressivamente o edifício teórico e crítico da literatura.

Do Romantismo, nos séculos XVIII e XIX, ao surgimento e emergência das correntes críticas da literatura, no início do século XX, a Literatura finalmente liberta-se das amarras históricas como pseudopensamento científico de segundo escalão, constrói o seu aparato crítico, ainda incipiente e com alguns problemas de fundamentação filosófica, à luz da Ciência, e elabora o seu discurso epistemológico.

Os formalistas russos, em 1917, que surgiram no Círculo Linguístico de Moscou, ensinaram os primeiros estudos, de base científica, sobre o texto dito artístico. Ativeram-se à forma do texto poético para justificar a sua estrutura fechada na qual os valores intrínsecos produziam o fenômeno da literariedade, uma das contribuições mais importantes para os estudos da Crítica e da ciência literária e que determinava as

características de um texto artístico; e o estranhamento que a tessitura provoca no leitor a partir da leitura.

Vale ressaltar que o sistema interno do texto poético, que revelava as camadas linguísticas, semióticas e sociológicas, dentre outras, segundo os formalistas russos, conferiam a distinção da linguagem reconhecida como literária.

Charles Bally, por sua vez, propõe um método de crítica literária através da relação do texto literário com os fatores externos, cuja linguagem seria responsável pela expressão de sentimentos e emoções, culminando na percepção dos fatos sociais. Nasce, desse modo, a Estilística que, a exemplo do Formalismo Russo, é, também, uma corrente crítica que privilegia, em parte, a forma em detrimento do conteúdo.

No entanto, cumpre informar que a Estilística investiga a linguagem não somente pelo viés psicológico, mas pela conjugação das questões de ordem social na sociedade burguesa. O texto literário, por meio de sua linguagem, era um instrumento, um estilo para denotar a realidade social vigente.

Nos idos da década de 1930, a visão científica e eurocêntrica da literatura migra para a América do Norte, nos Estados Unidos, com o advento da Nova Crítica (*New Criticism*). Pela primeira vez, o texto literário é visto fenomenologicamente por seus elementos intrínsecos, negando e dispensando quaisquer aspectos de ordem histórica e sociológica, que configuravam, em última análise, os valores extrínsecos. O que importava era o que emanava do texto e não o que influía sobre a tessitura artística.

O *New Criticism* constituiu-se numa corrente levada a termo preferencialmente por acadêmicos, que se opuseram frontalmente contra as tentativas de subjugar o texto literário às posturas de cunho sociológico e antropológico. A razão de ser da obra literária não podia ser relacionada às causas externas, com fins políticos.

René Wellek sublinha o aspecto da literatura que representa a vida e o seu significado subjetivo. Quanto à questão psicológica, cabe destacar que o impacto do texto literário, através da leitura, constituiu-se, sem dúvida, na ideia embrionária que se tornou, mais tarde, uma das bases capitais da Estética da Recepção.

O Estruturalismo, que teve na figura central de Ferdinand Saussure o seu expoente e fundador, introduziu nos estudos literários os conceitos de significante e significado e de diacronia e sincronia. O texto literário é uma estrutura móvel que opera, por um lado, a construção e a desconstrução da realidade por meio de seu simbolismo, nos níveis da língua e da linguagem, simultânea e respectivamente, e do outro lado, na linha temporal, o seu caráter imóvel e móvel como estrutura autônoma que se ressignifica através das formas que assume pelo turno da interpretação.

Segundo Roland Barthes, a estrutura de um texto, regida por movimentos próprios, funções e interdependência de seus elementos constitutivos, revela os fenômenos psicológicos, que determinam a desconstrução do complexo estruturante da tessitura para descobrir o objeto oculto que se manifesta na linguagem poética, revelando, em última análise, a estrutura interna responsável pelo sentido da mensagem artística e sua singularidade.

A Semiologia, criada e proposta por Charles Sanders Peirce, avança em seus estudos críticos e teóricos, significativamente, ao perceber que a obra de arte, além de sua independência em relação à realidade externa, é, também, um universo triádico de interpretação e compreensão dos componentes textuais.

Peirce estabelece a relação indissociável do signo e do seu objeto até alcançar o terceiro elemento basilar: o interpretante do sentido radicado no signo. O teórico prioriza sua investigação a partir da comunicação verbal e não – verbal, e faz a distinção entre ícone, índice e símbolo – tópicos relevantes para a Linguística e para a análise de textos literários.

Desse modo, por se tratar de uma corrente que se ocupou, sobremaneira, com a comunicação do signo e aquilo que ele representava para o interpretante, a literariedade, segundo Peirce, provinha do fato inequívoco de um significante que tivesse vários significados num trabalho de interpretação, abrindo margem para a ambiguidade do signo poético e, também, para a pluralidade de sentidos presente no texto artístico.

Já com Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Karlheinz, dentre outros, surge a Estética da Recepção, cuja proposta incide sobre o fenômeno da obra de arte literária, que se dá pela recepção da tessitura artística no ato de ler. O leitor, assim, ocupa um lugar preponderante na recriação da obra literária, atualizando-a e renovando-a por meio de sua interpretação. O que importa é a recepção do texto literário pelo leitor através da leitura.

Hermeneuticamente, a leitura da obra de arte possibilita e provoca a emergência do ser de quem a lê – o leitor. A leitura, neste sentido, desvela o ser da obra de arte. Este é o primado da Estética da Recepção e sua relevância para os estudos de crítica literária, ao defender a tese de que todos os textos artísticos apresentam, em sua tessitura, as estruturas de apelo – *appelstruktur* –, as lacunas não visíveis e que serão, portanto, preenchidas pela leitura para promoverem, em última instância, a compreensão e a interpretação da obra de arte em sua completude.

O fenômeno da triangulação (autor-obra-leitor) torna-se, portanto, uma das questões fundamentais da Estética da Recepção que, ao primar pela figura do leitor como elemento copartícipe da recriação da obra de arte, viabiliza os estudos relacionados à linguagem como mediadora das experiências e da visão de mundo contida na mensagem artística e no fenômeno da recepção do texto pelo leitor.

A literatura, para além dos artistas, ampliou o seu universo, ao receber, constelações inteiras representadas pelos linguistas e teóricos da ciência literária, pensadores nascentes, professores e críticos, cada vez mais imbuídos em destrinchar a obra de arte em todos os seus níveis de concreção e de abstração. Essas vozes plurais buscaram, no interseccionismo científico, o sentido de ser da tessitura literária e a singularidade de seu conteúdo que, em última análise, comportava, de forma inequívoca e extraordinária, a pluralidade de sentidos e os discursos existentes na realidade objetiva.

Nessa diretriz, a literatura impunha-se como ciência das humanidades, relendo e ressignificando a realidade vista, prevista, ordenada e coordenada por outros saberes

científicos. Não havia mais, para a fortuna de seus arautos eloquentes e também para os artistas, o fosso que divisava o saber literário dos outros campos de conhecimento. Quanto à enodada questão em torno do dom, cabe salientar que tal pendência definitivamente pertencia ao passado, o mais remoto possível, pois o foco das pesquisas e da prática científica recaía sobre a obra literária como fenômeno revelado na/da realidade, num primeiro momento, para deslocar-se, posteriormente, para outra instância tão importante quanto o texto poético e o seu autor: o leitor. O leitor pleno, o leitor universal, o leitor *in progress*, o leitor proficiente e o leitor literário.

Vale salientar que fora nos idos do Romantismo e que, a exemplo do grande avanço, como já fora referendado nestas linhas sobre a releitura e expansão do saber literário nos séculos XVIII e XIX, respectivamente, que o cientificismo da literatura dera um salto de qualidade significativo com o início rudimentar da crítica literária através da prática do Biografismo, à época áurea da estética romântica, que instaurou as discussões embrionárias sobre uma possível ciência da literatura; seguida, mais tarde, pelos realistas e naturalistas até desaguar no Modernismo. no início do século XX.

Gradativamente, os olhares de uma crítica nascente abandonaram o ponto referencial primário, mudando o foco, que estava sobre a figura do autor e a obra para, então, privilegiar a representação do leitor, cume elementar do processo fenomenológico da leitura – leitura enquanto ressignificação da tessitura poética, leitura como ponte para alcançar a proficiência, o senso crítico, e que tem sido dominante nos estudos atuais de literatura e seu devido ensino. Neste sentido, pauto a seguinte reflexão de Domício Proença Filho:

A leitura tem uma função ampliadora. É fácil, a propósito, perceber a sua importância na formação do educando, como pessoa, como ser social e como cidadão. Em especial na direção do desenvolvimento de sua capacidade crítica (PROENÇA FILHO, 2017, p. 156).

Os estudiosos da literatura, à época, ainda procediam à investigação do texto literário, elegendo a figura do autor como porta de acesso principal às possíveis verdades contidas na obra de arte. Percebeu-se, anos mais tarde, o grande equívoco desse empreendimento, pois a escrita artística não poderia ser explicada à luz da vida de seu autor. Era subjugar a manifestação da Arte a um subjetivismo finito e cívico, constituindo-se, assim, num grande erro. Eram e são duas entidades distintas: o autor, uma personalidade que é movida por uma força enigmática – o dom – e que se revela pelo vigor inquantificável da Arte; e a obra literária, um objeto singular capaz de sobreviver ao tempo, independentemente de quem a produziu, por isso o tecido literário, que também é um corpo, tem vida própria e a sua essência é atemporal, uma das características fundamentais do texto artístico.

Com a evolução da literatura, no que concerne aos estudos de crítica literária, os escritores, que foram um dos pioneiros da pesquisa em literatura, testemunharam, ao longo dos séculos, a emergência dos homens das letras, cientistas que se ocuparam em observar, estudar, investigar e tratar da literatura como matéria-prima científica, inaugurando, portanto, a era dos críticos literários.

Os estudos de crítica literária, desse modo, produziram a triangulação nos estudos de literatura, conjugando de modo *perfectum* os elementos chaves e norteadores para a construção de um saber cada vez mais completo, renovado em Literatura, que vige nos estudos de literatura e, principalmente, no ensino do saber homônimo. A saber: a obra de arte, o autor e o leitor.

Hodiernamente, cumpre ressaltar que a exclusão de um dos módulos, que faz parte dessa triangulação, compromete a investigação e a pesquisa sobre o texto literário em seu complexo estruturante. Todavia, é importante frisar que a visão do leitor, aquele que recebe a obra de arte, é, indubitavelmente, a pedra angular que determina o grau (re)valorativo de criação da obra de arte através da leitura, como está justificado nos estudos hermenêuticos e conhecidos por Estética da Recepção, e em seus desdobramentos epistemológicos. Destarte, cabe destacar que o ponto de chegada se transformou no ponto de partida, e a voz do leitor plurissignificou, sobremaneira, o tecido artístico em todas as suas camadas, tornando-se, também, um crítico por extensão da obra de arte pelo exercício constante da leitura. Neste sequenciamento, Carlos Ceia, no que concerne à figura do leitor, tece a seguinte consideração:

Todo o leitor pode ser de alguma forma, em algum momento, por algum motivo, um crítico. É impensável a crítica que não resulte de um acto de ler e porque este é a sua origem, a escrita só se revela no acto de consumação da leitura. Não há críticos/escritores em primeira instância. A produção do texto crítico só é possível depois do acto de ler algo que também é escrita (CEIA, 1999, p. 124).

Eleita como saber formal, a Literatura, na modernidade do século passado, integrou os currículos escolares, tornando-se, portanto, uma disciplina modelar por pertencer ao universo da Arte, com objetivos propedêuticos claros; e um deles é promover a inserção dos aprendentes de língua portuguesa na seara do saber científico da literatura. *Grosso modo*, constituiu-se numa forma *sui generis* para a iniciação aos conhecimentos de um dos campos mais expressivos e singulares da Arte, cuja manifestação, neste sentido, em particular, se dá por meio da escrita. A literatura como proposta possível de ensino é uma das formas de expressão artística, que figura nos currículos escolares, cumprindo o seu papel elementar na educação formal que é o de, por meio do discurso representativo da Arte, de tonalidade plural, revelar o seu poder contínuo e renovador de humanização. Neste sentido, anoro minhas premissas, com segurança, nas palavras ilustres de Antonio Cândido:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CÂNDIDO, 2004, p. 175).

A literatura, pela singularidade que a constitui, tem perdido sua importância como saber universal e humanista em tempos marcados pela velocidade imposta pelas mídias

digitais e pelo desinteresse dos alunos em relação às atividades pautadas pelo exercício da leitura *stricto sensu* e, também, da reflexão. Em verdade, este descrédito não tem sido um demérito apenas da Literatura, mas tem abrangido irrevogavelmente todas as disciplinas de caráter humanista. Aliado a esse estado de crise proeminente, a falta de políticas públicas e a retirada crescente de programas de investimentos governamentais da área de educação, nos três níveis da esfera de poder representados pela União, estados e municípios, têm agravado, dentre tantos outros problemas, em modo alarmante e permanente, a desvalorização de seu discurso e o enfraquecimento de sua representatividade na sociedade brasileira.

Vale notar, também, que a crise na área das humanidades não é uma ocorrência apenas na educação formal, no Brasil, mas tem se tornado um fenômeno de larga escala, num mundo globalizado, midiático e conectado através da *World Wide Web – www –*, que promoveu o encurtamento das distâncias entre as nações e cidadãos nas várias partes do planeta, desfez fronteiras físicas e instituiu a realidade virtual como módulo emergente de navegação e propagação das ideias, que começou na última metade do século XX e que está em franca expansão no limiar do terceiro milênio.

Os saberes escolarizados e de cunho humanista não perderam seus valores intrínsecos, com efeito. É consensual a ideia entre os literatos, os críticos, os teóricos e os professores de literatura de que a palavra de ordem, nesta contemporaneidade, é reinvenção. A reinvenção do ensino de literatura é a condição para sua sobrevivência não como saber clássico nas escolas de nível médio e, por extensão, nos institutos superiores e nas faculdades de letras abundantes no Brasil, mas como conhecimento renovador capaz de reunir as pontas essenciais e soltas de um novelo de linho puro e necessário para a manutenção salutar da escola como célula relevante e que abarca um dos tripés imprescindíveis e garantidores da permanência do código social: o professor, o aluno e a própria literatura.

Por ser fundamentalmente um conhecimento pautado pelo estado de transe, em cuja origem as forças e os vetores móveis, que a destinaram para um espaço tão exemplar quanto a sua natureza indomável, enigmática e medular, a Literatura, desde a origem de seus estudos até a sua inserção nas instituições de ensino como saber autônomo e disciplinar, tem apresentado problemas, dos mais diversos, e que, atualmente, afligem, sobremaneira, o *status* de sua condição disciplinar nos currículos escolares, sejam os que vigoram nas escolas de ensino médio, sejam os que integram os projetos político-pedagógicos dos cursos de letras no ensino superior. É imperioso esclarecer que tal crise não se deve ao fato de a Literatura e o seu ensino comporem o núcleo humanista, cujo objetivo cimeiro é a formação de leitores críticos, tendo como base fundamental o texto artístico; mas, antes, o conjunto de saberes, que representa o discurso artístico no processo ensino e aprendizagem, não foi compreendido, como deveria, e sofreu, portanto, desvios no que diz respeito à construção identitária dos alunos, no decurso de sua proficiência leitora e crítica.

A Literatura, frise-se bem, e o seu ensino são irrevogavelmente pontos nucleares da formação cidadã e que sem a qual não é possível a edificação, em bases sólidas, de

uma sociedade marcada pela transformação constante, pela liberdade de expressão e, principalmente, pela visão crítica da realidade circundante.

A singularidade que transforma a Literatura numa teia ilimitada de saberes formando um grande arco de conhecimento, e que, por sua vez, engloba vários segmentos, também a torna refém dessa característica única, pois, entre ser uma das manifestações da Arte, que se dá por meio da escrita, e um discurso formalizado nas escolas, onde o seu saber é matéria, disciplina a ser ensinada, ela é, em último grau, um verdadeiro abismo – um precipício atraente, que seduz perigosamente uma força que causa vertigem, provocando a emergência das vozes mais recônditas no ser de cada qual e provando, mais uma vez e sempre, o seu poder catártico, triunfal.

A linguagem artística é, em último grau, a geradora e a mantenedora misteriosa do estado de tensão e de crise do qual ser humano algum pode escapar em seu trajeto existencial. Desse modo, nestas linhas finais, apresento a seguinte inferência: *se a vida é a síntese dos contrários, urdindo tramas sem limites na realidade objetiva, a Literatura é a superação das teses, das antíteses, das sínteses e das instâncias que ainda navegam para além do horizonte não visível para os olhos físicos, mas sentidos, porosa e infinitamente, pela alma humana.* Provavelmente, um estado da matéria não revelado ou, quem sabe, uma dimensão dos intermédios na qual as realidades possíveis são regidas pelas leis da quintessência – o segredo que faz parte do trânsito daquilo que é artístico e também do que é científico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: BÍBLIA. **Bíblia de estudo em cores**: Antigo e Novo Testamentos. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Bompastor Editora, 2000.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Outro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CEIA, C. **A literatura ensina-se?** – estudos de teoria literária. 1. ed. Lisboa: Edições Colibri, 1999.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GUIMARÃES, R. **Dicionário da mitologia grega**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.
- FILHO, D. P. **Leitura do texto, leitura do mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- GALVÃO, C. **Ciência na Literatura e Literatura na Ciência**. *Interacções*, nº 3, 2006. Disponível em <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/C3.pdf>> Acesso em 18 mai. 2020.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PORTELLA, E. **Teoria literária et al**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.
- RIBEIRO, J. C. S. **Crisis**: a crítica literária entre Eros e Tânatos (teorizações, análises e interpretações...) 1991. 215f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SAMUEL, R. **Novo manual de teoria literária**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SANTOS, M. Aristóteles e a questão da dynamis – desde a ótica de Martin Heidegger. **Periagoge**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 40-60, dez. 2018.
- SILVA, V. M. A. **Teoria da literatura**. 3. ed. Livraria Almedina: Coimbra, 1979.
- SUHAMY, H. **A poética**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

Capítulo 15

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA GRAMÁTICA POR ATIVIDADE SOCIAL

Isabela do Amaral Silva

Maria Angélica Carneiro Lauretti

A gramática, como sistema que dita e regula o uso e a ordem das palavras, não é a língua em si, mas sim, um de seus aspectos, segundo Antunes (2007, p. 25). Portanto, aprender a gramática do inglês de forma mecânica, partindo apenas de exercícios de fixação estruturais, sem muito espaço para a prática – ou até mesmo, nenhum – atrapalha diretamente a aprendizagem dos alunos, sobretudo jovens e adultos, que, pela pouca exposição à língua, geralmente apresentam dificuldade para assimilar o seu uso nas diferentes situações na prática.

A partir disso, discute-se a importância das Atividades Sociais (LIBERALI, 2009), que auxiliam na visão mais clara do uso real das formas estudadas em aula, utilizando-as de modo comum, dentro de situações cotidianas na vida dos alunos. Segundo Liberali (2009, p. 12), a Atividade Social (AS doravante): “é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares”.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como a gramática contextualizada através de Atividades Sociais auxilia no ensino da Língua Inglesa. Na busca por uma resposta mais eficaz para esse objetivo, delinearam-se os objetivos específicos: discutir novos modos de apresentação da gramática, de forma a facilitar a aprendizagem da LI; refletir sobre como dar sentido à gramática através da sua inserção em situações reais. Nesse sentido, defendemos a importância de se utilizar da bagagem sócio-histórico-cultural dos alunos, bem como suas próprias metas de vida, para incentivá-los a desenvolver suas habilidades na LI e, por fim, justificar sobre a importância de prover a assimilação do contexto para a realidade dos alunos, apresentando-lhes diferentes modos de expressão diante de diferentes situações.

O presente capítulo abordará a contextualização como recurso principal no ensino-aprendizagem da LI, de modo a introduzir a estrutura gramatical dentro de situações cotidianas comuns aos estudantes, para que haja assimilação com o cotidiano através de Atividades Sociais.

As seções deste capítulo se dividem desta forma: a primeira parte, a respeito da importância do ensino da LI no Brasil, traça um caminho breve pela história da chegada da língua no país e como é o seu processo de ensino-aprendizagem na atualidade, de modo geral; no segundo subtítulo, dá-se maior enfoque ao processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, adotando a Andragogia como teoria norteadora para entender como se dão ambos os processos; e, por fim, na última parte, será abordada a

contextualização da gramática e sua importância, a partir do uso de atividades sociais como meio facilitador para a contextualização e sua aplicação em sala de aula.

Como resultado, este trabalho buscou embasamento teórico necessário acerca do ensino-aprendizagem de jovens e adultos, da teoria andragógica e do desenvolvimento do estudo da LI no país para fortalecer o uso de Atividades Sociais na contextualização da gramática, como importante ferramenta para proporcionar a consolidação e a aprendizagem mais significativa e eficaz, além de exemplificar com propostas de AS aplicáveis em sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A Língua Inglesa (LI) vem se tornando cada vez mais imprescindível no currículo brasileiro, seja para a expansão de oportunidades no mercado de trabalho, ou para inserção no meio globalizado. É a partir dela que qualquer pessoa de qualquer nacionalidade pode se comunicar com outra, sendo possível fazer negócios, conhecer aspectos culturais e sociais de outros países e também adentrar em universidades estrangeiras.

[...] É importante ressaltar que quando se fala em globalização, parte-se da ideia de que esse processo não significa somente desenvolvimento econômico para as nações, mas também social, pois aprofunda as relações e integrações econômicas, sociais, culturais e políticas. [...] As barreiras entre os países são derrubadas, a comunicação, o contato, a negociação e a relação das pessoas acontecem em consequência desse fenômeno. Os meios de comunicação cada vez mais rápidos e eficientes marcam esse período, onde as informações e os acontecimentos giram em todo mundo ao mesmo tempo num ritmo mais acelerado (PILATTI; SANTOS, 2011, p. 2).

As oportunidades de trabalhos mais desejadas e concorridas são preferencialmente preenchidas por candidatos com fluência na LI (PORTO, 2006). Estes, inclusive, receberão, teoricamente, salários superiores aos dos funcionários sem conhecimento da segunda língua, quando o conhecimento de inglês passa a ser considerado muito mais que uma habilidade comunicativa, mas também, uma ferramenta de trabalho.

A língua inglesa é considerada uma língua internacional. Ela é língua oficial em mais de 55 países e organizações como a ONU e OTAN. Como segunda língua oficial ela é falada em mais de 60 países. O número de falantes nativos é de aproximadamente 430 milhões e de não nativos é de aproximadamente 950 milhões. Uma entre cinco pessoas no mundo fala inglês como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira (POLIDÓRIO, 2014, p. 340).

Juntamente com a importância profissional, a LI também é de grande relevância acadêmica, tendo em vista que é possível encontrar muitas pesquisas, artigos científicos, monografias e teses de mestrado e doutorado que ainda não foram traduzidas para a Língua Portuguesa, sendo muito importante o conhecimento do inglês a fim de aprimorar e ampliar os estudos em outras áreas de conhecimento.

A expansão da internet, a utilização de novas tecnologias e o alto consumo de produtos americanos são fatores que auxiliam não apenas na popularização do inglês, mas também na aprendizagem, por proporcionarem maior contato com a língua. [...] fora as séries, filmes e músicas, muitas pessoas têm contato com o inglês através de videogames (LAVOR, 2016).

De acordo com Lavor (2016), a internet e a rapidez com que as informações e notícias são disseminadas são fatores responsáveis pela popularização da LI, promovendo a importância de as pessoas estarem sempre conectadas e informadas, além de conhecerem novos termos, gírias e expressões retiradas do inglês e dos países falantes da língua. Quanto mais contato com uma língua estrangeira, mais facilmente se dará o costume e a vivência dela no cotidiano, tornando-se cada vez mais comum – ou até mesmo imperceptível – a invasão de termos estrangeiros dentro da sociedade brasileira.

[...] Há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo; 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês. Além disso, há o aumento dos contatos internacionais, a atual revolução das telecomunicações através da informática, o aumento do conhecimento da humanidade ao alcance de todos via internet. Estes fatores têm demonstrado como o mundo evoluiu a ponto de tornar-se uma aldeia global, e quanto é importante ter uma língua comum a todos (FREITAS, 2011, p. 6).

Mesmo com tamanha relevância, ainda são poucos aqueles alunos que conseguem sair do ensino básico com o inglês necessário para poderem se encaixar na sociedade globalizada e, também, buscar novas oportunidades. Por isso, acaba sendo preciso dedicar-se à busca de cursos extracurriculares, para que possam se aprofundar e aprender de fato a LI. Entretanto, nem todas as pessoas que necessitam da segunda língua possuem recursos financeiros para buscar esses cursos particulares, resultando, então, na importância de se compreender a necessidade de um ensino de qualidade da LI durante o ensino básico.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 1998, p. 241).

BREVE HISTÓRICO DA LI NO BRASIL

De acordo com Lima (2008), o primeiro contato do Brasil com a LI ocorreu por volta de 1530, quando William Harkins, traficante inglês de escravos, desembarcou no Brasil, fazendo o primeiro contato com os lusitanos e os nativos. Mais tarde, após o bloqueio continental em 1806, se fortaleceu a relação da Inglaterra com o Brasil. Em 1808, Dom João VI e a família real chegam ao Brasil. De acordo com Chaves (2004, p. 05 apud Lima

2008, p. 08), “É muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”.

O ensino formal da LI no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo D. João VI, mandando criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Até então, Latim e Grego eram ensinados nas escolas. Nessa época, o francês era a língua universal, sendo obrigatório o seu conhecimento para se poder ingressar em cursos superiores.

Em novembro de 1838, foi aberto o Imperial Collégio de Pedro II, um colégio controlado pelo Estado, que contava com a "Língua Ingleza" como disciplina, marcando a entrada da LI no currículo escolar brasileiro (FRANCO, 2013). O ensino de LI como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809 (SANTOS, 2011). Segundo Leffa (1999), “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”.

Foi só em 1930 que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, houve uma reforma na educação, proposta pelo ministro Francisco Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, que beneficiou o ensino das línguas estrangeiras e adotou uma nova metodologia: o método direto, onde a língua era ensinada através do uso dela própria (FRANCO, 2013).

Nesse momento, o Colégio Pedro II ganha um caráter mais prático, influenciando o ensino das línguas vivas com uma abordagem que incluía não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a fala. [...] As mudanças não foram somente nos conteúdos, que indiretamente destacou as línguas modernas devido à diminuição da carga horária do latim, mas principalmente nas metodologias. Passa-se a adotar, então, o método direto, que visava o ensino de línguas estrangeiras através das próprias línguas (LIMA, 2008, p. 3).

Segundo Franco (2013), foi apenas em 1960 que o método áudio-oral começou a ser utilizado no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos, por causa da Segunda Guerra Mundial. Os soldados necessitavam aprender uma língua estrangeira muito rapidamente e, nesse método, eles estudavam entre seis e nove meses, com sessões diárias de sete a nove horas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a língua francesa e o latim foram retirados da grade curricular ou tiveram a sua carga horária reduzida significativamente, mas o ensino da língua inglesa não sofreu expressivas alterações. O ensino de uma língua estrangeira passou a ser opcional no ensino médio e aumentou a opção pela língua inglesa (FRANCO, 2013).

A LDB de 1996, em vigência até os dias atuais, não exige a obrigatoriedade especificadamente da LI, indicando apenas que haja uma “língua estrangeira”, podendo ser a Língua Espanhola, por exemplo. Ainda assim, essa segunda língua só é aplicada a partir do Ensino Fundamental II.

Desde o século XIX o sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino de língua inglesa tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo excluído da grade curricular

obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971 (SANTOS, 2011, p. 1).

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LI NO BRASIL, NA ATUALIDADE

Sobretudo nas escolas públicas do Brasil, há um problema muito grande de defasagem educacional no ensino básico. São variados os motivos que resultam em dados negativos, como a falta de infraestrutura física, materiais didáticos precários ou inexistentes, desvalorização do professor, falta de qualificação profissional, desmotivação dos alunos, dentre outros. Com alunos sequer aprendendo conceitos simples de Língua Portuguesa, é compreensível que o nível de inglês ao final da trajetória escolar seja nulo ou praticamente nulo.

Ser professor no Brasil não tem sido fácil. Temos problemas seríssimos como a indisciplina dos alunos, salas de aulas muito cheias, carência de material didático adequado e baixa remuneração dos professores. Tudo isso tem dificultado grandemente uma profissão que deveria ser bem mais valorizada (POLIDÓRIO, 2014, p. 341).

O fato de o estudante brasileiro ser monoglota é diretamente relacionado à pobreza de recursos para se ensinar a LI de forma eficaz. Segundo Jareta (2015), “Não há uma maneira de testar o aprendizado de maneira padronizada: a única prova comum é o Enem, mas são apenas cinco questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol) num total de 180”.

Os pesquisadores do British Council (BC), juntamente com o Plano CDE, fizeram entrevistas com professores e coordenadores de todas as regiões do país, questionando-os quais os possíveis motivos para que o Ensino Básico da LI no país seja tão precário e ineficaz. Os resultados obtidos foram: a junção da incapacitação dos profissionais; a falta de material didático e de recursos pré-definidos para o uso em sala de aula; a falta de percepção da importância da LI para os alunos; a pouca carga horária destinada ao ensino-aprendizado da língua e a desvalorização do profissional.

Devido a essa falta de padronização e da pouca liberdade dos professores para lecionarem da maneira que quiserem, os alunos passam a maior parte do tempo dentro do ensino básico, aprendendo apenas conteúdos estruturais, provocando no aluno dúvidas constantes sobre quando e como utilizará o conteúdo que está aprendendo em sala de aula na vida real.

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Portanto, palavras como advérbios, adjetivos, sujeito e pronomes soam vagos e inúteis, como termos específicos cujo aluno só deveria saber suas devidas funções quando se está dentro da sala de aula.

Segundo o British Council, as medidas mais indicadas para melhorar o ensino da LI no Brasil seriam, em princípio, iniciar os estudos da língua desde o Ensino Infantil, e não só no Ensino Fundamental II. Além disso, a LI deveria receber maior carga horária, salas de aulas reduzidas, capacitação qualificada aos professores, oportunidade de

atividades de conversação aos alunos e, também, materiais didáticos de qualidade, diversificados, atuais e mais tecnológicos (BRITISH COUNCIL, 2015).

Não queremos dizer com isso que um aluno deva sair do Ensino Médio falando fluentemente a língua inglesa, mas que se nós tivéssemos turmas menores, mais carga horária, melhor infraestrutura, materiais didáticos mais adequados, teríamos a possibilidade de ter egressos com um melhor conteúdo de uma disciplina tão importante com a língua inglesa (POLIDÓRIO, 2014, p. 342).

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI PARA JOVENS E ADULTOS

Os problemas de desestruturação das escolas públicas e de má qualidade da educação brasileira resultam diretamente em uma formação deficitária após a conclusão dos estudos no Ensino Básico. Consequentemente, após os alunos se depararem com o mercado de trabalho e com as dificuldades dentro desse meio, é cada vez mais crescente a busca por cursos profissionalizantes e também de idiomas, a fim de buscarem aprimoramento educacional e ampliação de seus currículos.

A busca por uma segunda língua deixou de ser somente uma opção pessoal e se tornou uma necessidade, principalmente a busca pela LI, devido à sua importância e relevância no mundo globalizado. Entretanto, os alunos que nunca tiveram contato com a LI durante o período escolar encaram uma dificuldade maior em aprendê-la, comparados aos alunos que convivem com a língua desde a infância/adolescência. Os alunos adultos não são tão receptivos como as crianças – que facilmente aceitam o conhecimento que lhes é apresentado –, pois aqueles possuem experiências de vida e questionamentos diversos sobre o que lhes é apresentado, devido às assimilações que fazem com conteúdos previamente estudados e/ou vivenciados.

Segundo Muchielli (1981), “adultos são homens e mulheres com mais de 23 anos que ingressaram na vida profissional, assumindo papéis sociais e responsabilidades familiares contando com uma experiência direta do existir”. Essa etapa de vida comporta alunos heterogêneos no que tange aos níveis de escolaridade, às experiências profissionais, experiências de vida, origens, necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. Mesmo com todas essas diferenças, todos que vão atrás de conhecimento possuem o mesmo objetivo: realização pessoal.

O aluno adulto, por ser independente e com capacidade de direcionar seus próprios estudos, deseja que seus interesses sejam levados em consideração ao adentrar no processo de aprendizagem. De acordo com Serragiotto e Louise (2004, p. 21), “o adulto não está disposto a colocar em discussão a própria situação de adulto e os próprios conhecimentos, por isso o ensinamento será eficaz só se o próprio estudante decidir querer mudar a sua realidade cognitiva e social”.

Para que haja a compreensão das formas mais adequadas para abordar alunos adultos dentro de sala de aula, é necessário que se lance mão de um fundamento teórico específico para essa faixa etária, de modo a abranger as necessidades específicas desse público, para resultar no melhor aproveitamento possível do processo de ensino-aprendizagem da LI. Evidencia-se, então, a importância da Andragogia.

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico (ARROYO, 2006, p. 26).

ANDRAGOGIA

Contrariamente à Pedagogia, que estuda o ensino e aprendizagem de crianças, a Andragogia, palavra de origem grega, que significa “ensinar para adultos”, segundo Malcolm Knowles (1970), estuda o ensino e aprendizagem de adultos e as práticas e estratégias para ensiná-los, acreditando-se que a participação ativa seja essencial para a aprendizagem desse público.

Na Andragogia, a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais. Dessa forma, o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia (CONFORTIN, 2014, p. 9).

O modelo Andragógico proposto por Knowles possui seis princípios básicos, de acordo com Martins (2013 apud CONFORTIN, 2014), são eles: I- necessidade de saber, II- autoconceito de aprendiz, III- papel de experiências anteriores, IV- prontidão para aprender, V- orientação para aprendizagem e VI- motivação.

Segundo Confortin (2014), o processo de ensino-aprendizagem de crianças dá-se naturalmente, através da curiosidade, sem haver uma necessidade de obterem-se resultados imediatos. A solidificação do conhecimento acontece conforme o passar do tempo, através da repetição do que foi aprendido por puro interesse, tornando-se algo prazeroso.

Ainda segundo a autora, desde o início, os adultos buscam uma aprendizagem que já vem comprometida com expectativas, visando a resultados eficazes para que seja possível consolidar seus planos futuros, ainda somado com fatores pessoais que podem atrapalhar o desempenho do aluno – como problemas familiares, trabalho, falta de tempo para dedicar-se ao estudo da língua, dentre outros.

Portanto, é necessário que o aluno adulto se sinta confortável durante a sua experiência com a LI, principalmente se já tentou aprendê-la outras vezes e desistiu por algum motivo, ou se é a primeira tentativa, a fim de não serem causados traumas que possam desencadear um bloqueio na aprendizagem.

Uma vez que a autoestima e a segurança do aluno são elevadas, cria-se o aumento da confiança do aluno em si mesmo e conseqüentemente, sua desinibição. Assim, o aluno sente-se mais confortável em ser ativo em sala de aula, dispondo-se com mais facilidade às atividades propostas e à prática da língua.

Para que essa interação dos alunos seja desenvolvida em um ambiente favorável, todos os princípios da Andragogia devem ser levados em consideração, inclusive o de Orientação à Aprendizagem, visando em métodos de ensinamentos que sejam eficazes para o público adulto. Nesse sentido, o pedagogo Freire aponta que

se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, p. 35, 1979).

Para a LI, não poderia ser diferente. Diversos novos métodos surgem constantemente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e ainda assim, muitos jovens e adultos possuem uma dificuldade considerável com a estrutura e a funcionalidade da língua. De acordo com Mortezor e Silva (2009, p. 28), “durante anos, o estudo e ensino da língua estrangeira estiveram atrelados à observação dos aspectos gramaticais para que estes fossem imitados e, conseqüentemente, interiorizados”.

O aspecto lúdico, para o público adulto, não age de forma tão eficaz na captação do interesse dos alunos, como ocorre com o público infantil. Dentro dessa perspectiva, a necessidade da contextualização apresenta-se importante na aprendizagem da LI do adulto, pois possibilita relacionar as experiências de vida dos alunos com os conteúdos a serem estudados, a exemplo da presença de vocabulários comuns às rotinas dos ouvintes para a inserção da estrutura proposta nas tarefas, tornando interessante a aprendizagem para o adulto.

Nesse enquadre, formam-se indivíduos que têm compromisso colaborativo com o mundo e com o outro para atuar em diferentes contextos sociais. Esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos (LIBERALI, 2009, p. 10).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA

A contextualização, de modo geral, se dá pela vinculação do conhecimento com sua aplicação e origem. Ou seja, quando se trata da contextualização no ensino da LI, deve-se levar em consideração o cotidiano, a realidade e as vivências do aluno e/ou ambiente escolar, para dar sentido ao conteúdo que será aprendido.

Se abordado de modo mecânico e estrutural, o ensino da LI pode causar no aluno a constante dúvida sobre quando e como utilizará o conteúdo de sala de aula em situações da vida real. Portanto, palavras como advérbios, adjetivos e pronomes soam como termos técnicos, que aluno deverá saber suas devidas funções para utilizá-las apenas dentro da sala de aula.

[...] O professor torna-se detentor do conhecimento que, por meio de estímulo-resposta-reforço, determinará o que o aluno aprenderá. [...] Neste quadro, formam-se indivíduos que têm como perspectiva manter e reproduzir padrões de comportamentos aceitos pela sociedade (LIBERALI, 2009, p. 9).

Quando se trata do ensino da LI para jovens e adultos, a contextualização se faz ainda mais necessária, tendo em vista que esse público já vem acompanhado de uma vasta bagagem de experiências de vida e de conhecimentos prévios, que podem ser de extrema utilidade para a assimilação de termos gramaticais, pois, ao unir essas

informações pessoais do aluno, dá-se um significado ao conteúdo. Assim, o aluno poderá visualizar melhor quais seriam as aplicações em sua vida pessoal do que fora aprendido.

Assim, a aprendizagem da LI através de atividade social, método proposto por Liberali (2016) e embasado pelas teorias de Lev Vygotsky (2009), tem como função ser “organizadora curricular central que tem a finalidade de atravessar as barreiras entre a escola e a vida e permitir que os aprendizes estabeleçam relações entre o que aprendem e o que a vida demanda para sua plena participação”. Para que faça sentido na vida do estudante, a aprendizagem da LI deve ser significativa, pois através dela, os alunos são capazes de interagir entre si, valorizando não só a língua em si, mas também o contexto sócio-histórico-cultural que vem junto com ela.

Quando se busca numa nova língua a semelhança com a língua materna, “impropriedades e erros podem ser internalizados e tornam-se permanentes na produção dos aprendizes de LE (Língua Estrangeira), mesmo no caso de alunos que se encontram em níveis mais avançados de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2007/2008, p. 149). Assim, deve-se levar em consideração a contextualização, para que a gramática da LI seja trazida dentro de situações reais e úteis, de modo a ensiná-la a partir do uso em si, sem haver comparações diretas com questões gramaticais da língua materna. Da mesma perspectiva de ensino temos que

[...] não basta explorar uma infinidade de exercícios que não acabam mais sobre as regras, mas o aprendiz precisa fazer assimilações do uso da língua de forma prática. A contextualização permite que o aluno veja que o conhecimento está muito próximo dele em seu dia a dia e é interessante que perceba a funcionalidade do aprendido na sala de aula no seu cotidiano. É preciso aproximar o máximo possível o conhecimento e a vida social do aluno. (NASCIMENTO et al., 2015 p. 6)

Ao inserir a estrutura gramatical e todos os seus respectivos componentes em um contexto de vivência performática, abre-se a possibilidade de o aluno poder enfim visualizar a aplicação da LI em outras situações, dando sentido e importância à aprendizagem, abrindo uma visão para além daquilo que o aluno é, mas sim, quem ele quer ser e aonde quer chegar.

Entende-se que, quando o aluno é inserido em outra realidade através da contextualização, é possível que haja a expansão de sua imaginação e também de suas futuras ambições, pois, através da participação ativa, o aluno pode despertar para a vontade de realizar, de forma literal, a experiência experimentada em aula. Depreende-se disso, a importância de uma metodologia que leva em conta a prática, também prevista na teoria andragógica, no tópico de orientação à aprendizagem, contrária a uma abordagem mecânica e repetitiva de estruturas gramaticais da língua, que poderá resultar em frustração:

As tarefas para o ensino de língua inglesa devem ser práticas, devem ter um propósito claro e devem ser relevantes para questões importantes na vida dos adultos. Além disso, uma vez que os adultos associam seus conhecimentos e habilidades linguísticas, eles precisam de aplicação imediata do que estão aprendendo. Conseqüentemente, quando ao projetar seus planos de aula, os professores de inglês devem estar cientes

de que as situações relacionadas à vida ou ao trabalho apresentam um ambiente mais apropriado (RODRIGUES, 2019, p. 6).

Fora isso, também não se deve descartar a importância da criatividade em aula, na contextualização através de estratégias diversas e com participação ativa dos alunos, para o protagonismo a partir do estímulo à prática do idioma em situações reais. Segundo Liberali (2016, p. 24): "Nas aulas de inglês, é importante considerar os conhecimentos trazidos pelos alunos e escolher materiais que possibilitem visões diferentes, propondo discussões que impulsionem o diálogo e a relação das várias culturas". Conclui-se, pois que

um novo idioma só é realmente compreendido a partir do momento em que o aluno passa a entender os conteúdos comunicativos da língua e não somente seus aspectos gramaticais. Ou seja, só realmente tem-se o conhecimento da língua quando se conhece a cultura do povo (MONTREZOR; SILVA, 2009).

ATIVIDADES SOCIAIS

Para o ensino da LI, é esperado que se faça uso das multimodalidades (LIBERALI, 2016), a partir das quais os professores utilizariam de recursos diversos para a atribuição de significados ao conteúdo abordado, tais como imagens, vídeos, músicas, dentre outros recursos. Além do uso das multimodalidades e também das diversas metodologias possíveis para o ensino da LI, as Atividades Sociais (AS) propostas por Liberali (2016) e, como já mencionado, embasadas pelas teorias de Lev Vygotsky (2009), enfatizam o processo de ensino-aprendizagem por meio da inserção do aluno em situações performáticas, ou seja, pelo brincar. De acordo com o jornal Estadão (2017), brincar é

uma atividade que faz parte do seu cotidiano, é comunicação e expressão, associando o pensamento e a ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória, que auxilia no desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver, e não um mero passatempo (ESTADÃO, 2017).

Transpondo-se esse brincar para o universo adulto, podemos inserir no ensino da LI situações cotidianas vivenciadas pelos alunos, utilizando-nos de suas experiências de vida, assim como partindo de seus desejos e ambições para o futuro, transportando-os para onde eles querem estar. Abordar na sala de aula tarefas como jogos, brincadeiras e atuações fazem com que os alunos entrem em contato com a língua de forma real, o que possibilita abranger muito mais do que simplesmente a gramática crua e tradicional, mas também as entonações de voz apropriadas para as situações que estão sendo vivenciadas, com gestos, sons e expressões.

Liberali (2009, p. 19) aponta que, "para Vygotsky, o conceito de brincar está ligado à forma como os sujeitos, principalmente, participam e apropriam-se da cultura de um determinado grupo social". Para isso, o professor deverá levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos, trazendo situações comuns ao dia a dia deles, que possam tornar-se úteis futuramente, dando vida e significado ao conhecimento que estará sendo exposto. De acordo com Confortin, para a linguista Dell

Hymes, o mais importante não são as regras de uso linguístico e sim a competência comunicativa, a capacidade de comunicação (CONFORTIN, 2014, p.14). Desse modo, Feitosa considera que

à medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua autoestima, participando mais ativamente do processo. Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social (FEITOSA, 1999, p. 43).

O público jovem e adulto, mesmo sem saber inglês dentro das normas cultas da língua, possui um conhecimento oculto de vocabulários comuns devido ao contato com a LI em algumas situações, que podem advir de filmes e séries televisivas, músicas, jogos, propagandas, slogans, marcas, dentre outros aspectos culturais do dia a dia. A partir disso, as aulas de inglês poderão lançar mão de algo que o aluno já possui internalizado e encaminhar a um novo conhecimento, chamando sua atenção para a percepção de que o inglês já faz parte da sua vida antes mesmo de adentrar na sala de aula, quebrando a possível barreira de dificuldade e distância que o aluno eventualmente possa ter com a LI.

Para unir a vida pessoal do aluno com a escola e trazer as experiências reais para a sala de aula, cabe ao professor desenvolver atividades que pautem o conteúdo gramatical a ser estudado de forma que as necessidades desse aluno como cidadão atuante na sociedade sejam supridas. Com base nisso, dá-se o papel das Atividades Sociais (AS).

O ensino por meio de Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos na "vida que se vive" (MARX E ENGELS, 2006, p. 26). [...] O foco recai sobre formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação em atividades da "vida que se vive" (MARX E ENGELS, 2006, p. 26), como ir ao cinema, negociar um contrato, fazer comprar, publicar um artigo de pesquisa, etc. (LIBERALI, 2009, p. 11)

APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Para ensinar a uma turma aprendiz da LI sobre direções e preposições de lugar (como “virar à direita/esquerda”, “subir”, “descer”, “em frente ao”, “ao lado de”, “dois quarteirões à frente”, etc.) sem qualquer tipo de contexto, é insistir que o aluno visualize um vocabulário que deixará de se fazer presente em sua vida em questão de segundos. Quando inserido ao tema de “locais da cidade” e seguido de orações-guia (como “How can I get to...?” e “Where is the...?”), por mais que o contexto tenha auxiliado na visualização de qual seria o uso desses vocabulários e quais seriam os modos apropriados de utilizá-los dentro de uma situação de vida, ainda sim, a experiência real com a prática do que fora aprendido não se faz presente.

Com o uso das AS para a inserção desse tema para o público jovem e adulto, é possível a criação de diversos modos de prática oral das estruturas e vocabulários. As

seguintes propostas de aula foram desenvolvidas pela pesquisadora, a fim de exemplificar o uso das AS para a contextualização da gramática da LI.

Dentro desse assunto de direções, é possível inserir como conteúdo gramatical nas estruturas das respostas os modais “should”, “have to” e “must”, a fim de que os alunos criem instruções aos colegas de como chegar a determinado local, guiados pela pergunta principal “How can I get to...?”. Fazendo o paralelo com o citado antes, “a vida que se vive” de Marx e Engels (2006), o conhecimento sobre as direções é de extrema importância para o cotidiano do aluno jovem e adulto, tendo em vista que ele necessita se locomover para a escola, trabalho, restaurantes, parques, espaços de lazer no geral e, também, para sua própria casa.

A fim de memorizar o vocabulário de forma efetiva e que faça sentido, além da prática e consolidação da estrutura gramatical previamente estudada, os alunos poderão participar de um jogo como AS (Atividade Social), de forma a se promover, também, a interação social entre os alunos e o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

Através de um labirinto em tamanho real na sala de aula, desenhado no chão com o auxílio de uma fita colorida ou giz, o aluno, que deverá estar de olhos fechados ou vendados, só poderá se mover através das instruções dadas pelos outros colegas de sala, que deverão guiá-lo até o final do circuito.

Dentro desse jogo, também é possível inserir lugares da cidade dentro do circuito (como o banco, academia, parque, prefeitura, etc.), e guiar o aluno (dessa vez, sem as vendas nos olhos) para “destinos secretos”. Por exemplo, o aluno que dá as instruções guiará o aluno de dentro do circuito para um lugar da cidade que só ele sabe qual é. Esse destino pode ser escolhido pelo próprio guia ou sorteado através de cartas em português, para que também haja a assimilação com a LI. Se o aluno que está dentro do circuito chegar ao lugar correto, as instruções foram corretamente dadas e corretamente compreendidas, portanto, ambos os alunos pontuam.

Outra versão do jogo para a prática desse contexto seria sem os recursos da fita, do giz ou da venda, apenas os próprios espaços físicos da escola/instituição de ensino. Cada espaço da escola deverá ser renomeado como um local da cidade que os alunos se encontram, com auxílio de placas nas portas (por exemplo, uma sala de aula se tornará uma academia, a cantina um restaurante, o pátio um parque, etc.). Assim, os alunos deverão ser guiados pelos colegas a partir de instruções na LI – previamente vistas em aula – ao redor da escola, com o objetivo do aluno conseguir chegar até o seu destino final apenas pelas instruções recebidas pelo guia.

Através de jogos e de outros tipos de AS, o aluno ficará exposto a situações que ele vive em seu cotidiano de forma natural, interagindo com os outros alunos da sala e praticando o idioma descontraidamente, além de sair das formalidades escolares que, muitas vezes, podem deixar o aluno desconfortável, tímido e nervoso. De acordo com Liberali (2009, p. 19), “por meio do brincar, os sujeitos executam, no plano imaginário, a capacidade de planejar, imaginar situações sociais diversas que estão além de suas possibilidades imediatas”.

Quando o aluno jovem/adulto se depara com esse tipo de proposta, é esperado que haja certo tipo de resistência à sua participação, muitas vezes por vergonha ou receio de errar. Portanto, é importante retomar os estudos sobre Andragogia, tendo em mente que o aluno deste público-alvo necessita constantemente de estímulo, feedbacks e autoestima elevada, além de saber os motivos pelos quais estará participando de tais atividades, quais são os objetivos que ele alcançará ao participar dos jogos e qual a relação do contexto proposto com suas experiências de vida.

Com esse tipo de informação constantemente sendo passada para o aluno, de forma natural e diluída ao decorrer das aulas e das atividades, o aluno se flexibilizará cada vez mais e se entregará ao conhecimento exposto dentro das AS, podendo, assim, aproveitá-las ao máximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou explorar formas de abordagem da gramática da Língua Inglesa, refletindo a respeito da importância de Atividades Sociais como meio contextualizador, com enfoque no público jovem e adulto.

A partir de teóricos como Fernanda Liberali (2009), Lev Vygotsky (2009), Paulo Freire (1979), este artigo traça uma linha através da origem da LI no Brasil, seus estudos na atualidade, o processo de ensino-aprendizagem do público jovem e adulto, até a apresentação de diferentes formas de estudo dos conteúdos gramaticais, a fim de explorar melhores alternativas de abordar a LI de forma eficaz.

Atualmente, a demanda desse grupo de alunos, que vem buscando cada vez mais o aprimoramento de suas habilidades com inglês como uma segunda língua, é pela efetividade e rapidez em seus usos profissionais e acadêmicos.

Tendo em vista que a gramática tem papel indispensável para a aprendizagem de uma segunda língua e que deve, portanto, se fazer presente nas aulas de inglês, por outro lado, discute-se sobre metodologias efetivas de abordagem desses conteúdos gramaticais, em situações úteis e reais do cotidiano trazidas para a realidade da sala de aula, visando a um melhor aproveitamento e a uma consolidação da aprendizagem dos alunos.

A partir disso, conclui-se que o delineamento do ensino de LI deve estar apoiado na bagagem sócio-histórica-cultural do público alvo para se resultar mais proveitoso e incentivar o engajamento e o aprimoramento das habilidades do inglês, como segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Que gramáticas existem?** Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental / Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Média Tecnológica - Brasília: Ministério da Educação, 1998.

- BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo, 2015. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.
- CONFORTIN, H. O Aprendizado de Língua Estrangeira por adultos: Reflexões Necessárias. **Perspectiva Erechim**, v.37, n.140, p. 7-18, 2013.
- ESTADÃO: **O que é o brincar?** Colégio Pentágono, 2017. Disponível em:
<https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-pentagono/o-que-e-brincar/>. Acesso em 25 fev. 2020.
- FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação. São Paulo. Universidade de São Paulo, 1999.
- FRANCO, T. **História da Língua Inglesa no Brasil**. Desafio Digital: O Ensino da Língua Inglesa com o Uso de Tecnologias Modernas. Praia Grande: USP, 2013.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- FREITAS, C. P. C.F. **A Necessidade da Língua Inglesa No Mundo Globalizado**. São Francisco: FINOM – Faculdade do Noroeste de Minas, 2010. Disponível em:
<https://carlaingles.wordpress.com/2013/03/10/projeto-de-pesquisa-a-necessidade-da-lingua-inglesa-no-mundo-globalizado/>. Acesso em: 19 set. 2019.
- JARETA, G. Por que o ensino do inglês não decola no Brasil. In: **Revista Educação**, 2015. Disponível em:
<https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acesso em: 17 set. 2019.
- KNOWLES, M. S. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. Cambridge: Englewood Cliffs, 1970.
- LAVOR, J. **A importância do inglês no mundo globalizado**, 2016. Disponível em:
<https://medium.com/@jonatanlavor/a-import%C3%A2ncia-do-ingl%C3%AAs-no-mundo-globalizado-9ffb41f18b1a>. Acesso em 19 set. 2019.
- LEFFA, V.J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LIBERALI, F. C. (org.); CANO, M. (coord.). Inglês: linguagem em atividades sociais. **Coleção A reflexão e a prática no ensino médio**. São Paulo: Blucher, v.2, 2016.
- LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIMA, G. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: **VI SEPECH Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas**. Londrina, 2008.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. 9 ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.
- MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. In: **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, ano IV, n. 10, 2009. Disponível em:
<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/974/865>. Acesso em: 19 out. 2019.
- MUCCHIELLI, R. **A Formação de Adultos**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1981.
- NASCIMENTO, A. A.; SANTOS, R. S. M; et al. Contextualizar: O Ensino Da Língua Inglesa Com Interdisciplinaridade. In: **V Encontro de iniciação à docência da UEPB/ III Encontro de formação de professores da Educação Básica**, 2015, Campina Grande. Anais V ENID / UEPB. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1. p. 00-00.
- OLIVEIRA, H. F. **Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa**. Universidade Estadual de Goiás. Poiésis Pedagógica - v. 5/6 - p. 147-166 - jan./dez. - 2007/2008.
- PILATTI, A.; SANTOS, M. E. M. S. O Domínio da Língua Inglesa como Fator Determinante para o Sucesso Profissional no Mundo Globalizado. In: **Secretariado Executivo em Revista**, 4ª ed., 2001.
- POLIDÓRIO, V. O Ensino de Língua Inglesa no Brasil. In: **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 08, p. 340-346, 2014.
- PORTO, G. Inglês: língua do mundo. **InfoEscola**, 2006. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/educacao/ingles-lingua-do-mundo/>. Acesso em: 19 set. 2019.
- RODRIGUES, D. S. Os desafios do ensino de inglês para adultos. **Revista Artigos.com**, vol. 1. Paraíba: UEPB, 2019.
- SANTOS, E. S. Ensino da Língua Inglesa no Brasil, In: **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 01, dezembro de 2011.
- SERRAGIOTTO, G.; LUISE, M. C. **Didática per bambini/andragogia**. Venezia, Italia, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Os organizadores

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Pós-Doutorado em Linguística (Linguística Aplicada/Língua Brasileira de Sinais) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Associado da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenador dos projetos *Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira* e *Educação de Surdos, Libras e Inclusão*. Pesquisador nas áreas da Linguística, com ênfase em: Lexicologia, Onomástica e Toponímia; Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais; Gramática, Variação e Ensino.

E-mail: alexlinguista@gmail.com

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*. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Ufac) e do Programa Institucional em Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: Produção de Textos Acadêmicos, Fonética e Fonologia, Educação de Surdos, Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

TATIANE CASTRO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professora Associada da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do projeto: *Ensinar português na escola: concepções de linguagem e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Básica do sistema público acreano*. Pesquisadora nas seguintes áreas: Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa.

E-mail: tatics@hotmail.com

Os autores

AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO

Mestrando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduado em Letras: Língua Inglesa e Literaturas pela mesma universidade. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Militar de Salvador.

E-mail: agnpedro@gmail.com

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002) com Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Uberlândia-MG (2014). Professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo Grão – Gramática, Aquisição e Cognição da Universidade Federal do Ceará.

E-mail: acmoura27@gmail.com

ANA PAULA TRIBESSE PATRÍCIO DARGEL

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011) com Pós-doutorado em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2019-2020). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Leciona nos Programas de Mestrado Profissional em Letras em Rede - Proletras e do Mestrado Acadêmico em Letras/UEMS.

E-mail: tribesse@yahoo.com.br

CAIO VITOR MARQUES MIRANDA

Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2016) com pesquisa em Literatura e Ensino. Professor de Literatura nos Colégios de Londrina e professor colaborador no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

E-mail: caiomiranda91@hotmail.com

CARLOS BORGES JÚNIOR

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Professor no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras (Ensino de língua e literatura) da Universidade Federal do Tocantins, UFT.

E-mail: borges-junior@hotmail.com

CRISTIANE DA SILVA BALTOR

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (Urca).

E-mail: cbaltor@yahoo.com

DANIELY MOREIRA COELHO DA SILVA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Ceará (2019). Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: danielycoelho@bol.com.br

EVANILCE CHAGAS LOPES

Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Ceará (2020). Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: netoeitor@gmail.com

FERNANDO SILVA DA CRUZ

Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016). Professor de Língua Portuguesa, atualmente exercendo o cargo de Diretor Pedagógico da Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho e Assessor Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS.

E-mail: fernandoscruzfscz@gmail.com

GLEICE ANGÉLICA DE QUEIROZ RODRIGUES

Acadêmica da Licenciatura em Letras-Espanhol, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (2018) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2019) na mesma Instituição de Ensino Superior.

E-mail: gleicequeiroz80@gmail.com

ISABELA DO AMARAL SILVA

Graduada em Letras: Português e Inglês pela Universidade de Sorocaba. Professora de Língua Inglesa e Educação bilíngue na Educação Básica. Pesquisadora e desenvolvedora de materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa.

E-mail: isabela.amaral.silva@gmail.com

JOÃO CARLOS DE SOUZA RIBEIRO

Doutor em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), com pós-doutorado em Poética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Professor de Literatura da Universidade Federal do Acre, atuando nos níveis de Graduação e Pós-graduação. É consultor *ad hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre - Fapac, membro Titular da Academia Literária Lima Barreto, crítico literário, ensaísta, pesquisador e poeta.

E-mail: tijomigo@gmail.com

JOSÉ NICOLAU GREGORIN FILHO

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Professor da Universidade de São Paulo (USP) da Área de Literatura Infantil e Juvenil do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Pesquisador na Grande Área de Linguística, Letras e Artes e concentra-se no ensino e na pesquisa de Leitura, Literatura Infantil e Juvenil, Estudos Comparados de Literatura, Cultura e Sociedade. É membro permanente do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Anpoll.

E-mail: jngf@usp.br

LEANDRO QUEIROZ

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mestre em Estudos da Linguagem pelo mesmo programa. Professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) e pesquisador nos seguintes temas: modernidade/colonialidade/decolonialidade, interculturalidade crítica, justiça social, migração, letramentos críticos, formação de professores de línguas entre outros.

E-mail: leandroqueiroz@hotmail.com

LEDA REGINA DE JESUS COUTO

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Utad). Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Assistente do Curso de Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: lcouto@uneb.br

MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Mestre pela mesma universidade (2016). Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA em Manhattan, Kansas, em Kansas State University (English Language Program) em 2018. Professor de Inglês e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

E-mail: professormarcoandre@gmail.com

MARIA ANGÉLICA LAURETTI CARNEIRO

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Professora da Universidade de Sorocaba (Uniso). Coordenadora do Programa de Letramento e Alfabetização de Adultos (Mec-Unicamp). Parecerista do Programa da Avaliação Nacional do Livro Didático da área de português (PNLD-Mec).

E-mail: maria.carneiro@prof.uniso.br

MARIA DA GRAÇA CARVALHO DO AMARAL

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006) com período sanduíche na Universidade Cristian Albert -Kiel, Alemanha. Professora da Universidade Federal do Rio Grande, atuando na área do espanhol com concentração em formação de professores, educação linguística, metodologias de ensino de línguas com ênfase na era pós-método, sistemas complexos adaptativos e supervisão de estágios de regência de classe. Coordenadora do núcleo de línguas estrangeiras de Espanhol do Programa de bolsas de iniciação à docência (Pibid).

E-mail: mariaamaralfurg@gmail.com

MATEUS EMERSON DE SOUZA MIRANDA

Doutorando em Linguística Aplicada (linha de pesquisa: Estudos Linguísticos Baseados em Corpora), ambos pela Mary Immaculate College, University of Limerick (MIC-UL), desenvolvendo sua pesquisa no Inter-Varietal Applied Corpus Studies (IVACS) Research Centre. Pesquisador do Center for Applied Language Studies (CALs). Coordenador da compilação do Brazilian Spoken Learner English (BraSEL) Corpus. Integrante do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED - UFMG/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UFMG/CNPq). Professor de Língua Inglesa.

E-mail: mateusesm@gmail.com

POLLYANNE BICALHO RIBEIRO

Doutora em Linguística Aplicada pela Puc Minas (2008) com Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Usp (2016-2017). Professora da Universidade Federal do Ceará, em nível de graduação e pós-graduação.

E-mail: pollyane_br@yahoo.com.br

SVETLA BEN-ITZHAK

Doutora e Mestre em Ciência Política pela Université de Blaise Pascal (França) e Mestre em Linguística Aplicada pela Kansas State University. Professora do Departamento de Ciência Política e do Programa de Língua Inglesa da Kansas State University.

E-mail: svet@ksu.edu

TÂNIA MARIA BARROSO RUIZ

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Professora de Língua Portuguesa com experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. É autora de materiais didáticos de Língua Portuguesa.

E-mail: taniaruiz064@gmail.com

THIAGO MORAIS DE ARAÚJO

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Goiás (2016).
Professor de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

E-mail: teacherthiago-james@hotmail.com

VERÔNICA FRANCIELE SEIDEL

Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Puc-RS). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: veronicaseidel@gmail.com

