



4º *Seminário*

Nacional de Línguas e Linguagens
da UFMS/CPAQ

5º Seminário da Sociedade dos
Leitores Vivos

30 AGO

a

01 SET

2023

ANAIIS



A NOSSA UNIVERSIDADE



CORPO EDITORIAL

Comissão Científica

Bruno Roberto Nantes Araujo

Cristiane Schmidt

Diana Milena Heck

Edelberto Pauli Júnior

Facunda Concepción Mongelos Silva

Flavio da Rocha Benayon

José Alonso Tórres Freire

Marcos Rogério Heck Dorneles

Samuel de Sousa Silva

Vinícius Massad Castro

Vinícius Oliveira de Oliveira



SUMÁRIO

Possibilidade de aproximação entre Foucault e Pêcheux: singela consideração pela afluência entre micro e macropoderes nas observações sobre o discurso	4
Religião e homossexualidade: reprodução de sentidos em entrevistas com líderes religiosos	16
Os discursos de/sobre direito social previdenciário e os seus funcionamentos em regimes autoritários do Estado brasileiro	33
“O Recife que eu quero: meu olhar através da videorreportagem”: uma proposta pedagógica através das mídias digitais	45
A “legitimidade” por trás da avaliação em Língua Inglesa	67
Concepções de linguagem e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.....	78
Protótipos digitais de ensino, multiletramentos e uma análise da ferramenta ELO	97
A transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial: impactos na aprendizagem de Língua Espanhola.....	110
A revista digital: uma análise em contextos educacionais.....	118
A abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais versus aplicação dentro dos livros didáticos.....	133
Práxis sociolinguística no contexto educacional: definições, multiplicidades e rupturas	149
Sociolinguística educacional e sua contribuição para as metodologias em/de sala de aula ..	160
Leitura, escrita e uso de tecnologias na perspectiva de estudantes de ações afirmativas na/da UFPA	173
Leitura e produção de poemas e crônicas com estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso.....	186
Notas de uma narrativa fílmica sobre a avaliação da aprendizagem	195
O luto na literatura infanto-juvenil da cubana Teresa Cárdenas em “Cartas para minha mãe”	206
Traduções turísticas “Bem Mato Grosso”: decisões homem + máquina.....	215



APRESENTAÇÃO

Prezados participantes e leitores!

É com imensa satisfação que apresentamos os ANAIS do ‘IV Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ e do V Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos’ - IV SELLIAQ - organizado pelos docentes dos cursos de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana. Trata-se de um evento que vem se consolidando no calendário acadêmico dessa instituição e vem promovendo discussões e estreitando relações entre as áreas de Línguas, Linguística, Literatura e Ensino em âmbitos regional, estadual e nacional.

Em 2023, o evento ocorreu no formato presencial e online entre as datas de 30 e 31 de agosto e 01 de setembro, tendo como convidados renomados, inicialmente, o Prof. Dr. Daniel Abraão, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), proferindo a palestra de abertura; no segundo dia do evento, o Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e, para a palestra de encerramento, contamos com a participação da Profa. Dra. Mônica Maria Guimarães Savedra, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Além disso, o evento contou com a participação de mais de 600 inscritos, dentre graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores oriundos de 25 estados do Brasil, abrangendo todas as regiões do país, assim como a proposição de 29 simpósios e 19 minicursos/oficinas desenvolvidas presencialmente e virtualmente.

Reiteramos nosso agradecimento e felicidade com o resultado exitoso do evento, considerando a expressiva participação de estudiosos de diferentes instituições. Por fim, alguns desses trabalhos estão retratados na publicação desta edição dos Anais do SELLIAQ!

Aquidauana-MS, abril de 2024.

Organizadores

Prof. Dr. Flavio da Rocha Benayon

Profa. Dra. Cristiane Schmidt



**POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE FOUCAULT E PÊCHEUX:
SINGELA CONSIDERAÇÃO PELA AFLUÊNCIA ENTRE MICRO E
MACROPODERES NAS OBSERVAÇÕES SOBRE O DISCURSO**

Marcelo Eduardo da Silva (UFMS/IFMS)
marcelo.eduardo@ufms.br

Resumo: Os sentidos são (re)construídos por um *encadeamento multiforme de ações sociais* desempenhadas em circunstâncias ditas das mais simples (como uma pequena discussão familiar, um cumprimento dissimulado direcionado a alguém de quem não se tem simpatia, uma controvérsia com colega de trabalho) às mais complexas (como um debate, uma greve, grandes manifestações de rua). Portanto, nem em nível micro – como defendia Michel Foucault –, nem em nível especificamente macro – aos moldes de Michel Pêcheux –, mas nessas duas esferas. Nosso texto tem característica de ensaio e seu objetivo é refletir sobre as possibilidades de junção entre os pensamentos desses dois autores que influenciam a Análise do Discurso, sobretudo no Brasil. Interpretamos a repercussão na imprensa a respeito da ocupação por indígenas de terreno disputado com uma empreiteira em Dourados, segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul. Observamos que nos textos analisados existem aspectos que definem um funcionamento cambiável de uso do poder (um princípio de circularidade, como afirmaríamos conduzidos por Foucault) e uma luta de classes (uma disputa ideológica, como diríamos inspirados em Pêcheux).

Palavras-chave: Michel Foucault; Michel Pêcheux; poder; ideologia; discurso

Resumen: Los significados son (re)construidos por una *cadena multiforme de acciones sociales* llevadas a cabo en las llamadas circunstancias más simples (como una pequeña discusión familiar, un saludo fingido dirigido a alguien con quien no se cae bien, una controversia con un compañero de trabajo) hasta lo más complejos (como un debate, una huelga, grandes manifestaciones callejeras). Por tanto, ni a nivel micro – como defendió Michel Foucault – ni a nivel específicamente macro – en la línea de Michel Pêcheux –, sino en estos dos ámbitos. Nuestro texto tiene características de ensayo y tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades de unir el pensamiento de estos dos autores que influyen en el Análisis del Discurso, especialmente en Brasil. Interpretamos la repercusión en la prensa sobre la ocupación por parte de indígenas de tierras disputadas con una empresa constructora en Dourados, la segunda más grande ciudad de Mato Grosso do Sul, Brasil. Observamos que en los textos analizados hay aspectos que definen un funcionamiento intercambiable de uso del poder (un principio de circularidad, como diríamos desde Foucault) y una lucha de clases (una disputa ideológica, como diríamos inspirados en Pêcheux).

Palabras clave: Michel Foucault; Michel Pêcheux; poder; ideología; discurso

Introdução

Michel Foucault pensava as relações sociais como uma rede de micropoderes, em que o poder não teria dono absoluto, mas possuiria uma circularidade. Para Michel Pêcheux, o



macro – ideologias – é que ditaria as regras da sociedade, assim, grandes grupos (principalmente o Estado e seus *aparelhos ideológicos*) seriam os detentores do poder. Mesmo contemporâneos e conterrâneos, de acordo com suas perspectivas, cada um dos filósofos franceses enveredou por propostas diversas no estudo do discurso. A partir desse preâmbulo, o presente trabalho possui caráter reflexivo propondo discutir a aplicabilidade de uma análise discursiva cogitando-se essas duas perspectivas de poder, ponderando se há possibilidade de aproximação entre noções e conceitos agenciados por Foucault e por Pêcheux. Ponderamos que a sequência de ações constituintes de um fenômeno social periódico ou extraordinário não é clivada unicamente por um aspecto ideológico ditado por uma classe dominante nem somente pela simultânea troca de exercícios do poder entre sujeitos ocupantes de posições hierárquicas próximas ou distantes entre si. Ao contrário, é justamente esses dois aspectos (macro e micro) em conjunto que culminam nas (re)construções de sentido seja de nosso cotidiano seja da História. Porque são um conjunto de operações que afetam tanto as circunstâncias mais corriqueiras quanto as mais excepcionais.

Para auxiliar a apresentação de nosso ponto de vista, discutiremos a partir de *corpus* formado por fotografias e pronunciamentos retirados de reportagens veiculadas na/pela imprensa sul-mato-grossense quando indígenas da etnia Guaraní ocuparam terras por eles reivindicadas como tradicionais na área urbana de Dourados. Os terrenos estavam sob domínio de uma empreiteira que intenciona construir um condomínio de alto luxo na maior cidade do interior do estado.

Como mais um estímulo para nossas discussões a respeito da possibilidade de entendimento entre unir as noções de micro e macropoderes nas análises, citemos uma nota de rodapé escrita por Paul Henry quando este explica *Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso* de Michel Pêcheux:

Existem muitos pontos de contato entre aquilo que Michel Foucault elaborou no que se refere ao discurso e aquilo que fez Michel Pêcheux, pelo menos no nível teórico (por exemplo, encontra-se em Foucault uma noção de “formação discursiva” que tem alguns pontos em comum com aquela de Pêcheux), e em particular no nível prático ([embora] Foucault nunca tentou elaborar um dispositivo operacional de análise do discurso) [...]. Pêcheux partilhava com Foucault um interesse comum pela história das ciências e das ideias que pode explicar por que ambos, mais do que qualquer outro autor, focalizaram o discurso. (Henry, 1997, p. 38)



Será que os estudos dos dois podem ser compatíveis? Alguns alertas já foram feitos sobre a dificuldade em uni-los. Roberto Baronas (2011, p. 6), por exemplo, afirma que “aproximar Pêcheux e Foucault no tocante às noções de formação discursiva e de discurso é muito problemático”. Para Freda Indursky (2005, p. 13), entre os dois grandes estudiosos “tangencia-se constantemente semelhanças teóricas que, de imediato, fazem aparecer diferenças que demarcam o modo como ambos conceberam o discurso e as noções fundamentais para dele tratar”.

Baseados na ampla obra de ambos os autores, podemos resumir que a visão de discurso para Pêcheux é focada nas condições de produção, sendo esta permeada pela luta de classes. E, para Foucault, o discurso é baseado em regularidades e dispersões. Assim, para Pêcheux, existe uma ideologia a dominar a produção discursiva e, para Foucault, há uma disputa cotidiana pelo discurso que possui sim seus regramentos (haja vista suas observações quanto à “*Ordem do Discurso*”), mas que se trata muito mais de uma possibilidade de revezamento de poder que de uma imposição insuperável por parte de uma ideologia da classe economicamente dominante.

Em “*O discurso: estrutura e acontecimento*”, Pêcheux ensina que o *acontecimento discursivo* é o momento em que a atualidade e uma determinada memória se convergem. Isto é, quando uma estabilidade (ainda que aparente, por certo) é reconfigurada. A memória, para ser acionada, necessita de um acontecimento, ou seja, de uma ocorrência imediata. Seria incompatível pensarmos que esse *acontecimento* pode ser não um episódio global (macro) – como numa empresa com centenas de funcionários, uma disputa entre proletariados e burguesia –, mas circunscrito a uma esfera mais estrita (micro) – como uma família (ainda que esta seja uma instituição, por certo, mas de compleição muito mais simples e habitual)?

Por seu turno, Foucault, na “*Arqueologia do saber*”, explica seu método:

A arqueologia não está à procura das invenções e permanece insensível ao momento (emocionante, admito) em que, pela primeira vez, alguém esteve certo de uma verdade; ela não tenta restituir a luz dessas manhãs festivas [...].



O que busca [...] não é estabelecer a lista dos santos fundadores; é revelar a *regularidade de uma prática* discursiva que é exercida, do mesmo modo, por todos os seus sucessores menos originais, ou por alguns de seus predecessores; prática *que dá conta*, na própria obra, *não apenas das afirmações mais originais* (e com as quais ninguém sonhara antes deles), *mas das que eles retomaram, até recopiaram de seus predecessores*. (Foucault, 2008, p. 163, grifos nossos).

Se existe “uma regularidade de uma prática [...] que dá conta [...] não apenas das afirmações mais originais [...] mas das que eles retomaram, até recopiaram de seus predecessores” não é plausível pensarmos que é porque existe uma memória e essa memória além de ser construída e reformulada em um período dilatado de tempo também necessitaria de um assentimento para perdurar? E esse aval não pode ser por meio de regimentos, estatutos etc.? Tomemos o exemplo da escola, que, segundo Foucault, seria disciplinadora de corpos, e, no cumprimento desse papel biopolítico repercussivo na sociedade em geral, aplicaria em seus estudantes: “[...] micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (Foucault, 1999, p. 149). Ora, essas micropenalidades não são também imputadas por uma instituição macro? Afinal, a escola vincula-se à Educação, setor governamental que seria também um *Aparelho Ideológico de Estado*, como pontua Althusser (2022), inspirador de Pêcheux.

Na “*Arqueologia do Saber*”, Foucault trabalha o conceito de *arquivo*, assim exposto por ele: “O arquivo é, de início, a lei do *que pode ser dito*, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2008, p. 147, grifo nosso). Pêcheux, na “*Análise Automática*”, explica sua visão sobre o conceito de *formação discursiva*, explicado como sendo “o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 166, grifo dos autores).

Para Pêcheux, quem determina “o que pode ser dito” é a classe dominante por meio da ideologia e, para Foucault, quem determina é um sistema de contradições que só pode existir numa circularidade. Mas, será que não seria mais enriquecedor não apartarmos as duas



possibilidades? Ou seja: tratar o discurso como uma disputa pelo poder travada em âmbito macro (sofrendo influência do Estado e de uma classe dominante) e, ao mesmo tempo, se (re)construindo em meio ao cotidiano, às trocas mais horizontalizadas na sociedade.

As imagens apresentadas a seguir são de um *print* e um recorte deste mesmo *print* de matéria divulgada em *site* de notícias de Campo Grande, intitulada “Indígenas voltam a invadir área de luxo 2 dias após ação da PM”. Vemos na foto duas faixas com os dizeres “Comitê de luta das retomadas” e “Mulheres da luta das retomadas”.

Figura 1 - Imagem de ocupação indígena



Fonte: Diogenes Fernandes/RIT TV – Campo Grande News.

Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indigenasvoltam-a-invadir-area-de-condominio-de-luxo-2-dias-apos-acao-da-pm>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Figura 2 - Close nas faixas em ocupação indígena



Fonte: Diogenes Fernandes/RIT TV – Campo Grande News.

Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indigenasvoltam-a-invadir-area-de-condominio-de-luxo-2-dias-apos-acao-da-pm>. Acesso em: 10 jul. 2023.

As três imagens a seguir (“Figura 3”) referem-se aos *links* que encaminham a notícias anteriores sobre o mesmo tema, remetendo ao início desse conflito específico. Pelo viés



foucaultiano, indica-se a existência de uma regularidade discursiva, com orações do tipo: “indígenas invadem”, “área reivindicada por indígenas”, “presos por invadir área de construtora”. Pelo viés pecheutiano, verifica-se que o embate entre as perspectivas continua: há uma ideologia que teima em formular frases opondo os indígenas ao luxo, assim, os indígenas são ideologicamente aventados como seres contrários ao progresso, ao crescimento econômico da segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul.

Figura 3 - Outras notícias sobre desdobramentos da ocupação indicadas como sugestão de leitura para o internauta

VEJA TAMBÉM



Idoso é liberado e 9 indígenas seguem presos por invadir área de construtora

Ex-candidato a governador e mais 9 são presos em área reivindicada por indígenas

Indígenas invadem área para impedir construção de condomínio de luxo

Fonte: Campo Grande News.

Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indigenasvoltam-a-invadir-area-de-condominio-de-luxo-2-dias-apos-acao-da-pm>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Podemos observar que existe uma memória evocada por toda uma semântica carregada de sentidos históricos envolvendo *formações discursivas* diversas: “invasões” vs. “ocupações”; “reintegração de posse” vs. “retomada”. Nisso, à esteira de Pêcheux, podemos destacar a existência de uma ideologia por trás de quem prefere descrever o ocorrido como “invasão” e não como “retomada”. Temos de um lado o “luxo” e de outro um grupo que vive em barracos. Existe, como bem defendeu Pêcheux, um conflito de classes. E, mais, tem-se uma intervenção policial, ou seja, o Estado coibindo esse grupo subalternizado.

Se, todavia, observarmos as mesmas “Figuras 1 e 2” pela orientação epistemológica de Foucault, podemos apontar a existência de uma disputa discursiva pelo poder. Ambos os discursos estão em contraponto (o dos indígenas com as faixas chamativas em vermelho e o do condomínio de luxo por intermédio do termo “invadir” escolhido na matéria). Tanto há uma força sofrida pelos indígenas perante o Estado e os proprietários do meio de produção – nesse contexto, reconfigurados pela construtora dos imóveis – quanto existe uma resistência por parte



dos indígenas que, naquele ambiente específico do acampamento, são detentores do poder – na medida em que são eles quem se configuram como agentes, sendo insubmissos às autoridades; são eles, nesse momento, os que exercitam o poder (discursivo, inclusive).

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais e apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas esmo sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (Foucault, 2005, p. 35)

Essas duas observações nos parecem adequadas e complementares. A imagem a seguir mostra o governador de Mato Grosso do Sul, Eduardo Riedel, comentando o embate.

Figura 4 - Governador entrevistado sobre a ocupação



Fonte: Kleber Clajus/Midiamax.

Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2023/conflito-indigena-comecou-cominvasao-de-area-onde-condominio-e-construido-defende-riedel/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Trecho da reportagem onde as falas de Riedel são retransmitidas é apresentado a seguir:

O governador de Mato Grosso do Sul, Eduardo Riedel (PSDB), defendeu a legalidade da atuação da Sejusp-MS (Secretaria de Justiça e Segurança Pública), em ação que terminou com nove indígenas presos no município de Dourados. Os presos reivindicavam área onde será construído um condomínio de luxo da Corpal Incorporadora e Construções, que iniciou a obra, apesar de ofício recebido pelo MPF (Ministério Público Federal).



Os indígenas estavam no local desde a última quinta-feira (6) e, sem conflitos, o grupo foi preso no sábado. A secretaria utilizou homens da elite da polícia para realizar as prisões.

Segundo Riedel, a Sejusp agiu dentro da legalidade e classificou a situação como invasão. “Sempre disse que a gente tem que manter a ordem no Estado. Não estou falando de retomada, estou falando de uma invasão de uma área em que se está construindo um condomínio”.

O governador ainda afirmou acreditar que a secretaria está atuando “da maneira correta, no sentido de manter a legalidade no Estado”.

A invasão terminou com a prisão de Magno Souza (PCO), que concorreu ao governo do Estado nas eleições do ano passado. (Mídiamax; Clajus; Neves, 2023)

Se analisarmos o referido texto conforme o pensamento de Pêcheux, inferimos o Estado imputando seu poder por meio de seus *aparelhos de repressão* (com uso da Polícia) e *aparelhos ideológicos* (por meio da utilização da imprensa que, em tese, deveria ser isenta). A reportagem é extensa e segue seu curso com outros quatro subtítulos (“Construtora é alertada pelo MPF sobre construção”, “Até o momento, 13 indígenas já foram presos em MS”, “Prisões de lideranças indígenas são questionadas”, “Indígenas prometem fechar rodovia”), com falas dos indígenas e apontamentos dos jornalistas sobre alertas feitos pelo Ministério Público Federal tanto à empresa quanto ao governo a respeito dos riscos de se continuar a construção naquele local antes de um término nos embates de sua devida propriedade. Vê-se, portanto, uma tentativa de os jornalistas se apresentarem imparciais em sua função. Entretanto, num mundo capitalista, nem sempre a isenção e imparcialidade da imprensa dependem de seus profissionais, mas de uma decisão editorial que tem a ver, muitas vezes, com posições que seguem a lógica do mercado, do negócio. Embora tenha as falas dos demais envolvidos e uma observação bem atenta às precauções feitas pelo MPF, o texto apresentado enfatiza o posicionamento do governador. Coincidência ou não, atentemo-nos para uma das publicidades dispostas em forma de *banner* (à direita da imagem na “Figura 5”) na página: é paga pelo governo do Estado, governo este que está do lado do condomínio de luxo e não do grupo de indígenas. O próprio governador salienta: é preciso “manter a ordem no Estado”. De onde inferimos que os indígenas são desordeiros e merecem ser punidos.

Figura 5 - Propaganda veiculada em *banner* aparecendo correlata à imagem do governador em matéria com



entrevista do chefe do Executivo a respeito da ocupação



Fonte: *Print* de tela de site de notícias.

Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2023/conflito-indigena-comecou-cominvasao-de-area-onde-condominio-e-construido-defende-riedel/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Pelas teorizações de Foucault, podemos dizer que Riedel tem, enquanto governador, autorização para dizer o que diz. Não há constrangimento discursivo sobre seu falar nesse instante. A partir do momento em que diz o que diz, Riedel, como representante do Estado, auxilia a dispersar esse discurso pela sociedade sul-mato-grossense, o que se pode verificar nestes comentários sobre as matérias:

Basta visitar as áreas imensas como Jaguapiru e outras e constatar que nada é plantado ali, além de meia dúzia de mandioca, enquanto isso, os pobres índios, sentados à sombra das árvores, tomando seu rico tereré, planejam invasões, enquanto aguardam os alimentos vindos da Funai... e aí daqueles que falar mal dos coitadinhos, para mim, um bando de desocupados.

kkk. O que eles iam fazer? Plantar mandioca lá?

Sugiro contatar em Dourados Professor Tiago Botelho, candidato ao governo de MS 2022, conhecedor das causas indígenas locais.

Esses comentários nos remetem à dispersão (ou seja, disseminação) de um discurso e não de outro (não foi o discurso indígena, mas o discurso do Estado e do grupo imobiliário que pretende construir o condomínio de luxo que reverberou). Encaminham-nos, ainda, à disputa entre classes sociais: “nada é plantado ali” alude a grandes plantações (“agronegócio” vs. agricultura familiar/agricultura de subsistência); “coitadinhos” indica a ideia de meritocracia;



“bando de desocupados” remete à ocupação de um trabalho formal (ideologia capitalista); “O que eles iam fazer?” aponta para uma suposta improdutividade laboral; “candidato governo MS 2022 pelo PT” (termo político-partidário) alude a uma postura de contrapor o governo (pertencente a uma sigla tida como de direita). O último comentário ainda nos reporta ao que Foucault, na “*Ordem do discurso*”, denominou como um procedimento interno de rarefação do discurso, por meio da disciplina. Somente um especialista estaria avalizado a comentar sobre o assunto e não qualquer pessoa.

Considerações finais

“Quem veio primeiro: o ovo ou a galinha? Agora, uma das questões fundamentais da ciência tem uma nova resposta. Um estudo publicado na revista científica Nature revela que os primeiros ancestrais das aves e dos répteis podem ter gerado filhotes vivos, em vez de depositar ovos” (Tilt; Uol, 2023, s/p). Ora, se vivemos num mundo capitalista em que existem conflito de classes, e, ao mesmo tempo somos sujeitos que em seu cotidiano convivem com outros sujeitos no mesmo padrão hierárquico e ainda assim os conflitos existem... não é justo dizermos que o poder é exercido e disputado em grandes e em pequenas esferas, isto é, que existe uma disputa discursiva pelo poder em níveis macro e micro? Definir se existe uma influência maior de um que de outro não seria o mesmo que tentarmos definir, como na clássica pergunta anedótica, quem veio primeiro: se o ovo (micro) ou a galinha (macro)?

Preferimos, a nosso ver, pensar no que propomos nomear de *encadeamento multiforme de ações sociais*: manifestações que podem ser micro ou macro, que definem simultaneamente uma circularidade de poder e uma (re)produção ideológica. Quando o governador se refere a “ordem” com uso da Polícia, falamos em aparelhos ideológicos de Estado e estamos muito próximos ao pensamento do Pêcheux leitor de Althusser, da mesma forma, quando o condomínio pensa que sua atuação é lícita por representar, pelo seu ponto de vista, o luxo e o progresso da cidade. Porém, ao mesmo tempo, ambos – governador e empresa – se veem na necessidade de tomarem essas medidas porque em determinado momento perderam a capacidade de dar ordens, ou seja, o poder circulou para o outro lado, o dos indígenas – que não “obedeceram” governo e empresa. Por seu turno, quando entram na área,



os indígenas demonstram certo poder, porque, apesar de terem uma empresa bastante rica, a própria polícia e parte da opinião pública (apresentada, por exemplo, nos comentários de leitores de reportagem, como vimos) contrários, optaram por resistir. Todavia, precisaram tomar essa atitude de ocupação por não terem o respaldo das autoridades constituídas pelo Estado. Portanto, é coerente afirmarmos que o poder circula, é exercício – como asseverava Foucault –, mas é também consumado pelo uso da força (da Polícia – Estado – e do capital financeiro – empreiteira) e da hierarquia institucional (o chefe do Poder Executivo Estadual) – como pensava Pêcheux, sobretudo por meio de sua base althusseriana.

Como dito de início, nossa exposição não teve o objetivo de trazer respostas irrefutáveis. Não nos preocupamos se nossas afirmações não se aparentaram incontestes. Elas possuem caráter reflexivo, propondo discutir a aplicabilidade de uma análise cogitando-se essas duas perspectivas de poder, ponderando se há possibilidade de aproximação entre noções e conceitos agenciados por Foucault e Pêcheux. Acreditamos que o objetivo tenha sido alcançado, e as discussões podem ter continuidade.

Com todo o respeito a Michel Pêcheux, terminemos com uma alusão a Michel Foucault: “O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições [...]” (Foucault, 2005, p. 170-171).

Referências

ALTUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 13. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão. *In: Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. O acontecimento do discurso: filiações e rupturas. 20-23 set. 2011. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CAMPO GRANDE NEWS; FREITAS, Hélio de. Indígenas voltam a invadir área de condomínio de luxo 2 dias após ação da PM. Tenda foi montada e faixas estendidas em terreno localizado ao lado da reserva de Dourados. 10 abr. 2023. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indigenas-voltam-a-invadir-area-de-condominio-de-luxo-2-dias-apos-acao-da-pm>. Acesso em: 10 jul. 2023.



CAMPO GRANDE NEWS; SANTOS, Aline dos. Indígenas invadem área para impedir construção de condomínio de luxo. O grupo ocupou o local na madrugada desta sexta-feira, em Dourados. 7 jul. 2023. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indigenas-invadem-area-para-impedir-construcao-de-condominio-de-luxo>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi et. al. 3. ed. p. 13-39. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. 1. ed. São Carlos, SP: Clara Luz, 2005, v. , p. 183-194.

MIDIAMAX; CLAJUS, Kleber; NEVES, Gabriel. Conflito indígena começou com invasão de área onde condomínio é construído, defende Riedel. MPF alertou construtora sobre a construção de condomínio de luxo nos limites de comunidade indígena, em Dourados. 10 abr. 2023. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2023/conflito-indigena-comecou-com-invasao-de-area-onde-condominio-e-construido-defende-riedel/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi et. al. 3. ed. p. 61-163. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

TILT; UOL. Quem veio primeiro: o ovo ou a galinha? A ciência tem uma nova explicação. 8 jul. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2023/07/08/quem-veio-primeiro-ovo-galinha-ciencia-nova-resposta.htm>. Acesso em: 10 jul. 2023.



RELIGIÃO E HOMOSSEXUALIDADE: REPRODUÇÃO DE SENTIDOS EM ENTREVISTAS COM LÍDERES RELIGIOSOS

Rian Caetano de Oliveira (UFMS/CPAQ)
rian.oliveira@ufms.br

Resumo: O presente texto analisa as evidências ideológicas reproduzidas por memórias discursivas acerca da relação entre religião e homossexualidade presente no discurso religioso cristão. O desenvolvimento deste estudo filia-se à Análise do Discurso de linha Francesa e tem como objeto investigativo uma enunciação reproduzida por uma líder religiosa e cantora gospel contemporânea. O referido pronunciamento ocorreu em uma entrevista, disponível na plataforma de streaming YouTube, pela seguinte personalidade: Aline Barros. Como método de pesquisa, foi realizada uma análise discursiva, esta investigação tem como respaldo teórico contribuições desenvolvidas por Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi. Um dos objetivos desta análise é questionar como memórias discursivas atualizadas na relação entre religião e homossexualidade são reproduzidas e perpetuadas como evidência na sociedade. Além disso, compreender a relação intrínseca entre língua, sujeito e ideologia.

Palavras-chave: Análise do Discurso; religião; homossexualidade; discurso religioso

Abstract: This text analyzes the ideological evidence reproduced by discursive memories about the relationship between religion and homosexuality in Christian religious discourse. This study is based on French Discourse Analysis and its investigative object is an utterance reproduced by a religious leader and contemporary gospel singer. This pronouncement took place in an interview, available on the YouTube streaming platform, by the following personality: Aline Barros. As a research method, a discursive analysis was carried out, with theoretical backing from contributions developed by Michel Pêcheux and Eni Puccinelli Orlandi. One of the aims of this analysis is to question how updated discursive memories in the relationship between religion and homosexuality are reproduced and perpetuated as evidence in society. It also aims to understand the intrinsic relationship between language, subject and ideology.

Keywords: Discourse Analysis; religion; homosexuality; religious discourse

Introdução

A Análise do Discurso Materialista, enquanto campo do saber discursivo que dialoga com o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística, desempenha um papel importante numa possível tentativa de compreensão dos sentidos reproduzidos no discurso e suas relações com a historicidade. Dito isso, ao analisar o modo como as palavras, frases e enunciados reproduzem sentidos diversos e cristalizam-se em formações discursivas por intermédio de



processos parafrásticos¹ e polissêmicos², a Análise do Discurso Materialista consagra-se como uma poderosa ferramenta para o analista.

Por meio de seus métodos e contribuições teóricas, é possível analisar as estruturas sócio-históricas pertinentes ao discurso e elaborar possíveis interpretações a respeito dos sentidos que circulam no social. Ainda, dar voz aos que foram censurados e propor uma contribuição enquanto pesquisa no âmbito científico. Ao longo das páginas deste artigo, são analisadas as nuances dos sentidos reproduzidos em uma entrevista dada por uma líder religiosa e cantora gospel. O título desta pesquisa consiste em “Religião e homossexualidade: reprodução de sentidos em entrevistas com líderes religiosos”. Dentro deste campo, um dos fins deste estudo é compreender como o discurso não é apenas de ordem enunciativa, mas, sim, uma manifestação da língua constituída pela ideologia, reproduzida sob condições de produção e vinculada à historicidade. De antemão, cabe dizer que não há língua que não seja submetida à história.

A referida pesquisa filia-se à Análise do Discurso de linha francesa, na qual se destaca como pioneiro Michel Pêcheux³, na França, e Eni Puccinelli Orlandi⁴, no Brasil. Salientamos que, como respaldo teórico, são utilizadas contribuições dos referidos autores. Para o desenvolvimento do atual trabalho, assumo a seguinte questão como ancoragem: como líderes religiosos reproduzem sentidos quando falam sobre a homossexualidade? Em suma, este artigo encontra-se organizado do seguinte modo: no primeiro momento são desenvolvidos aspectos relacionados ao sujeito e a sua relação intrínseca com a ideologia. Posteriormente, é discutido a respeito das condições de produção do discurso e seu elo com a historicidade. Em seguida, são apresentadas as condições de produção referentes ao discurso analisado, o objeto de estudo, a análise e as considerações obtidas, respectivamente.

Sujeito e ideologia

¹ Os processos parafrásticos dialogam com a estabilidade. Consiste no sentido já dito, o mesmo manifestado sob diferentes formas.

² Processos polissêmicos são de ordem instável. Rompem com o mesmo, com o já dito, dialogam com outros sentidos (alhores), formam uma nova rede parafrástica.

³ Filósofo, linguista e estudioso francês. Foi um dos pioneiros no campo discursivo materialista e responsável por fundar a Análise do Discurso de linha francesa, influenciado por outros nomes como Louis Althusser e Sigmund Freud.

⁴ Linguista e professora universitária brasileira. Responsável por desenvolver os estudos da Análise do Discurso no Brasil, reterritorializando os trabalhos desenvolvidos por Michel Pêcheux. Tornou-se referência entre os pesquisadores brasileiros, sendo uma das pesquisadoras mais citadas.



Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. (ORLANDI, 2009, p.9)⁵

Ao se pensar a respeito da relação entre sujeito e ideologia, é imprescindível salientar que para a Análise do Discurso de linha Francesa, doravante AD, ser sujeito é constituir-se pela ideologia, sob condições sócio-históricas, inserir-se dentro de formações imaginárias e discursivas, assumir determinados lugares e posições ideológicas perante o referente, muitas vezes, inconscientemente. Em outras palavras, significa estar inscrito em posição(ões) ideológica(s) cristalizada(s) na sociedade e a(s) reproduzir(em) no discurso. Este, por sua vez, sem início marcado, fim absoluto, sem titular. Tal como afirmou Pêcheux (1975, p. 136): “Não existe discurso sem sujeito, não existe sujeito sem ideologia”. Sob essa linha de pensamento pecheuxtiana, só existe discurso porque há um sujeito no processo discursivo. Consequentemente, justificado o fato de o sujeito ser constituído pela e para ideologia, o discurso é um dispositivo ideológico. Além disso, como apontado na citação acima, de Orlandi, podemos compreender que somos assujeitados pela linguagem, pelas suas contradições e equívocos, de forma que não há neutralidade nem mesmo na utilização mais cotidiana da língua. Portanto, o sujeito para a AD é descentralizado, cindido, não possui controle do seu dizer, é subordinado à historicidade e seus efeitos, um sujeito assujeitado⁶. Em relação a este último termo, entende-se que para ser sujeito, obrigatoriamente, deve ser assujeitado a estruturas ideológicas existentes na sociedade. A fim de explicar essa informação, utilizaremos um exemplo amplamente conhecido na AD, a gravidez.

É um momento repleto de fatores ideológicos em torno do bebê. Antes mesmo do nascimento, espera-se muito da criança por parte dos pais e familiares. Por exemplo, a descoberta do gênero, o nome de batismo, a seleção das vestimentas, a compra dos móveis e organização do quarto, o enxoval e outras expectativas almejadas. Atentemo-nos para a escolha do nome, que, em si, já é de ordem ideológica, pois aspectos exteriores influenciam os responsáveis pela criança a conceder-lhe um nome, como: uma homenagem a algum familiar

⁵ Citação retirada da obra “Análise do Discurso: princípios e procedimentos” (2009), de Eni Puccinelli Orlandi.

⁶ Sujeito atravessado por formações discursivas e ideológicas, assujeitado à linguagem e à história, não possui controle do que diz e pensa na sua relação imaginária com o mundo.



falecido, um nome bíblico devido às crenças dos responsáveis ou pelo gênero da criança. Após o nascimento, a criança é submetida à sociedade e à língua.

O assujeitamento ao social ocorre pelos aparelhos ideológicos de Estado, por exemplo: o aparelho jurídico (direitos e deveres), a família, a igreja (religião), a escola, a cultura e o político. Em relação à língua, nota-se que a criança terá o desenvolvimento de sua linguagem assujeitado ao idioma oficial do local em que nasceu. Um bebê nascido em algum país da América Latina, provavelmente, terá como idioma uma língua românica. Um outro bebê nascido nos Estados Unidos da América, provavelmente, terá sua língua moldada no tronco linguístico germânico. Estes fatores influenciarão a capacidade linguística da criança, inclusive, o aparelho fonador. Com base nesses exemplos, observamos que, desde muito cedo, o sujeito é interpelado pelos efeitos da ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, não é um sujeito espontâneo com poder de escolha. É sempre-já um sujeito, interpelado, um outro dentro do eu⁷. À luz da AD, interpretar e inscrever-se em determinadas posições ideológicas são fatos intrínsecos ao sujeito tanto quanto a água é para o peixe ou o respirar para um humano, em consonância ao que afirma Orlandi (2009, p. 45): “Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar”. Com base nas palavras da referida autora, realçamos que só há sentido se houver interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é induzido a interpretar conforme a formação discursiva⁸ que está inscrito.

À face do exposto, é necessário dizer que não há um fora da linguagem, tampouco, da ideologia. Utilizando-se novamente das palavras de Orlandi (2009, p. 49): “O sujeito é sujeito de e sujeito à”. Isto é, caso não esteja submetido à língua e à história, não há interpretação e sentido. O falante é assujeitado à historicidade e à língua, de tal modo, que somente faz sentido o dizível porque é subordinado a ambas. Perante isso, conclui-se que, para a AD, o imaginário de objetividade, consciente e dono do que diz, ou até mesmo, a tradicional ideia de distanciar-se de nossas posições ou lugares de fala carregados de ideologia para lançar uma opinião dita, muitas vezes, como “neutra” não são vigentes. Como já destacado anteriormente, o sujeito se

⁷Neste contexto, aborda-se o conceito de interdiscurso, que engloba o já-dito, uma memória discursiva reiterada no discurso por meio da paráfrase. A metáfora "Um outro dentro do eu" é empregada para elucidar que o indivíduo repete dizeres que não são de sua autoria. Dessa forma, o sujeito não é a fonte do discurso, mas, sim, reproduz aquilo que foi enunciado em diferentes momentos e lugares.

⁸ De modo sucinto, essa noção refere-se à corrente ideológica que o sujeito se inscreve para significar, isto é, aos sentidos que reproduz, tomando-os como evidência.



inscreve em formações discursivas. Dessa forma, é interpelado e subordinado pela ideologia no uso mais rotineiro da linguagem. Tal interpelação e subordinação manifestam-se no sujeito. A título de exemplo, em pleno século XXI, considerando os acontecimentos históricos vividos (abolição da escravidão, passagem por duas guerras mundiais, superação do Nazismo e de regimes totalitários, minorias assumindo lugares de destaque), ao nos depararmos com certas posições ideológicas retrógradas, como o racismo⁹, ou até mesmo presenciarmos alguém utilizando uma suástica¹⁰, despertará em muitos uma revolta e desejo de justiça. Estes são os efeitos ideológicos relacionados às chagas do racismo, à monstruosidade do Holocausto que estão presentes na historicidade. Acerca dessa relação com a história, Orlandi afirma:

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como um conjunto de representações, visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua, com a história para que haja sentido. (ORLANDI, 2009, p. 47)

Tal como aponta a autora supracitada, ideologia não é uma visão de mundo, posições exclusivas do sujeito ou ocultação do real, a compreensão do termo ideologia não está estagnada a esses níveis. Depreende-se que são evidências produzidas na relação do homem com a historicidade. Nessa dualidade, sujeito e história, sentidos são produzidos, reproduzidos e perpetuados na sociedade, especificamente, no interdiscurso¹¹. Somente há realidade, porque há ideologia. É por esta razão que conhecemos o que é um pedreiro ou um juiz e suas respectivas funções, direita ou esquerda, idôneo ou imoral, como se portar em certos ambientes, o que é apropriado falar ou não falar em dadas circunstâncias. Estes são os efeitos ideológicos se manifestando no sujeito e para o sujeito. Nascemos em um mundo já governado pelos processos ideológicos, pelos contratos de etiqueta, pela disputa entre o mesmo e o diferente.

⁹ Aqui podemos utilizar, como exemplo, o caso de George Floyd. Homem negro violentamente assassinado, em decorrência de um estrangulamento, por um policial branco nos Estados Unidos. Esse acontecimento deu início a uma onda de manifestações mundiais em busca de justiça contra o crime de racismo cometido e tendo como lema a expressão “Black Lives Matter” (Vidas negras importam). As últimas palavras de George Floyd foram: “I can't breathe” (Eu não consigo respirar)

¹⁰ Cruz com braços dobrados em ângulos retos associada ao partido nazista alemão durante a Segunda Guerra Mundial. Os nazistas se apropriaram do símbolo dando-lhe um significado de supremacia. Cabe dizer que em algumas culturas a suástica possui uma conotação positiva, como bem-estar ou boa fortuna. Entretanto, devido à utilização nazista, o símbolo adquiriu certa negatividade e aversão em muitas culturas. No Brasil é proibido, por legislação, sua utilização.

¹¹ Eni Puccinelli Orlandi, em sua obra “Análise do Discurso: princípios e procedimentos”, define o interdiscurso como o dizível, aquilo que já foi dito em outro momento e esquecido. Todavia, faz-se presente no discurso ao longo da história e constrói sentidos, a memória discursiva, “uma voz sem nome”.



Desde a infância somos interpelados pela cultura a qual convivemos, com pouco ou quase nenhum poder de escolha e decisão, pela autoridade de nossos responsáveis exercida sobre nós, inclusive, que foram sujeitos ao mesmo processo que perpassa gerações. O lugar de mãe, pai e filho, vinculado às suas respectivas posições.

À luz desses exemplos, tais sentidos foram produzidos por alguém, reproduzidos por outros, perpetuados e esquecidos, a ponto que não se faz necessário descrever as características e funções de um pedreiro ou juiz, mãe, pai e filho, para identificá-los. Assim ocorre o funcionamento ideológico, pelo esquecimento¹² de sentidos que manifestam no sujeito. É por este motivo exposto que muito se ouve falar que a linguagem, o sujeito e os sentidos são transparentes. Cabe aqui a seguinte observação: para a AD, a linguagem não é transparente. Nem tudo está claro na linguagem, nos sentidos, no sujeito. À vista disso, a corrente teórica a que este trabalho é filiado distancia-se de concepções conteudistas. Enquanto para estas interessa analisar o que o texto diz, para aquela a análise é questionar como um texto reproduz sentidos em sua relação com a historicidade e os aspectos ideológicos. É na contradição, no equívoco, na tríade historicidade-ideologia-sujeito que o analista do discurso desenvolve suas análises e possíveis interpretações¹³. Realizados os esclarecimentos anteriores, é indispensável argumentar sobre as condições de produção do discurso e sua relação com a historicidade.

Condições de produção e historicidade

Para a AD, existem duas concepções de condições de produção do discurso. A primeira concerne à condição de produção em sentido estrito, de ordem enunciativa. Enquanto a segunda, em sentido amplo, compreende a organização da sociedade e as relações estruturantes de poderes, por exemplo. Exposto isso, a partir de agora, é apresentada cada uma delas. No que se refere à condição de produção em sentido estrito, observa-se que está vinculada ao contexto imediato. Isto é, em que local o discurso¹⁴ é reproduzido, para quem se fala, sob quais condições

¹² Michel Pêcheux aponta para dois esquecimentos, o primeiro trata da ilusão que o sujeito possui de ser a origem do dizer, o segundo, que o dizer sempre poderia ser outro. Ao falar de uma forma, poderíamos falar de outra mantendo a mesma rede parafrástica. Convém ressaltar que esses dois esquecimentos são estruturantes para o sujeito e o sentido.

¹³ Não há interpretação que seja absoluta ou inalterável. Dessa forma, toda interpretação está sujeita à contradição, aos equívocos da língua e às alterações.

¹⁴ Compete expor que o discurso não é sinônimo de fala. Esta se refere ao verbo falar, está restrita a um momento específico, é de ordem enunciativa. Aquele se relaciona aos sentidos reproduzidos nas relações sócio-históricas do homem, é carregado de ideologia e perpassa gerações por meio de processos parafrásticos e polissêmicos.



enuncia-se, quais são os sujeitos presentes no ambiente, o momento, os apoiadores ou contrários, entre outros fatores.

Com relação ao sentido amplo, é aquele relegado à organização da nossa sociedade (capitalista de direitos e deveres), às relações de poder nela estabelecidas (patrão e empregado), ao sistema de governo vigente (democracia), às formações discursivas enraizadas, às leis, aos marcos históricos, às lutas de classes, aos confrontos geopolíticos, à história etc. A respeito desse último aspecto elencado, entra em cena a historicidade¹⁵. Com o intuito de explicar melhor essa última terminologia, recorreremos à Literatura Brasileira, especificamente em um romance do século XIX, intitulado “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis¹⁶. Nesta obra, a referida autora relata a escravidão sob a ótica dos escravizados, à luz de uma corrente abolicionista. A obra em questão foi escrita por uma mulher e publicada em 1859, com o pseudônimo “Uma Maranhense”, visto não ser comum e permitido, naquela sociedade patriarcal, mulheres escritoras. O contexto histórico relaciona-se à época marcada pelo regime escravocrata, pela luta dos afrodescendentes, pela exploração exercida pelos senhores, pela memória do colonizador. Estes aspectos destacados influenciaram a escrita do romance mencionado. Aqui, entra em cena os efeitos da historicidade, a influência da história sob as ações e discursos dos sujeitos. Maria Firmina dos Reis escreveu “Úrsula” com um forte teor abolicionista, relatou a luta dos escravos, as explorações dos senhores, a crueldade e desigualdade promulgada pela escravidão, porque, sendo sujeito, foi assujeitada à historicidade. Este é o efeito da história, não há como estar isento dela. O referido romance, em parte, faz sentido por estar assujeitado à historicidade e inscrever-se em uma rede de sentidos abolicionista. Diante do exposto, compreende-se que o sujeito não está fora da história. Pelo contrário, todo e qualquer discurso é vinculado ao contexto histórico que se vive, inclusive, por aqueles já vividos em outrora. Em suma, explicadas as definições das condições de produção do discurso, o assujeitamento do sujeito à historicidade, abordaremos agora as

¹⁵ De modo geral, este termo refere-se à construção da sociedade, às suas relações ao longo da história, do sujeito e do discurso na linha do tempo, considerando os acontecimentos históricos e marcos políticos.

¹⁶ Uma das figuras mais talentosas da Literatura Brasileira, publicou obras marcadas com uma forte crítica social, como o conto “A escrava” e o romance “Úrsula”. Foi escritora, romancista, professora primária e musicista. Viveu a transformação do Brasil Colônia em reino governado por d. João VI, e anos depois a Independência do Brasil, presenciou as correntes abolicionistas e a abolição da escravidão. Foi responsável por criar a primeira escola mista no Maranhão.



condições de produção em sentido estrito e amplo do discurso religioso reproduzido pela cantora gospel e líder religiosa¹⁷ Aline Barros.

Aline Barros é cantora gospel, pastora, escritora e multi-instrumentista brasileira. Formada no curso de Biologia Marinha pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, nunca exerceu a profissão por, conforme a artista, não se identificar com a área. Filha de líderes religiosos, desde sua infância está inserida no mundo religioso e gospel. Aprendeu a cantar ainda muito jovem no ministério de louvor da igreja a qual pertencia. Ao decorrer do tempo, tornou-se muito popular entre a comunidade cristã e além dela. Barros é referência para outros cantores gospels, como, Bruna Karla. Citada por diversos veículos midiáticos, como “The New York Times”, registrou seu nome no cenário musical gospel. No momento desta pesquisa, a cantora é membro da Igreja Comunidade Evangélica Internacional da Zona Sul¹⁸, no Rio de Janeiro, possui status de celebridade, em seu perfil no Instagram¹⁹ dispõe de mais de sete milhões de seguidores, em sua página²⁰ no Facebook possui mais de quinze milhões de curtidas, no canal do YouTube²¹ conta com mais de 1.257.306.179 visualizações, três milhões e quarenta e quatro mil inscritos. Casada com o ex-futebolista, agora pastor, Gilmar Jorge dos Santos²², com quem tem dois filhos. Foi convidada e participou de diversos programas televisivos de alcance nacional, como: Eliana, De frente com Gabi Amarantos, Encontro com Fátima Bernardes, The Noite com Danilo Gentili, Altas Horas com Serginho Groisman, Faustão, Conversa com Bial, Teleton AACD, o extinto programa Xuxa, entre outros. É dona dos sucessos gospels “Ressuscita-me”, “Sonda-me”, “Não me calarei”, “Vitória no deserto”, entre

¹⁷ No imaginário social, líder religioso é aquele que está à frente de um templo ou comunidade, encarregado de pregar os dogmas de sua religião. Além disso, há um imaginário de auxiliar os fiéis em suas decisões, agir com empatia e amor com o próximo. Aqui cabe uma observação, este termo pode ser utilizado por outras religiões, não é restrito ao Cristianismo.

¹⁸ Igreja evangélica e grupo de louvor cristão contemporâneo ativo desde 1984. Pioneiro no canto congregacional, com sede no Brasil, EUA e Europa. Atualmente, é dirigida pelos presidentes Marco e Juçara Peixotos. A comunidade é conhecida internacionalmente, possui um programa intitulado Rompendo em Fé, transmitido pela emissora Redetv e Band-RJ, está no ar há mais de 15 anos. O presidente Marco Peixoto é autor de mais de vinte livros de teor cristão.

¹⁹ Aline Barros. Instagram, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/alinebarros?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=OGQ5ZDc2ODk2ZA==>. Acesso em: 21/01/2024.

²⁰ Aline Barros. Facebook, 2024. Disponível em: <<https://www.facebook.com/alinebarrosonline/followers/>>. Acesso em: 21/01/2024.

²¹ Aline Barros. YouTube, 2024. Disponível em: <www.youtube.com/@AlineBarros>. Acesso em: 21/01/2024.

²² Mais conhecido como Gilmar Santos, é um ex-jogador de futebol na posição zagueiro de clubes como: Palmeiras, Botafogo, Flamengo, São Paulo, Cruzeiro, entre outros times. Atualmente, é pastor auxiliar da Comunidade Evangélica Internacional da Zona Sul-RJ e esposo da cantora gospel Aline Barros.



outras canções e álbuns de destaque. Recebeu diversas premiações, entre elas, oito Grammys Latinos, um dos prêmios mais importantes do mundo fonográfico, seus CDs são discos de ouro e platina. Aline Barros, com 47 anos e trinta de carreira musical, ainda continua nos holofotes, é frequentemente convidada para entrevistas em diversos programas de televisão. O discurso analisado ocorreu em um desses programas televisivos e foi alvo de polêmica na mídia. Atualmente, a cantora gospel possui contrato com a Sony Music²³. As informações, até aqui listadas, foram retiradas do site oficial da cantora gospel, disponível na nota de rodapé abaixo, e de algumas entrevistas em que Barros conta a sua história.

A entrevista dada por Aline Barros ocorreu em 2018, ano eleitoral, em um programa de entrevistas denominado “Mariana Godoy”, na emissora Rede TV. Um dos entrevistadores lê para Aline Barros a pergunta de uma internauta. Diante do questionamento, a cantora fornece sua resposta acerca do que lhe foi perguntado. Vale ressaltar que havia presente no local uma plateia, outras personalidades, como a âncora Mariana Godoy, jornalista e entrevistadora, e, por fim, a audiência do programa. Atualmente, o trecho que contém o discurso enunciado pela cantora gospel conta com mais de 347.807 visualizações, mais de 11.000 curtidas, 9.679 comentários no canal da emissora citada, na plataforma de streaming YouTube. Abaixo, encontra-se a transcrição do discurso e, em seguida, a análise.

A palavra: explorando os sentidos reproduzidos no discurso religioso cristão

Um dos entrevistadores lê para Aline Barros a seguinte pergunta:

“Por um acaso, com todo respeito, é claro, você é contra os gays, Aline?”

Aline Barros²⁴:

Olha! O meu posicionamento sempre vai ser aquilo que a palavra de Deus me orienta, né! Porque eu vivo a palavra. Então, nós não concordamos com o pecado. Acho que o pecado é algo abominável, ele distancia a gente de Deus. Mas, amo as pessoas que escolheram viver assim, dessa forma. Tem a sua opção, tem a sua escolha. E, o meu coração sempre vai tá aberto pra liberar amor, pra liberar essa fonte de amor que é Jesus dentro da minha vida, ela tá sendo liberada todos os dias.

²³ História. AB, Aline Barros, 2024. Disponível em: <<https://www.alinebarros.com.br/#biografia>>. Acesso em: 21/01/2024.

²⁴ O discurso transcrito acima pode ser acessado em: “Não concordo com as práticas”, diz Aline Barros sobre a homossexualidade. YouTube, 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/xrR5HrpPRP4?si=ULIbRJK7X73LDVrk>>. Acesso em: 21/01/2024.



Conheço pessoas, né, que são homossexuais, conheço pessoas (...) que já fizeram meu cabelo, que já me maquiaram, né! São pessoas queridas, que eu tenho um carinho especial, sim. Mas, em relação à prática daquilo que eles fazem, eu não posso dizer pra você que eu concordo. Mas, eles sabem. Eles sabem. Porque quem me conhece, quem sabe o meu posicionamento como cristã, seguindo aquilo que a Bíblia me diz, me orienta e me instrui, sabe que não é a forma correta.

Deus criou o homem e a mulher, Deus, na sua plenitude, ele pensou na estrutura de família. Pra que a gente pudesse se unir, o homem se unir a sua mulher, que os dois fossem uma só carne e que eles pudessem multiplicar. Né! E encher a terra. Mas, as escolhas são feitas por cada um de nós, como eu falei, né! (...)

Como afirmado antes, a ideologia não é visão de mundo, ocultação da realidade ou conjunto de interpretação. Pelo contrário, consiste nas evidências produzidas na relação do sujeito com a história e a língua. A respeito desse ponto, o discurso somente faz sentido porque é assujeitado à historicidade e possui condições de produção. Logo, para o analista é inviável realizar suas análises discursivas sem considerar a história e as condições de produção do discurso. Com isso em mente, destacamos que as análises a seguir consideram os aspectos mencionados. Apenas dessa forma, é possível superar as práticas conteudistas que distanciamos.

Entre o posicionamento, pecado e amor

SD1: Olha! O meu posicionamento sempre vai ser aquilo que a palavra de Deus me orienta, né! Porque eu vivo a palavra. Então, nós não concordamos com o pecado. Acho que o pecado é algo abominável, ele distancia a gente de Deus. Mas, amo as pessoas que escolheram viver assim, dessa forma. Tem a sua opção, tem a sua escolha. E, o meu coração sempre vai estar aberto pra liberar amor, pra liberar essa fonte de amor que é Jesus dentro da minha vida, ela está sendo liberada todos os dias.

Nesta primeira sequência discursiva, Barros enuncia que seus posicionamentos perante à vida sempre estarão embasados na “palavra de Deus”, pois, no seu imaginário, a cantora gospel vive “a palavra”. O verbo viver, conjugado no presente do indicativo, “vivo”, comumente assume um sentido de certeza. Entretanto, nessas condições de produção, os sentidos reproduzidos não somente reproduzem afirmação. Ao enunciar que vive a palavra, Barros expressa crença, respeito e obediência ao que “palavra” significa no imaginário cristão em que está inscrita. Em relação a isso, cabe dizer que a líder religiosa é constituída por uma



formação discursiva que não lhe pertence, pois como a própria afirma: “O meu posicionamento sempre será aquilo que a palavra de Deus me orienta, né!”. Em síntese, Barros frisa que suas decisões estarão atreladas aos ensinamentos e dogmas de sua religião, de sua divindade. Consequentemente, suas atitudes e ações no social serão ditadas pelo seu Deus e a palavra que vive. Acerca desse ponto, compreende-se que a cantora gospel evidencia que não é ela, Aline Barros, quem fala, mas, sim, a palavra, sua divindade, uma outra voz. Pode-se observar que Barros legitima a posição que assume a partir da referência a Deus e sua palavra. O efeito produzido é de não ser Aline Barros quem diz, pois a palavra é promulgada por sua divindade. Possivelmente, a “palavra” significa os ensinamentos bíblicos contidos no livro sagrado do Cristianismo²⁵, a Bíblia. Todavia, é importante registrar que há uma equivocidade oriunda do termo “A palavra”. Esta, pode fazer menção à palavra do seu líder religioso, da sua igreja ou denominação religiosa.

Barros não detalha qual seria o ensinamento exercido pelo vocábulo citado, possibilitando diversas menções a trechos bíblicos contidos no livro mencionado que consideram a homossexualidade uma prática pecaminosa e profana. Ou ainda, é possível interpretar que o vocábulo faz menção a dizeres perpetuados, no meio cristão, por intermédio de interpretações oriundas de outros líderes religiosos reproduzidas no discurso religioso enunciado pela cantora gospel. Nota-se o interdiscurso manifestando-se pelos mesmos processos parafrásticos, o já dito, neste caso, a homossexualidade significada como prática pecaminosa. O discurso enunciado por Barros é o mesmo reproduzido por outros líderes religiosos, como: Silas Malafaia quando comparou os homossexuais a bandidos e assassinos²⁶, Bruna Karla quando declarou que jamais cantaria no casamento homoafetivo de um amigo homossexual²⁷. Essas colocações estão inscritas na mesma formação discursiva cristã conservadora. Os processos parafrásticos presentes nesses discursos apontam para um já dito:

²⁵ Religião monoteísta manifestada sob diversas vertentes, como: catolicismo, protestantismo, pentecostalismo, neopentecostalismo, entre outras. Baseia-se nos princípios bíblicos e na santíssima trindade, Pai, Filho e Espírito Santo. Urge apontar que cada ramificação do cristianismo possui organizações e práticas que divergem entre si. Por exemplo, o catolicismo possui mais livros em sua Bíblia Sagrada, outros cânticos de adoração, tem como representação e referência a Virgem Maria, mãe de Jesus Cristo. O mesmo não ocorre com o neopentecostalismo que, por sua vez, baseia-se na teologia da prosperidade, conquista e abundância em vida.

²⁶ SuperPop: Silas Malafaia: 'sou contra, mas amo os homossexuais. YouTube, 2024. Disponível em: <<https://youtu.be/SCDLGXfgXYI?si=EfR3Pfc42i6wMWDU>>. Acesso em: 21/01/2024.

²⁷ Bruna Karla diz que jamais cantaria num casamento gay. YouTube, 2024. Disponível em: <https://youtu.be/t_RkofVMaEE?si=JG0tPOhuXQikbV_U>. Acesso em 21/01/2024.



“A homossexualidade é pecado”, “é escolha”, “a palavra é contra essa forma”, “eu sigo o que a palavra me diz”, “não foi para isso que Deus criou o homem e a mulher, é errado”.

A líder religiosa destaca que não concorda com “o pecado”. Este termo, sob a ótica do Cristianismo, refere-se a tudo aquilo que transgride e viola a ética da perspectiva cristã, os mandamentos divinos, a filosofia da religião mencionada, o velho e novo testamento, os exemplos de vida dados por Cristo, ou até mesmo, relaciona-se a uma forma de viver mundana centrada nos “prazeres da carne”²⁸. No imaginário cristão, as maneiras elencadas anteriormente e aquelas que não condizem com a forma enunciada como certa no discurso religioso, por exemplo, homossexualidade, adultério, prostituição, fornicação etc., são práticas pecaminosas que distanciam o sujeito de Deus e acarreta perda de sua salvação após a morte, caso não haja arrependimento e redenção ao divino.

A afirmativa de não concordância com o pecado é realizada por intermédio da primeira pessoa do plural, “nós”, o que indica que não é somente a cantora. A equivocidade constitui a referência presente em “nós”, convocando a sua comunidade evangélica, um grupo de fiéis da mesma doutrina, os seguidores do Cristianismo, os que se orientam pela palavra de Deus, os que não são pecadores. É justificado pela personalidade gospel que o pecado é algo abominável e que distancia de sua divindade: **“Então, nós não concordamos com o pecado. Acho que o pecado é algo abominável, ele distancia a gente de Deus”**. O adjetivo “abominável”, qualificador do substantivo “pecado”, personifica-o como intolerante, inaceitável e imoral. Neste primeiro momento, Barros usa suas crenças, citando “a palavra” e sua divindade, para alegar por que não concorda com a homossexualidade. Conseqüentemente, ao proferir isso, reproduz sentidos para a homossexualidade como algo pecaminoso. Logo, algo imoral, intolerante e inaceitável a partir da posição de sujeito em que significa. No fechamento deste primeiro enunciado, Barros aponta que, apesar de não concordar com a homossexualidade, sem citá-la diretamente, ela ama as pessoas que, nas suas palavras: **“Escolheram viver assim, dessa forma. Tem a sua opção, tem a sua escolha.”** Compreende-se que na formação discursiva em que a líder religiosa está inscrita, a homossexualidade é uma escolha. Ou seja, é gay ou lésbica porque escolheu viver de tal maneira. Podemos observar uma antecipação realizada por Barros. Para poupá-la de polêmicas, consiste em expressar sua repulsa pela homossexualidade,

²⁸ Expressão utilizada entre os religiosos para designar as vontades do corpo humano. Desejos relacionados ao corpo físico, como vício em relações sexuais, adultério e fornicação. Além disso, a expressão pode ser utilizada para fazer menção aos sete pecados capitais: soberba, avareza, inveja, ira, luxúria, gula e preguiça.



condenar a mencionada “prática”, mas amar aqueles que são homossexuais. A respeito disso, entra em cena a contradição da língua presente em Barros, sendo sujeito. Como é possível a cantora gospel condenar a homossexualidade e amar aqueles que são homossexuais? Para a AD, para nós analistas materialistas do discurso, os sentidos reproduzidos estão em disputa e contradição. Isto caracteriza um dos funcionamentos da ideologia constitutiva do sujeito, nesta sequência discursiva analisada, expressado pela aversão e afeto acerca dos gays. Por fim, Barros ressalta, por meio de uma metáfora, que seu coração sempre vai estar aberto para liberar o amor. A cantora gospel atribui este amor a Jesus Cristo. Este seria a fonte de tal sentimento liberado constantemente.

Homossexuais, prática e a forma correta

SD2: Conheço pessoas que são homossexuais, conheço pessoas (...) que já fizeram meu cabelo, que já me maquiaram, né! São pessoas queridas, que eu tenho um carinho especial, sim. Mas, em relação à prática daquilo que eles fazem, eu não posso dizer para você que eu concordo. Mas, eles sabem. Eles sabem. Porque quem me conhece, quem sabe o meu posicionamento como cristã, seguindo aquilo que a Bíblia me diz, me orienta e me instrui, sabe que não é a forma correta.

Barros, nesta segunda sequência discursiva, expõe conhecer pessoas que são homossexuais. Inclusive, diz que tem contato com eles, pois, como enunciou: **“Fizeram meu cabelo, me maquiaram”**. Em seguida, é destacado que a líder religiosa possui um apreço por tais pessoas: **“São pessoas queridas, que eu tenho um carinho especial, sim.”** Mesmo diante da admiração exposta, não há concordância com a referida prática. Este termo aparece como uma escolha, isto é, no imaginário de Barros, a homossexualidade é uma prática, assim como alguém que escolhe praticar um esporte, podendo, a qualquer momento, não exercer mais tal ação. Posteriormente, para justificar sua discordância, a líder religiosa utiliza do seu posicionamento como cristã que segue os ensinamentos bíblicos. Acerca destes dogmas, novamente, não se sabe a qual trecho contido na Bíblia ela faz referência, uma vez que não houve especificação. Por fim, é evidenciado que não é a forma correta de se viver. Como Barros destacou que não é a forma correta, ela aponta, também, para uma forma errada. Aqui está o não dito. Atentemo-nos para o seguinte enunciado: **“Posicionamento como cristã.”** Podemos observar que Barros realiza uma referência ao posicionamento da comunidade religiosa cristã que pertence. Dito de outro modo, é como se todos os sujeitos (cristãos) adeptos ao mesmo



grupo, assumissem determinadas concepções de igual maneira. O posicionamento de cristão. Quando a referida cantora gospel enuncia o termo mencionado, em seu imaginário, é observável que todos que são adeptos da mesma vertente são contra a homossexualidade. Pois bem, o posicionamento enquanto cristão é condenar as sexualidades desviantes. Aquele que assume outras posições, não assume o posicionamento cristão mencionado pela cantora gospel. A fim de ficar isenta de acusações homofóbicas, logo no início, Barros enuncia conhecer e conviver com pessoas que são homossexuais, como podemos observar em: **“Conheço pessoas que são homossexuais, conheço pessoas (...) que já fizeram meu cabelo, que já me maquiaram, né! São pessoas queridas, que eu tenho um carinho especial, sim.”**. Nesta sequência discursiva, a líder religiosa frisa conhecer tais pessoas, ter convívio e carinho. O sentido produzido é que não seria excludente e homofóbica, pois tem contato e apreço com os homossexuais.

Criação, família e escolhas

SD3: Deus criou o homem e a mulher, Deus, na sua plenitude, ele pensou na estrutura de família. Pra que a gente pudesse se unir, o homem pudesse se unir a sua mulher, e que os dois fossem uma só carne e pudessem multiplicar. Né! E encher a terra. Mas, as escolhas são feitas por cada um de nós, né! Como eu falei.

Nesta última sequência discursiva, Barros relega a criação do homem e da mulher a sua divindade, a esta é atribuída tal responsabilidade. Não há outro gênero, além de masculino e feminino, que tenha sido criado por seu Deus. Conforme a líder religiosa, foi considerada a ideia de uma família cis-heteronormativa durante o processo de criação dos seres humanos. Essa concepção é justificada do seguinte modo: **“Ele pensou na estrutura de família. Pra que a gente pudesse se unir, o homem pudesse se unir a sua mulher, e que os dois fossem uma só carne e pudessem multiplicar. Né! E encher a terra”**. O vocábulo “multiplicar” possui sentido metafórico para se referir à reprodução da espécie humana. Mais uma vez, para Barros, a homossexualidade é uma escolha quando afirma: “Mas, as escolhas são feitas por cada um de nós, né!”. Outro aspecto relevante, consiste na concepção de família que a cantora gospel possui em seu imaginário. Para Barros, a família é aquela que tem em sua composição homem e mulher. A esta estrutura familiar é associada a responsabilidade de reprodução. Em seu imaginário, não é possível constatar outras composições familiares, como homoafetivas, que divergem do padrão estabelecido.



Considerações finais

Diante dos efeitos da ideologia descritos anteriormente, explicada a relação intrínseca do sujeito com a língua, história e ideologia, detalhada as condições de produção do discurso analisado e os demais exemplos citados ao decorrer deste texto, encaminho-me para a questão em que este trabalho está ancorado: como líderes religiosos reproduzem sentidos quando falam sobre a homossexualidade?

É possível inferir que Barros enuncia de um lugar social denominado cristão e a partir de uma posição cristã conservadora. Uma vez que para a cantora gospel há uma sexualidade correta e uma composição idônea de família tradicional. Em seu imaginário, somente é legítima aquela composição familiar relegada ao padrão heteronormativo. Mesma sexualidade e estrutura familiar defendida pelos cristãos ou adeptos aos dogmas pertinentes à formação discursiva em que se inscreve. Neste caso, heteronormatividade, homem e mulher. Nas análises feitas, não foi possível constatar uma aceitação e abertura para com outras estruturas familiares, por exemplo, as homoafetivas. No discurso reproduzido, Barros apenas evidencia a cis-heteronormatividade e noções de certo e errado conforme os sentidos reproduzidos pela posição de sujeito que ocupa. Conforme a formação discursiva que se inscreve, ao assumir a ideia de correto, a líder religiosa faz menção a práticas consideradas errôneas. Outro resultado obtido consiste na associação da homossexualidade ao pecado. Para Barros, a homossexualidade diverge do exemplo estabelecido como certo no seu imaginário. Dessa forma, a referida sexualidade é associada a uma prática pecaminosa, ao pecado.

Conclui-se que assumir tais sexualidades, consideradas desviantes na formação discursiva cristã, é assumir-se desviado da fé, sujeito que vive fora dos dogmas religiosos, afastado de Deus e suas bênçãos. Ainda, cabe dizer que ser homossexual ou lésbica é uma escolha, como afirmado em vários momentos do discurso. Na discursividade cristã conservadora, a homossexualidade é uma opção, uma escolha, uma prática. Por fim, verifica-se como regularidade no discurso a utilização de elipses. Este recurso é utilizado sob uma tentativa de omitir determinadas terminologias que, no imaginário de Barros, ao enunciar, causa desconforto e incômodo. Pode-se considerar que, durante a entrevista, a cantora gospel enuncia somente os termos “prática”, “opção” e “escolha”, que fazem parte de uma mesma família parafrástica. A homossexualidade e práticas relacionadas são postas em segundo plano, o termo “homossexual” aparece uma única vez, fato que possibilita concluir que para a líder

religiosa tais terminologias, por gerar desconforto, são suprimidas de seu vocabulário. Tendo em vista os argumentos apresentados, percebe-se que os sentidos reproduzidos no discurso religioso, manifestado em Barros, associam a homossexualidade a uma escolha, ao errôneo, a algo que deve ser evitado. Não há apreço e aceitação, o que se nota é uma exclusão fortemente acentuada por memórias conservadoras que perpassam gerações, discriminando parcelas da população que estão às margens.

Referências bibliográficas

ALINE BARROS, AB. **História.** Disponível em: <<https://www.alinebarros.com.br/#biografia>>. Acesso em 21/01/2024.

ARONIS, Carolin. O funcionamento tecnológico da suástica: uma perspectiva da ecologia das mídias. **ALCEU**, [S. l.], v. 22, n. 46, p. 96–117, 2022. DOI: 10.46391/ALCEU.v22.ed46.2022.284. Disponível em: <<https://revistaalceu.com.puc-rio.br/alceu/article/view/284>>. Acesso em 06/01/2024.

BIOGRAFIA DE ALINE BARROS. **Pensador**, 2023. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/aline_barros/biografia>. Acesso em: 21/12/2023.

COMUNIDADE EVANGÉLICA INTERNACIONAL ZONA SUL, **Nossa Igreja**, 2023. Disponível em: <<https://ceizs.com/nossa-igreja/>>. Acesso em: 21/12/2023.

CASO GEORGE FLOYD. **G1**, 2024. Disponível em: <Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA | Mundo | G1 (globo.com)>. Acesso em: 07/01/2024

FATIMA, Wellton da Silva de. **As sexualidades mal ditas no discurso religioso neopentecostal** / Wellton da Silva de Fatima; orientadora: Bethania Sampaio Corrêa Mariani. – 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras, 2018.

JOHNSON, Paul. **História do Cristianismo**. SP. Editora Imago, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al.] 2.ed. Campinas–SP. Editora da UNICAMP, 1995.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. Edição 2. **Cadernos do mundo inteiro**, 2017.

Anais do
IV Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ
e V Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos



SOUZA, Warley. "Maria Firmina dos Reis"; **Brasil Escola**. Disponível em:
<<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/maria-firmina-dos-reis.htm>>. Acesso em
23/12/2023.



OS DISCURSOS DE/SOBRE DIREITO SOCIAL PREVIDENCIÁRIO E OS SEUS FUNCIONAMENTOS EM REGIMES AUTORITÁRIOS DO ESTADO BRASILEIRO

Mônica de Oliveira Pasini (UNICAMP)
m234235@dac.unicamp.br

Resumo: Fundamentada na Análise de Discurso (AD) materialista de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, esta pesquisa (em andamento) tem por finalidade investigar as relações da ordem do pré-construído, da historicidade para cidadania, especificamente na denominação previdência social, nos discursos de e sobre o direito social previdenciário em governos autoritários brasileiros. O corpus desta investigação conta com as palestras do Ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho veiculadas pela Rádio Nacional e textualizadas em livretos, para o período da ditadura Vargas, e as notícias protagonizadas pelo governo federal sobre previdência social veiculadas em jornais, no período da ditadura militar. Para análise das notícias, principalmente da década de 1970, também se assume as reflexões de Bethania Mariani sobre o discurso jornalístico marcado por controles internos e externos e caracterizado por perseguir a ilusão da informação objetiva. Assim, um dos desdobramentos da análise discursiva, está na busca, nos enunciados desses corpora, das evidências produzidas pela ideologia, como o equívoco, por exemplo, que marca a historicidade. Ele se faz na historicidade, porque enquanto a falha está para a língua, o equívoco, como uma ocorrência no discurso, está para a história. Portanto, estudar o funcionamento dos discursos de/sobre direito social previdenciário em Estados caracterizados por governos de exceção democrática, nos quais a cidadania não se realiza plenamente, contribui para entender a historicidade da própria cidadania.

Palavras-chave: ideologia; direito social; capitalismo; ditadura

Abstract: With the materialist Discourse Analysis (DA) theory of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, this research (in progress) aims to investigate the relations of the pre-constructed order, from historicity specifically in the denomination "social security", in speeches of/about social security rights in authoritarian Brazilian governments. The corpus of this investigation is composed of lectures by the Minister of Labor Alexandre Marcondes Filho broadcast by Rádio Nacional and textualized in booklets, during the period of the Vargas dictatorship; and news communicated by the federal government about social security published in newspapers, during the period of the military dictatorship. To analyze the news, mainly from the 1970s, Bethania Mariani's reflections on journalistic discourse constructed by internal and external controls and characterized by pursuing the illusion of objective information are also considered. Thus, one of the consequences of discursive analysis is the search, in the statements of these corpora, for evidence produced by ideology. Therefore, studying the functioning of discourses of/about social security rights in States characterized by governments of democratic exception, in which citizenship is not fully realized, contributes to understanding the historicity of citizenship itself.

Keywords: ideology; social right; capitalism; dictatorship



[...]Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague
[...]Pela cachaça de graça que a gente tem
[que engolir
Pela fumaça, desgraça que a gente tem que
[tossir
Pelos andaimes, pingentes, que a gente tem
[que cair
Deus lhe pague
(Hollanda, [1971], 2006, p.193)

Considerações Iniciais

O trecho da música de Hollanda (2006), em epígrafe, aponta para as condições de produção discursiva dos períodos estudados. Por ter sido composta em 1971, quando o Brasil possuía o título de Campeão Mundial de Acidentes de Trabalho (Pena et al., 2003), talvez marcasse somente características do período da ditadura militar, entretanto, quando mobilizamos a noção de historicidade, as evidências ideológicas se apresentam e o “Deus lhe pague” por tantos benefícios concedidos, por tantas benesses, cabe também para a década de 1940, época na qual Getúlio Vargas ganhou o título de “Pai dos Pobres” (Gomes, 2005).

As condições discursivas ditatoriais, independentemente do período histórico, caracterizam-se pela presença da censura institucionalizada. Dessa forma, os discursos carregam silêncios outros, que deixam seus vestígios na formulação, na qual encontramos a materialidade de uma “política do silêncio” (Orlandi, 2007, p.29) que seria uma forma ampliada da própria censura, corporificando o ato de silenciar, no qual, segundo a autora, se toma e se tira “a palavra”, obriga-se “a dizer”, faz “calar e silenciar” (Ibidem).

Chegamos, dessa forma, ao problema de pesquisa que se relaciona ao funcionamento dos discursos de governos autoritários em seus comunicados sobre os direitos pertinentes à previdência social, em contexto capitalista de divisão social-técnica do trabalho. O primeiro período estudado, que é da ditadura de Vargas, tem como corpus as “falas das quintas” do Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Alexandre Marcondes Filho, do governo do



Estado Novo, transmitidas pela Rádio Nacional no período de janeiro/1942 a abril/1943.

O segundo período histórico, da ditadura militar, possui um corpus que compreende o período de setembro/1964 a outubro/1980.

Dessa maneira, ao mobilizarmos a noção de historicidade, obtemos com análise discursiva a possibilidade de verificar os vestígios ideológicos que evidenciam o equívoco. Segundo Orlandi (2022), o equívoco, no discurso, está para a história da mesma forma que a falha está para a língua, e é assim que nos deparamos com o real da história, no qual os sentidos são divididos pela língua do Estado, materializada no discurso jornalístico, tanto das transmissões radiofônicas da ditadura Vargas, quanto nas notícias dos jornais e revistas, no período da ditadura militar.

1. Os discursos e suas peculiaridades

Quando colocamos, logo no título o enunciado “discurso de/”, é porque entendemos se tratar de um espaço discursivo cujas “diferentes vozes (dos discursos de)” são organizadas (Orlandi, 2008, p.44, grifo da autora).

Assim, um direito da classe trabalhadora, tal qual o direito previdenciário, nas comunicações protagonizadas pelo aparelho de Estado, que é o governo, encontramos o “discurso sobre”, que institucionaliza os sentidos e que, por ser “fato de linguagem”, também apaga sentidos pela “sobreposição de um discurso a outro” (Ibidem, p.19).

Outra forma discursiva presente neste trabalho está no discurso jornalístico que tem por característica ser “[...] cego à historicidade que o atravessa” (Mariani, 1996, p.240), apresentando uma cegueira “constitutiva da enunciação jornalística” (Ibidem).

O “mito da informação objetiva”, abordado pela autora, é constituído, além dos controles internos (manual de redação e revisão do editor), pelos controles externos da lei de imprensa (garantidora da neutralidade, objetividade e imparcialidade do texto jornalístico), culmina em uma censura institucionalizada presente no controle do regime ditatorial.



2. Língua de madeira a serviço do regime ditatorial

Segundo Gadet e Pêcheux (2010), a “língua do direito” possui características de uma “língua de madeira”, como sendo uma forma de política que nega a própria política, tornando-se: “espaço de artifício e da dupla linguagem, linguagem de classe dotada de senha e na qual para ‘bom entendedor’ meia palavra basta” (Gadet e Pêcheux, 2010, p.24). É uma língua que vem a dividir sentidos, ela não se manifesta de forma transparente, pelo contrário, semelhante à madeira, mostra-se densa, com fissuras que podem rachar e produzir lascas.

Assumindo o papel de “bom entendedor”, entram as autoridades do governo com sua “comunicação sem equívocos” (Pêcheux, 2014), que possui caráter lógico, de instrução, cujo “bom entendedor” é aquele que domina o tema. Trata-se de

[...] comunicação que é, ao mesmo tempo, através da divisão social-técnica do trabalho, uma não comunicação que separa os trabalhadores da organização da produção e os submete à “retórica” do comando (Pêcheux, 2014, p. 25, grifo do autor).

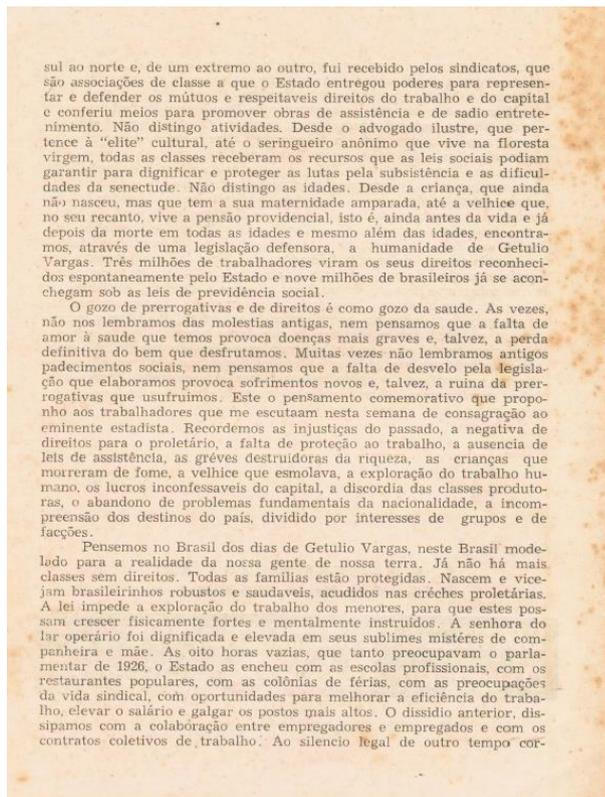
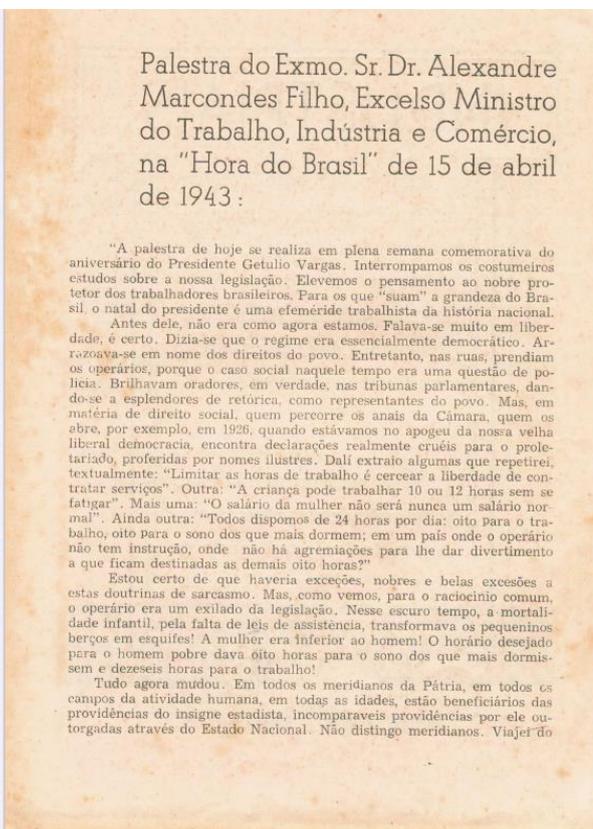
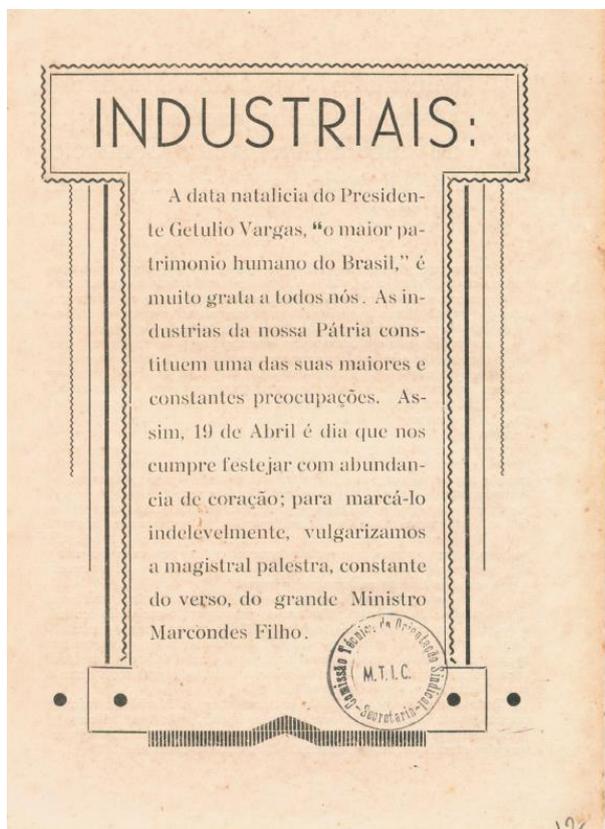
No corpus da ditadura do Estado Novo de Vargas, encontramos a figura do porta-voz na autoridade atribuída ao ministro Alexandre Marcondes Filho. Segundo Zoppi-Fontana (2014), que analisou os processos discursivos do presidente argentino Raúl Alfonsín, a figura do porta-voz se apresenta “como legitimação imaginária dos mecanismos de representação política” (Zoppi-Fontana, 2014, p. 75). Ao identificarmos o ministro de Vargas como porta-voz, também observamos a contradição constitutiva que é característica dos sujeitos na “enunciação política” (Zoppi-Fontana, 2014, p.43). Encontramos em Marcondes Filho, o perfil de homem branco, originário de classe social dos ricos proprietários, que se mostra com uma dupla visibilidade, porque representa um grupo enunciatário da mesma forma que é destinatário de sua “mensagem”. Ele ocupa o lugar social de ministro que assume o papel de mestre de cerimônias do chefe de governo que ele representa. Com a análise de matérias de revistas, trazendo o próprio ministro como notícia, verificamos que essa circulação em outros veículos, além do radiofônico, conferiu a “dupla visibilidade”, produzindo o efeito-sujeito, que Zoppi-Fontana (2014, p.43) classifica de “ilusão de exterioridade”.



Para chegar a estes recortes da ditadura Vargas, além das palestras textualizadas, também buscamos, com a palavra-chave do nome do ministro, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, notícias nas quais ele fosse citado, com o objetivo de segmentar outras formulações que permitissem observar a sua “dupla visibilidade”. No Recorte 1 (R1) está a versão impressa, em formato de livreto, da palestra de Marcondes Filho, datada de 15 de abril de 1943, quatro dias antes do aniversário de Getúlio Vargas. O Recorte 2 (R2) é a página inteira da nota que repercute a palestra de R1 na revista “Carioca”. Em Recorte 3 (R2), temos duas páginas com a cobertura do aniversário de Getúlio Vargas, da revista “O Cruzeiro” de 01/05/1943, com a foto da participação de Marcondes Filho, no canto central inferior direito.

Segundo definido por Courtine (2014), o sujeito-enunciador é “produzido na enunciação como interiorização da exterioridade do enunciável” (Courtine, 2014, p. 102). Na figura do porta-voz do governo Vargas, identificamos esse funcionamento, pois ele se manifesta como condutor dos “estudos sobre a nossa legislação (R1)”. O ministro se coloca no interior do que é enunciado, quando se refere a uma legislação que também lhe pertence (“nossa”) e a “exterioridade enunciável” é o contexto capitalista de divisão social-técnica do trabalho, no qual o ministro ocupa o lugar de membro da elite dirigente do país (R3). Ele é o sujeito-enunciador, responsável pela comunicação de legislação social, posicionado no interior dessa enunciação, como articulador e “bom entendedor”, conforme R1. O efeito de ilusão de exterioridade está mais evidente na repercussão dessa fala em R2 e na circulação nos eventos de aniversário do presidente de R3, porque nesses recortes encontramos um homem branco de elite que está apartado das “massas trabalhistas” (R2) em evento para poucos convidados (R3). Assim, observamos o funcionamento da “dupla visibilidade” do porta-voz no contexto capitalista de um regime ditatorial.

Recorte 1 - Versão impressa (livreto) de palestra de 15/04/1943





Recorte 2 - Página inteira da nota que repercute a palestra de 15/04/1943 na revista “Carioca”

figuras da ATUALIDADE

Stafford Cripps

Palavras da Juventude

É um fato conhecido a grande simpatia que o Presidente Vargas dedica à mocidade. Em todas as oportunidades, o Chefe do Estado Brasileiro tem sido palavras sempre significativas para com os moços. E, além das palavras, todas as iniciativas de criar um clima sadio para o desenvolvimento confortador da juventude de nossa terra. Neste mundo, nada mais natural do que os sentimentos de afeição e simpatia que os moços também devotam ao Presidente. Não é para esquecer que, por ocasião das festividades comemorativas do aniversário natalício do Chefe do Estado Nacional, os moços brasileiros dirigiram ao Presidente Vargas expressiva mensagem, na qual se lê o seguinte: "A gente moça, patriótica e enérgica, que consilia o Jovem Brasileiro, está decidida a seguir sempre ao seu grande Chefe, pois vê em V. Ex. o guia excepcional que está conduzindo o Brasil ao lugar que lhe deve caber no Concerto Universal". Esta mensagem de mocidade se reveste, sem dúvida de importância, valendo como expressivo depoimento de admiração e solidariedade.

Presidente Vargas

AS MASSAS TRABALHISTAS

As massas trabalhadoras brasileiras não se fazem notar por sentimentos de rencores ou por atitudes negativas. Elas sabem o papel que desempenham na vida do Brasil Novo — a sua tendência dinâmica, renovadora constantemente, não no sentido de colaborar, cada vez mais, na obra de engrandecimento da Pátria. Pode-se dizer que, entre os trabalhadores brasileiros, reina uma harmonia absoluta, possuindo cada operário o desejo vivo e forte de trabalhar pelo Brasil. Na época difícil que vivemos, os trabalhadores nacionais são os primeiros a dar o exemplo edificante de patriotismo. Ainda agora, por ocasião das comemorações do natalício do Presidente, as classes trabalhadoras, tiveram oportunidade de manifestar, mais uma vez, os seus sentimentos de brasilidade. No Palácio do Trabalho, reunidos os operários, realizou-se uma festa, onde não faltou as demonstrações inequívocas de confiança e fé nos destinos da Pátria. Os intérpretes dos trabalhadores de todas as categorias falaram a linguagem oposta à do desalinhamento — e os aplausos entusiasmados, nem só rítmicos, a sintonia do patriotismo. Por fim, falou o ministro Marcondes Filho que, como sempre, com brilho e eloquência, pôs um relevo a significação da demonstração operária, que constituiu um belo espetáculo de energia e de sentimentos cívicos.

Marcondes Filho

21 DE ABRIL

A proporção que o Brasil se afirma como grande povo, maior é o respeito que consagra aos grandes vultos da nacionalidade. Entre estes grandes vultos, Tiradentes ocupa um lugar de relevo excepcional. Foi ele, sendo o primeiro, pelo menos um dos nossos grandes mártires. Foi um herói — o amor desmedido a sua Pátria. Teve um ideal sublime e por esse ideal, lutou e morreu. O ideal de Tiradentes foi o de emancipar o Brasil, tornando-o um país independente. Ter esse ideal, em seu tempo, era uma proeza pública. Mas, que importa a morte? A morte de Tiradentes foi a sua glória por ser o mártir. Depois de tantos anos, seu nome permanece vivo nos corações de todos os brasileiros. A data de 21 de abril é uma data nacional. E os que cultuam, com ardor, os superiores sentimentos nacionalistas, os que se sentem satisfeitos e confortados com o trajeto do Brasil como nação independente — estes sabem querer e venerar o vulto de Tiradentes. As comemorações do dia 21 de abril, este ano, tiveram, como sempre, brilho invejável, com o concurso de todas as classes sociais. E o nome de Tiradentes, ainda uma vez, foi lembrado com o maior respeito e a mais sincera adulação.

Tiradentes

Castro.

* 17 *

Recorte 3 - Duas páginas da cobertura do aniversário de Getúlio Vargas na revista “O Cruzeiro”



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (BNDIGITAL I)

Ainda na perspectiva da língua de madeira que está submetida à retórica de quem comanda, partimos para os recortes do corpus da ditadura militar. O fato histórico motivador das buscas da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, foi a unificação dos serviços previdenciários no “Instituto Nacional de Previdência Social” (INPS), sendo portanto a primeira palavra-chave utilizada. Depois de observada uma significativa ocorrência de notícias sobre os serviços de “Reabilitação Profissional”, essa foi assumida como segunda palavra-chave, evidenciando uma enorme quantidade de notícias sobre acidentes de trabalho na década de 1970.

Neste período havia uma regularidade de formato dessas publicações: com o título trazendo a informação de alguma ação do governo (às vezes citando o nome do ministro, do diretor do INPS ou do presidente da república), no máximo dois parágrafos de descrição do evento, seguido pelo pronunciamento da autoridade, presente no evento, na grande parte das vezes, na sua versão integral. Devido ao título de “Campeão mundial de acidentes de trabalho” atribuído ao Brasil nas décadas de 1970 (Pena et al., 2003), optamos por também realizar buscas



com a palavra-chave “Campeão mundial de acidentes de/do trabalho”. Nessas buscas pelo termo exato, no banco de dados da Hemeroteca Digital, para a década de 1970, obtivemos quatro resultados de notícias que em seu conteúdo negavam esse título, sendo que dois desses resultados foram do ano de 1976 e outros dois, em 1977. O único resultado que afirmava ser o Brasil “Campeão mundial de acidentes de trabalho” (1976) é apresentado no Recorte 4 (R4), com o detalhe da página do Jornal do Brasil de 27/05/1976, destacando a notícia-nota “INPA atribui ao INPS culpa pelos acidentes de trabalho”.

Recorte 4 - Detalhe da página Jornal do Brasil de 27/05/1976



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (BNDIGITAL I)

A materialidade da língua de madeira em R4 está em uma notícia que classificamos como “nota”, “INPA atribui ao INPS culpa pelos acidentes de trabalho”, porque o que é evocado neste título somente é abordado nos dois primeiros parágrafos. Encontramos, no primeiro parágrafo, a fala (entre aspas) do diretor-geral do Instituto Nacional de Prevenção de Acidentes - INPA com o enunciado “campeão mundial de acidentes de trabalho”. Após esses dois parágrafos, temos o subtítulo “Casas em São Paulo”, que trata sobre construções de casas populares em terrenos do INPS e depois outro subtítulo “Atendimento no Rio” sobre inauguração de ambulatório no Rio de Janeiro, com previsão de uma média diária de 6 mil atendimentos de urgência. Ou seja, são “notas” sobre os serviços do INPS. O uso de acrônimo (INPA) e de sigla (INPS) já no título é uma marca da língua de madeira que precisa de um entendimento prévio sobre quais sentidos estas letras mobilizam. No caso, o INPA tem suas



letras transcritas no primeiro parágrafo da notícia, enquanto o INPS, não. Assim se observa um apagamento do nome “previdência social”, já que INPS é a sigla de Instituto Nacional de Previdência Social.

Também destacamos em R4 o título que cobre todas as demais notícias, “Remédio proibido nos EUA é vendido na América Latina”. Esse título em destaque confere ao título da “notícia-nota” o status de subtítulo. É um funcionamento discursivo presente na formatação da página, ou seja, na instância da formulação, que marca um equívoco, no qual se relaciona venda de remédio proibido a acidentes de trabalho. É uma falha que está para a língua, marcando que o equívoco está para a história, porque observamos uma divisão dos sentidos pela língua de madeira do Estado, materializada no discurso jornalístico.

Isso posto, temos na formatação de página a evidência de que o discurso jornalístico é “[...] cego à historicidade que o atravessa” (Mariani, 1996, p.240), pois está como um discurso que replica a língua de Estado, dividindo sentidos. O jornalista não se encontra na origem do sentido e os sentidos não são evidentes. Ao trazermos a historicidade discursiva, compreendemos que estamos tratando de “matéria da contradição e do equívoco e a ideologia como interpelação do indivíduo em sujeito, em sua forma-sujeito histórica, que resulta na sua ilusão como origem e na do sentido como evidente” (Orlandi, 2017, p.27).

Lembramos que o R4 trata da única notícia que menciona o título do Brasil “campeão mundial de acidentes de trabalho” de forma afirmativa, reconhecendo que a quantidade de trabalhadores acidentados no Brasil é maior que em outros países. Entretanto, essa afirmação é silenciada por uma formatação de página marcada pela falha, por uma notícia formulada como se fossem “notas” e com uso de acrônimos e siglas, cuja sigla do INPS, que contém a primeira letra do nome “Previdência Social”, quando não especificada, tem o efeito de sentido de apagamento desse direito.

Considerações finais

Nessas análises, concluímos que a língua de madeira em regimes ditatoriais, quando materializada em comunicados veiculados na imprensa, revela o papel de articulador



simbólico-político do Estado acentuando seu caráter de “não comunicação”.

Tanto na “retórica do comando” da ditadura Vargas, quanto na ditadura militar, identificamos uma linguagem que precisa de “chaves” para ser compreendida. Na figura do porta-voz do governo de Vargas, na sua “dupla visibilidade”, constatamos o papel daquele que se coloca no lugar de trazer as senhas para dar acesso ao conhecimento de direito para a classe trabalhadora. Com o efeito de ilusão de exterioridade, que é o contexto capitalista de divisão do trabalho, um membro da classe dirigente se coloca como porta-voz da classe trabalhadora ao falar de direitos trabalhistas.

Nas notícias construídas para replicar comunicados do governo militar, encontramos também a “retórica do comando”, na qual o redator do jornal assume o papel de comunicador da lógica jurídica relativa aos direitos sociais, em um espaço dominado pelo “mito da informação objetiva”, de aparente neutralidade, imparcialidade e objetividade. Nessas notícias, encontramos apagamentos, não ditos, construções que remetem a falhas, marcando, assim, o equívoco que é da instância da história.

Orlandi (2022) nos convida a refletir sobre a “[...] contradição, a forma material, a discursividade como efeito material da língua na história”, discursividade que é “sujeita a equívoco” (Orlandi, 2022, p.109). Essa reflexão nos permite afirmar que nos recortes analisados a contradição está sempre presente, porque nos silêncios do que não foi dito, a língua de direito do Estado está materializada nos discursos e seus equívocos.

Portanto, é possível verificar nos recortes deste artigo, a interpelação, pelo Estado de regimes autoritários, dos indivíduos (ministro, ouvintes, redatores, dirigentes do governo, leitores, etc.) como sujeitos, cujo processo de assujeitamento apaga a historicidade do direito previdenciário.

Referências

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos, São Carlos: EduFSCar, 2014.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **BNDIGITAL I**: Revista Carioca; O Cruzeiro. Rio de Janeiro. Disponível em:



<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003581&pasta=ano%20194&pesq=%20marcondes%20filho%22&pagfis=29831> Acesso em: 25 nov. 2021.

GADET, Françoise, PÊCHEUX, Michel. **A Língua inatingível**. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Tantas palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARCONDES FILHO, Alexandre. Produção Intelectual\AMF pi Marcondes Filho, A. 1942.06.25. Rio de Janeiro: **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil** (FGV/CPDOC). Série Produção Intelectual AMF 1942.06.25. 1943.

MARIANI, Bethania. **O Comunismo Imaginário**: Práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922 -1989). 1996. 259 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Campinas.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista**- Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, Eni. **Eu, Tu, Ele e o real da história**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PENA, Paulo et al. Proposta de Política para a Área de Segurança e Saúde no Trabalho, no Ministério do Trabalho e Emprego 2004-2007. In: CONFERÊNCIA DE SAÚDE DO TRABALHADOR E SAÚDE AMBIENTAL DE PIRACICABA E REGIÃO, 1, 2003. Piracicaba. **A Saúde do Trabalhador e Saúde Ambiental**: Cenário, experiências e perspectivas. Piracicaba: CEREST, 2003. p. 31-44

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Cidadãos modernos**: discurso e representação política. 2ª ed. rev., Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

**“O RECIFE QUE EU QUERO: MEU OLHAR ATRAVÉS DA
VIDEORREPORTAGEM”: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS
MÍDIAS DIGITAIS**

Millena Myrele da Paz Santos (UFPE)
millena.paz@ufpe.br

Samya Nicole Menezes de Oliveira (UFPE)
samya.nicole@ufpe.br

Resumo: A tecnologia está presente no cotidiano de grande parte da população brasileira, especialmente através das mídias digitais. Sendo assim, a educação também recebe os impactos dessa nova realidade digital, de forma que faz-se necessário incluir essas mídias nas práticas escolares, especialmente no que tange ao trabalho com as linguagens. Dessa forma, o presente trabalho, respaldado em Bakhtin ([1952-53] 2010), Barsotti (2014) e Souza (2003), propõe uma trilha pedagógica, intitulada “O Recife que eu quero: meu olhar através da videoreportagem”, a fim de articular a produção textual, em língua portuguesa, ao uso da plataforma *TikTok* através de uma prática comunicativa que se aproxime maximamente da realidade dos estudantes recifenses. A proposta é direcionada ao primeiro ano do Ensino Médio, de forma que, para seu desenvolvimento, foi necessário analisar o Currículo de Pernambuco (2021), a BNCC (2018) e estabelecer, baseado nas justificativas curriculares previamente estabelecidas, a temática, o gênero textual videoreportagem e os objetivos pedagógicos. A partir disso, elaborou-se um roteiro composto por sete encontros, visando a materialização dos objetivos. É importante reforçar o fato de que trata-se de uma proposta e que, portanto, pode ser adaptada conforme as necessidades de cada docente e de suas respectivas turmas. Além disso, a trilha ainda não foi colocada em prática, mas espera-se que ela seja um projeto que dialogue com as demandas dos agentes da educação e do ensino de produção textual, uma vez que, ela estimula o posicionamento crítico de todos os envolvidos, bem como insere a tecnologia na sala de aula.

Palavras-chave: produção textual; formação docente; educação linguística; mídias digitais; trilha pedagógica

Abstract: Technology significantly influences the daily lives of a substantial portion of the Brazilian population, mainly through digital media. Consequently, the field of education is deeply impacted by this digital evolution, necessitating the integration of digital media into academic practices, particularly within linguistic contexts. Built upon the theoretical foundations of Bakhtin ([1952-53] 2010), Barsotti (2014), and Souza (2003), this study proposes a pedagogical approach titled "The Recife I Want: My Perspective through Video Reporting." Its primary aim is to connect Portuguese language textual production with the use of the TikTok platform, creating a communicative practice that resonates with the experiences of students in Recife. Designed for the first year of high school, the development involved a thorough examination of the Pernambuco Curriculum (2021) and the BNCC (2018). Informed by established curricular justifications, the thematic focus, the genre of textual expression (video reporting), and pedagogical objectives were carefully delineated. Subsequently, a comprehensive seven-session itinerary was crafted to actualize these objectives. It is essential to note that this is a conceptual proposal, adaptable to the needs of individual educators and their classes. Additionally, the pedagogical approach is yet to be implemented; however, it is



envisioned as a prospective initiative that aligns with the demands of education stakeholders, promoting critical thinking and seamlessly integrating technology into the classroom.

Keywords: textual production; teacher professional development; linguistic education; digital media; pedagogical trajectory

Introdução

Muitos são os caminhos que se pode traçar para executar o trabalho em sala de aula. No entanto, qualquer que seja a estratégia pedagógica adotada, é preciso verificar, primeiramente, se ela consegue dar conta das demandas de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que apresenta todos os conteúdos a serem abordados de forma coesa e coerente, tal qual deve acontecer em uma produção textual. Sabe-se também que, para as aulas de linguagens, muitos professores adotam as sequências didáticas, que nada mais são do que uma sequência de ações pedagógicas planejadas que visam alcançar um determinado objetivo. Este objetivo, por sua vez, costuma ser a aquisição de conhecimento de um determinado conteúdo.

A definição e a mobilização de uma sequência didática têm aspectos muito positivos para o trabalho docente, especialmente em um contexto em que não é incomum encontrar profissionais que sequer planejam o percurso pedagógico que irão traçar, o que leva a aulas desconectadas umas das outras, prejudicando, assim, a concretização dos objetivos de aprendizagem. No entanto, mesmo diante da possibilidade de adoção de uma sequência didática, outra opção se apresenta, com grande potencial de trabalho: a trilha pedagógica.

A elaboração de uma trilha pedagógica necessita, tal qual uma sequência didática, do planejamento de ações concatenadas visando alcançar um determinado objetivo. A diferença, no entanto, reside no fato de que o conceito de trilha requer não somente que uma aula tenha relação com a outra, mas que uma, de fato, dependa da outra, pois todo o processo de ensino-aprendizagem depende da construção de conhecimentos que é feito a cada novo passo que se dá rumo à concretização dos objetivos pedagógicos pré-estabelecidos. Além disso, por si só, o termo “trilha” remete a um percurso, uma jornada que se realiza com consciência do começo, do meio e do fim do trajeto. Logo, por mais que se possa admitir que as diferenças entre trilha e sequência são poucas, quiçá tênues, assumir o conceito de trilha tem ainda mais potencial para ajudar o docente a enxergar o processo de ensino como um percurso que não se encerra em uma ou duas aulas, mas que permite um trabalho mais elaborado e organizado.



Dito tudo isso, apropriar-se desse tipo de estratégia pedagógica ainda durante a formação docente é essencial para assegurar - ao máximo possível - um processo de ensino-aprendizagem, de fato, produtivo para todos os envolvidos. Dessa forma, cabe esclarecer que a trilha descrita por este trabalho foi empreendida na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa II, ministrada pelo professor doutor Clécio Bunzen, docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que orientou todo o projeto. Ademais, cabe mencionar que a trilha em questão dedica-se ao campo jornalístico-midiático, também por orientação do professor.

Sendo assim e sabendo que o campo proposto é vasto e que o fazer jornalístico foi ampliado com as novas tecnologias - principalmente, a internet - é de suma importância fazer com que os alunos possam entender que as plataformas digitais podem ser úteis em outras circunstâncias, para além do puro entretenimento. Nesse sentido, a trilha propõe essa reflexão a partir do uso do *TikTok*, plataforma que teve um enorme crescimento durante a pandemia do Covid-19 e que se tornou, praticamente, de uso universal dos jovens do século XXI, mesmo depois do período de isolamento social.

Intitulada “O Recife que eu quero: meu olhar através da videorreportagem”, a trilha une pautas importantes ao uso da internet, como a necessidade de estimular o pensamento crítico, conhecer seu contexto social - tópicos mencionados nos documentos curriculares que baseiam o ensino - e entender as novas formas de fazer jornalismo hoje em dia. Inspiradas no quadro “O Brasil que eu quero”, passado no horário nobre do Jornal Nacional, em meados de 2018, que pedia e selecionava vídeos de pessoas do Brasil inteiro respondendo à indagação - em especial, de cidadãos de áreas menos abastadas e pouco valorizadas -, a trilha foi pensada para recriar esse quadro de forma exclusiva para a cidade do Recife, considerando os bairros em que os alunos moram, para fazê-los terem uma apreensão melhor do seu espaço e buscar aflorar suas identificações com esses locais.

Sendo assim, a execução da trilha em questão tem potencial para fazer com que a escola seja um espaço que, ao conhecer melhor a realidade do aluno, dialogue com suas necessidades e não esteja alheia ao seu mundo. Além disso, a escolha foi feita pensando em aproximá-los das novas facetas do trabalho jornalístico através de instrumentos que já são de seus convívios diários, para abrir novos horizontes de uso e fazê-los compreender que, ainda que o *TikTok* seja uma plataforma em que a linguagem coloquial seja mais utilizada, por seu caráter descontraído,



diversas formas de linguagens podem coexistir, sempre em conversa com o contexto comunicativo e com os objetivos dos interlocutores.

1. Justificativas curriculares

Apesar de serem, muitas vezes, trabalhados enquanto meros esqueletos estruturais com regras e características bem definidas, os gêneros do discurso são, na verdade, práticas sociais indissociáveis das diferentes formas de expressão linguística. Sendo assim, e considerando que a escola é o lugar que formaliza o trabalho com esses gêneros, esta precisa conceber, em sua abordagem, o contexto social, cultural e econômico dos estudantes e das práticas discursivas em questão. Dito isso, nota-se que os referenciais curriculares procuram trazer esse contexto para a sala de aula, fugindo de um tradicionalismo que engessa o trabalho com os gêneros do discurso. Entretanto, cabe ao professor e à escola fazer da utopia curricular uma realidade.

A trilha em questão busca, portanto, essa materialização na medida em que foi proposta uma produção textual a partir de uma prática comunicativa real - na medida do possível -, de forma que o resultado, bem como todo o processo de produção, reverberasse para além dos muros da escola. Para isso, entende-se que o aluno precisa ser um agente ativo, tal qual seria em qualquer outra prática sociodiscursiva no dia a dia.

Ademais, sabemos que boa parte da sociedade está imersa em uma era cercada de informação a todo momento, especialmente através das redes sociais. Pensando nisso, é impossível ignorar esses elementos e os impactos que causam ou que podem causar dentro e fora da sala de aula. Assim, é essencial entender como os estudantes lidam com tudo isso e estimular o manejo consciente desses recursos no cotidiano de cada um.

Cabe mencionar, ainda, que dentre as redes sociais em vigência no momento, o *TikTok* é uma das que mais se destaca entre a população de forma geral, mas, especialmente, entre os jovens. A todo momento, eles estão produzindo ou consumindo conteúdo na plataforma, de maneira que esta se torna um expoente comunicativo e um potencial agente de transformação social, visto que os vídeos que lá circulam têm grande potencial para atingir um grande e variado público. Entende-se, portanto, que essa rede serve não somente para diversão, mas também para chamar atenção para questões de extrema importância, como a melhoria da qualidade de vida na cidade. Sendo assim, levar o *TikTok* para a sala de aula permite que os



alunos compreendam, de forma mais eficiente e menos hipotética, o impacto que as tecnologias digitais têm em suas vidas, especialmente no que tange à disseminação de informações.

Por fim, acredita-se que produzir uma videoreportagem, bem como sua respectiva legenda, ajudará os estudantes a entender melhor o campo jornalístico-midiático, na medida em que eles serão levados a refletir criticamente sobre a investigação e a interpretação do tema proposto - o que há no bairro de cada um e que pode ser melhorado a fim de construir um Brasil melhor - e sobre os recursos linguísticos mobilizados para tal fim.

Esclarecidos esses pontos, é preciso dizer que a trilha em questão respalda-se no currículo de Pernambuco (2021), incluindo no que prevê a trilha de linguagens, na BNCC (2018) e nos referenciais normativos e definitórios dos itinerários formativos em Pernambuco, como observado a seguir:

I. *Currículo de pernambuco (2021): Trilha de Linguagens:*

- a)** III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º apud Pernambuco, 2021, p. 59)

II. *BNCC (2018):*

- a)** Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Brasil, 2018, p. 481)
- b)** (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (Brasil, 2018, 489)



III. *Os referenciais normativos e a definição dos itinerários formativos em pernambuco:*

- a) “I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes **linguagens em contextos sociais e de trabalho**, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, **linguagens digitais**, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o **contexto local** e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.” (Brasil, 2018, grifo nosso apud Pernambuco, 2021, p. 64).

IV. *No currículo de pernambuco: Trilha de Linguagens (Pernambuco, 2021, p. 312-313)*

- a) (EMIF01PE) Investigar e analisar situações- problema, envolvendo temas, variáveis e processos que estão relacionados às diversas áreas de conhecimento, considerando as informações disponíveis em diferentes mídias e suportes.
- b) (EMIF02PE) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de problemas, em processos de diversas naturezas, nas áreas de conhecimento, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.
- c) (EMIF04PE) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos das áreas e o uso das tecnologias digitais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.

2. A importância de trabalhar gêneros variados em sala de aula

Segundo Orlandi (2015, p. 19), a linguagem serve para dizer e para não dizer. Nesse sentido, quanto mais contato com os diferentes “dizeres” os alunos do ensino básico tiverem, maior potencial de desenvolvimento de consciência crítica eles vão ter. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes enunciados, materializados na forma de gêneros textuais, em especial



aqueles que são mais constantes na vida social e não somente os que são previstos pelo currículo da escola, pois “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso.” (Bakhtin, ([1952-53] 2016), p. 12).

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Pode-se dizer, então, que essas atividades, por sua vez, são alvo de reflexão e de reprodução nas escolas, que visam, dentre outros objetivos, fornecer um determinado conhecimento sobre determinados gêneros textuais - uma vez que nem todos os gêneros interessam ou são abordados nas instituições escolares e que a abordagem destes tem um fim específico, muitas vezes, revelado pela organização curricular. O problema reside no fato de que mesmo sendo eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (Ibidem), fruto das atividades e das necessidades socioculturais, essas últimas características são, por vezes, total ou parcialmente ignoradas pelas escolas e/ou pelos professores de linguagens, intencional ou não intencionalmente, na abordagem dos gêneros textuais, o que interfere diretamente na compreensão que os estudantes vão ter a respeito da aplicação e da funcionalidade desses textos para além do contexto escolar.

Há ainda que se mencionar o fato de que, apesar de assumir estruturas tipológicas e linguísticas prototípicas, os gêneros caracterizam-se majoritariamente por suas funções comunicativas. Assim, todo o contexto de produção e uso desses textos deve ser levado em consideração durante o processo de ensino e aprendizagem, ainda que sob uma forma fictícia, tentando reproduzir a realidade. Tudo isso suscita questionamentos sobre qual seria, então, a melhor forma de trabalhar um determinado gênero nas aulas de linguagem e apresentar primeiro características estruturais e linguísticas descontextualizadas da situação de uso e produção, definitivamente, não é a melhor estratégia, ainda que muito observada nas práticas docentes. Ainda sobre a importância do estudo de vários gêneros textuais em sala de aula e sobre a contribuição linguística desses gêneros, segundo Bakhtin (2016, p. 22):

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real de comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto



também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e as orações.

Sabendo que os aspectos socioculturais são determinantes para a manutenção e formação dos gêneros, pode-se dizer que a tecnologia, mais expressamente através da internet e dos novos meios de comunicação que surgem a cada momento, tem assumido uma posição de cada vez mais destaque, que não pode ser ignorada pelas aulas de linguagens em geral, ainda que se tenha um campo voltado especificamente para isso nos currículos. A tecnologia, hoje, interfere cada vez mais nas atividades cotidianas de cada cidadão, especialmente nas dos alunos, o que leva os docentes e os demais membros do corpo escolar a refletir sobre como abordar esse assunto na escola e, tratando das aulas de linguagens, mais especificamente aquelas voltadas para o campo jornalístico-midiático, a repensar como os alunos têm se relacionado com a informação e com a comunicação, tanto no sentido de uso quanto de produção.

Tomando a língua como uma “atividade social, histórica e cognitiva” (Marcuschi, 2015), ou seja, assumindo uma perspectiva funcional e interativa da linguagem, e admitindo que, segundo Bakhtin (2010), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, é preciso, enquanto docente de linguagens, reconhecer as características sociocomunicativas dos gêneros textuais. São elas: conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição (Ibidem). Dito tudo isso, é inevitável questionar, então, se não seriam essas as características a serem “ensinadas” pelos docentes aos seus alunos, e, conseqüentemente, buscadas durante a avaliação do texto escolar.

Sabe-se que o discurso se materializa no texto, então, antes de buscar a adequação a uma estrutura, deve-se buscar, no ensino de textos, a adequação a um discurso que, inevitavelmente, faz parte de um domínio discursivo, com características e objetivos bastante singulares e que, para suprir tais aspectos, faz uso de uma gama tipológica e de um vasto conhecimento a respeito dos gêneros textuais.

3. A trilha

Diante do exposto, a presente trilha pedagógica, pensada, especialmente, para o primeiro ano do ensino médio, buscou trabalhar os gêneros discursivos videorreportagem e legenda, com circulação da rede social *Tiktok*, para contemplar - de acordo com as justificativas



curriculares anteriormente apresentadas - o campo jornalístico-midiático, presente na BNCC (2018). A escolha de tais gêneros, entretanto, não foi de forma aleatória, visto que buscou-se diversificar a abordagem do campo, que, muitas vezes, é limitado aos gêneros mais comuns, como notícia, reportagem, artigo e outros. Assim, ao pensar quais práticas de linguagens eram necessárias mobilizar com a trilha, - sendo elas: informar, divulgar e trabalhar o posicionamento crítico enquanto cidadão - tais gêneros foram escolhidos.

Com a expansão da internet, que vinha sendo gradativa, mas teve sua explosão na pandemia da covid-19, e, em consequência, das redes sociais, o jornalismo se apropriou de outras formas de divulgação da informação, que, neste momento, têm características e particularidades próprias. Dessa maneira, de forma inspirada nos pressupostos de Bakhtin de que

Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero. (Bakhtin, 2010, p. 268)

apresenta-se os gêneros citados não enquanto uma extensão do gênero “reportagem”, mas entendendo suas novas formas estruturais, composicionais, seus objetivos e sua circulação. A videorreportagem tem a capacidade de engajar o leitor e aumentar o interesse pelo conteúdo jornalístico, tornando-o mais atraente e envolvente. Ao invés de apenas ler uma reportagem, o leitor pode vivenciar a história por meio das imagens e vídeos, criando uma conexão mais forte e emocional com a informação. Enquanto isso, publicar essa coleta de dados feita fará com que o trabalho circule na internet, podendo prover comoção dos responsáveis pela cidade pela divulgação do problema e ajudando os alunos a enxergarem uma outra utilidade para a plataforma.

É válido ressaltar que a aplicação da trilha dura cerca de seis encontros e um momento de avaliação final, tendo cinquenta minutos cada e sendo em aulas geminadas. Além disso, todas as aulas contêm objetivos específicos, uma proposta avaliativa, sua esquematização propriamente dita e uma ficha didática autoral elaborada para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda que se tenha destinado uma aula para culminância e apreciação das experiências vividas durante a trilha, cada encontro, ao propor as metas, abria margem para avaliar os estudantes gradualmente, de forma que a perspectiva adotada foi da avaliação formativa, tal como para Suassuna (2007, p. 41), uma vez que ela



consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem.

Apesar da trilha ainda não ter sido aplicada em uma situação real, seu planejamento foi realizado hipotetizando que as autoras, de maneira colaborativa, estavam frente a uma turma de escola pública na cidade do Recife, em Pernambuco, com demandas sociais latentes, e, sendo ainda graduandas, resolveram elaborar passo a passo do que seria feito. Assim, pode-se ver uma suposição de tempo para conclusão de cada etapa, bem como o uso da linguagem pessoal ao longo do texto. Importante destacar, além de tudo, que os apêndices e anexos respectivos à trilha também estão no corpo do texto, para facilitar a visualização.

3.1 Planejamento dos encontros

Para acompanhamento das aulas, conferir no final do trabalho o Anexo I, contendo a ficha didática elaborada.

3.1.1 Aula 1

1. Objetivo da aula

Entender como, através de quais ferramentas e com que frequência os alunos consomem notícias e informações em geral. Além disso, ampliar a rede de opções que cada estudante pode ter para se manter informado através do compartilhamento de conhecimentos sobre os diferentes meios de comunicação.

2. O que pretendemos avaliar?

Avaliaremos o conhecimento prévio dos alunos sobre os meios de comunicação e circulação da informação, em especial, do caráter jornalístico e suas capacidades de selecionar, interpretar e apresentar as informações referentes à pesquisa solicitada em classe.



3. Esquematização da aula

Iniciaremos a primeira aula com um questionamento: *Quais são os canais por onde vocês consomem notícias e informações?* Escreveremos essa pergunta no quadro branco e adicionaremos as respostas no quadro, como um *brainstorm*, para que fique visível para todos os alunos e nós possamos discutir em grupo. (*Tempo de duração: 20min*)

Feito isso, pediremos para que eles procurem na internet um exemplo desse meio, para que ele não fique apenas em sua fala, mas seja materializado. Pode ser uma foto, um vídeo, uma página no Instagram (qualquer meio analógico ou digital de consumo). Como forma de registro desse momento, pediremos que esses exemplos pesquisados sejam postos no QR Code que os encaminhará para um Drive criado para a turma, disponível na ficha didática que entregaremos a partir desse momento. (*1º uso da ficha didática (Cf. apêndice II); tempo de duração: 20min*)

Por fim, pediremos para que um ou dois alunos mostrem para todos aquilo que pesquisaram e respondam às nossas perguntas (Cf. apêndice I), para nos encaminharmos para a próxima aula.

Apêndice I - perguntas para o momento final da aula 1

- a) Qual o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?
- b) Sobre seu exemplo: o que você trouxe? Qual o gênero você acredita que seja? É uma notícia, uma reportagem, um vídeo, uma página em alguma rede social?
- c) Qual é a sua frequência utilizando esse meio? Todos os dias?

(*Tempo de duração: 10min*)

Anexo I - Ficha didática

Anais do IV Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ e V Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos



TRILHO DE LINGUAGENS PORTUGUESA E LINGUAGENS

ROCHA SAMARITANA | ROCHA MELGARINI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

NOME: _____

SÉRIE: 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

RECIFE que eu quero: MELHORAR ATRAVÉS DA VELOCIDADE DA INFORMAÇÃO

Ok, google! Me dê uma linha do tempo da informação, no Brasil

Se eu fosse diretor de uma escola, eu gostaria de ter um laboratório de mídia de massa para meus alunos. Seria possível? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola?

Se eu fosse diretor de uma escola, eu gostaria de ter um laboratório de mídia de massa para meus alunos. Seria possível? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola?

Se eu fosse diretor de uma escola, eu gostaria de ter um laboratório de mídia de massa para meus alunos. Seria possível? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola?

Se eu fosse diretor de uma escola, eu gostaria de ter um laboratório de mídia de massa para meus alunos. Seria possível? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola? Como eu poderia criar um laboratório de mídia de massa em minha escola?

O BRASIL QUE EU QUERO

O Brasil que eu quero? Terminei com o vídeo de 10:30 dos municípios do país.

SE LIGA ANIMADOR

Bora produzir?

Meu trabalho também vai ser produzido!

Elabore uma videoreportagem de tema "O Recife que eu quero" mostrando seu bairro e evidenciando aquilo que você gostaria que mudasse nele ou, até mesmo o que você admira nele. Lembre-se de que discutimos ao longo das aulas, buscando se aproximar das características frequentemente encontradas em vídeos desse tipo. Além disso, utilize a plataforma "TikTok" para facilitar a circulação nas redes sociais e alcançar seu objetivo de propagação marcando os perfis das autoridades da cidade e do Estado.

Delite e cidadania! Não! Bom trabalho!

Comandos da atividade: Produza um roteiro para orientar a gravação da videoreportagem pensando sobre as seguintes questões:

- Qual será o bairro ou o rua a serem gravados?
- O objetivo do grupo é fazer uma opinião crítica positiva ou negativa e por quê?
- O que será dito na narração e que tipo de linguagem será utilizada?
- Qual será o local a serem produzidos?
- A gravação será feita durante o percurso até chegar em casa?
- Qual será a mídia onde se fará a postagem e o conteúdo da videoreportagem?

PASSAPORTE PER ALICIA

Fonte: As autoras (2023)

3.1.2 Aula 2

1. Objetivo da aula

Apresentar a evolução da circulação da informação ao longo dos anos e comparar o que se tinha antes com o material que circula hoje; apresentar e proporcionar o contato com o gênero trabalhado, a videoreportagem e a legenda; refletir sobre as estratégias de circulação e produção de vídeos produzidos por comunicadores digitais; identificar as diferentes maneiras



de consumir informação atualmente, ampliando o repertório individual; e entrar em contato e criar uma conta no *TikTok*, caso alguém ainda não tenha.

2. O que pretendemos avaliar?

A apropriação a respeito do conteúdo exposto sobre a circulação da informação; a capacidade de identificar e criticar as estratégias de circulação e de produção dos vídeos apresentados; e o reconhecimento, anterior e posterior à explanação, da função do gênero videorreportagem e da legenda, bem como de sua importância e das situações de uso.

3. Esquematização da aula

No segundo momento da aula, que idealizamos ser logo após a primeira descrita acima, faremos o segundo uso da ficha didática, apresentando-os uma mini trajetória da circulação da informação durante os anos, no Brasil, mostrando-os o papel do jornal antigamente e da internet, atualmente. Mais algumas indagações serão feitas, sempre estimulando a participação da turma (Cf. Apêndice II).

Apêndice II - Indagações sobre a linha do tempo

- a) Baseado no ano em que vocês nasceram, quais são as “eras” da informação que vocês se localizam?
- b) Na casa de vocês, alguém ainda usa o jornal? Qual?
- c) Atualmente, de que forma você mais consome informações? (áudio, vídeo, texto escrito ou ambos)

(2º uso da ficha didática; Tempo de duração: 20min)

Tendo discutido sobre o percurso do jornalismo e da informação, além de contarmos com as respostas dos alunos sobre o uso majoritário do *TikTok*, gostaríamos de exibir videorreportagens e legendas produzidas por veículos de comunicação ou influenciadores, todos sobre a cidade do Recife (Cf. Anexo I). A partir dos vídeos e sem comentar sobre a temática que os une - o Recife -, vamos começar a refletir sobre as estratégias de circulação e produção desses vídeos, falando sobre a legenda colocada; a presença ou não de música de fundo; as transições feitas em cada bloco de imagem; o que percebemos, estruturalmente, em todos os vídeos?; e usos da linguagem.



Anexo II - Vídeos escolhidos do *TikTok*

- a) Vídeo disponível na conta do *TikTok* do atual prefeito da cidade, João Campos -
<https://vm.tiktok.com/ZMYqq5ANa/>
- b) Vídeo disponível na conta do *TikTok* da atual governadora do Estado, Raquel Lyra -
<https://vm.tiktok.com/ZMYqqPWeU/>
- c) Vídeo disponível na conta do *TikTok* “Idas e Vindas”, sobre pontos turísticos do Recife - <https://vm.tiktok.com/ZMYqqf5x4/>
- d) Vídeo disponível na conta do *TikTok* “Pernambucanos por aí”, sobre pontos turísticos do Recife -<https://vm.tiktok.com/ZMYqquWbm/>
- e) Vídeo disponível na conta do *TikTok* do Jornal Metrôpoles, sobre as chuvas na cidade do Recife - <https://vm.tiktok.com/ZMYqqqBsD/>

Fonte: *TikTok* (2023)

(3º uso da ficha didática; Tempo de duração: 30min)

Antes da aula acabar, pediremos para que eles criem, se souberem, uma conta no *TikTok*. Acreditamos que essa atividade pode ser feita de forma individual e em casa, por sabermos que a maioria já terá uma conta de uso próprio e, para aqueles que não a tenham, esse já é um letramento que os alunos trazem atualmente. De toda maneira, reforçaremos tal pedido no início da próxima aula.

3.1.3 Aula 3

1. Objetivo da aula

Apresentar o principal modelo inspiração - o quadro “O Brasil que eu quero” - para a produção que será feita nas aulas seguintes; separar os grupos para que eles comecem a pensar sobre as particularidades do lugar onde vivem e que poderia ser exposto sobre esse lugar;



construir uma opinião crítica justificada a respeito do conteúdo em potencial que será mostrado na videorreportagem; e compreender que o processo de criação de uma videorreportagem perpassa vários níveis linguísticos e iniciar o processo de apropriação desses níveis, para estimular o trabalho em grupo.

2. O que pretendemos avaliar?

A interação durante o trabalho coletivo e a maneira como executam o rascunho do pré-projeto; o conhecimento prévio em torno do quadro, bem como seu objetivo, “O Brasil que eu quero”; a coerência, dentro da proposta exibida, da seleção das primeiras ideias para o projeto; o reconhecimento e a percepção crítica em torno daquilo que pode e precisa ser melhorado no bairro e na cidade; e a apropriação dos níveis linguísticos e da estrutura que perpassam a construção de uma videorreportagem.

3. Esquematização da aula

A terceira aula, que será feita no mesmo dia da quarta, será iniciada apresentando um vídeo passado na TV Globo de Televisão, em 2018, no quadro “O Brasil que eu quero”. A partir do vídeo, conversaremos sobre nossa produção de trabalho, que será somada à avaliação de aprendizagem. Os vídeos selecionados apresentarão o “Brasil que eu quero” na visão das crianças, que também puderam participar do quadro, para estimulá-los ainda mais na atividade. Todos os materiais que serão expostos estão disponíveis na internet e na ficha didática, assim, os alunos podem ter acesso ilimitado, para se inspirarem nessa atividade. (Cf. Anexo II)

Anexo III - Vídeos do quadro “O Brasil que eu quero”

- a) O Brasil ideal sob o olhar das crianças - F dos Guedes, S F Glória, C Oeste, Anita Garibaldi, P Vargas, N S Rita, B Piauí, Guairaçá | Globoplay
- b) O Brasil ideal sob o olhar das crianças - Hora 1 | Três de Maio, Pardino, Luiziana, Olaria, B Constant do Sul, Gastão Vidigal e Cel. Pilar | Globoplay

Fonte: Globo.com (2018)

(Tempo de duração: 20min)

No segundo momento, faremos a separação de grupos. Nossa sugestão é que eles se agrupem baseados na proximidade do bairro onde moram, para que possam mostrar as



particularidades do lugar. Os comandos da atividade serão dados e eles terão esse tempo aula para conversarem sobre o que vão expor, gravar e falar no vídeo, que deve ter 3min de duração - os critérios de gravação estarão disponíveis na ficha didática. Ao final dessa conversa prévia, pediremos que eles nos comuniquem quais serão os bairros que aparecerão na videorreportagem, para que possamos fazer uma curadoria de notícias sobre eles, para uma discussão na próxima aula. (*4º uso da ficha didática; Tempo de duração: 10min*)

Nos últimos 20min, conversaremos sobre o roteiro da produção com algumas questões a serem comentadas (Cf. Apêndice III).

Apêndice III - Perguntas-chave para a elaboração do roteiro

- a) Qual será o bairro ou a rua a serem gravados?
- b) O objetivo do grupo é tecer uma opinião crítica positiva ou negativa e por quê?
- c) O que será dito na narração e que tipo de linguagem será utilizada?
- d) Quais serão os locais a serem mostrados?
- e) A gravação será feita durante o percurso até chegar em casa? Qual seria o efeito disso na parte audiovisual e do conteúdo da videorreportagem?

Para nós, é importante que eles tenham mente, durante todo o processo, que o foco do trabalho é construir uma opinião crítica justificada, em que a fala e as imagens feitas por eles conversem plenamente e que o *TikTok* possa servir como uma plataforma de propagação cultural. Ademais, que compreendam que o processo de criação de uma videorreportagem perpassa vários níveis linguísticos, indo desde a discussão, produção, roteiro, gravação e edição. (*Tempo de duração: 20min*)

Como pensamos que essa aula seria isolada das demais, a atividade de gravar os pontos importantes para a videorreportagem já seria passada, visto que as imagens devem ser de seus cotidianos, evidenciando o contexto social diário deles - eles devem gravar na câmera normal do celular.

3.1.4 Aula 4



1. Objetivo da aula

Aguçar a criticidade da turma a partir da reflexão e da problematização das notícias sobre os bairros; comparar a realidade dos alunos com o que circula nos meios de comunicação; e identificar e interpretar o conteúdo e os componentes de uma reportagem.

2. O que pretendemos avaliar?

A capacidade de estabelecer relações críticas entre a realidade e o que circula na mídia, identificando, através da discussão, o que há de compatível e incompatível, bem como apontando as estratégias utilizadas para isso; a interpretação (se mais superficial ou mais profunda) do conteúdo proposto, bem como a capacidade de reconhecer - antes, durante e depois da nossa exposição - os componentes de uma reportagem; e a problematização apontada pelo aluno antes, durante e depois da discussão sobre os as notícias dos bairros.

3. Esquematização da aula

Pensando que já sabemos qual é o bairro onde moram (devido à atividade da aula passada), vamos levar notícias sobre tais lugares, da internet, para que isso seja problematizado (Disponibilizaríamos *links* e reportagens de cada respectivo bairro no *drive* da turma. Pediremos para que se agrupem próximos aos seus colegas de trabalho e entregaremos notícias impressas sobre seus respectivos bairros (nesse momento, seus locais de gravação), visando analisar a notícia ou reportagem trazida com um olhar crítico, observando seus títulos, leads e conteúdo. O objetivo é fazê-los comparar a realidade que eles conhecem e gravaram com aquilo que circula nos meios de comunicação. Como esperamos que algumas imagens já tenham sido gravadas por eles, deixaremos em aberto, nesse primeiro momento da aula, para que eles tragam suas visões, estabelecendo sempre a ideia de uma aula dialógica e interativa. Assim, todos poderão participar de alguma forma e se envolver no conteúdo, seja através da notícia, da videorreportagem ou explicando seu roteiro de produção. (*Tempo de duração: 50min*)

3.1.5 Aula 5



1. Objetivo da aula

Colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores a respeito das ferramentas de produção e edição do *TikTok*.

2. O que pretendemos avaliar?

Como os estudantes utilizam as ferramentas do *TikTok* para editar seus respectivos vídeos e no quanto isso interfere no processo de produção.

3. Esquematização da aula

Considerando o tempo curto e as discussões empreendidas nas aulas anteriores, no primeiro momento da aula retomaremos o propósito do projeto: produzir uma videorreportagem crítica sobre o Recife que a turma quer, baseado em seus respectivos bairros. Esperamos que os roteiros já estejam prontos e que todo o material que os alunos utilizarão já esteja separado, mas sabemos que imprevistos acontecem. Por isso, os primeiros momentos da aula serão destinados para possíveis ajustes no roteiro, seleção de arquivos e para que os alunos explorem a plataforma, conforme o projeto que será realizado. Apesar de simples, vamos escrever essas orientações no quadro e passar de grupo em grupo, dando suporte e tirando as dúvidas que surgirem. (*Tempo de duração: 10min*)

Os grupos que finalizarem essa revisão ou que já estiverem prontos, devem, após a nossa autorização, iniciar a produção da videorreportagem. Ao longo desse processo, permaneceremos indo de grupo em grupo para auxiliar no que for necessário. (*Tempo de duração: 40min*)

3.1.6 Aula 6

1. Objetivo da aula

Revisar, ou finalizar, caso necessário, a produção da aula passada, fazendo possíveis ajustes; e pensar nas formas, ferramentas e na importância da divulgação e executá-la.



2. O que pretendemos avaliar?

A escolha e o emprego das ferramentas da plataforma - conforme a discussão proposta em sala - em prol da divulgação do vídeo e dos impactos que essas ferramentas têm para a divulgação.

3. Esquematização da aula

Assim que chegarmos na sala, pediremos para que a turma se organize em grupos para revisar seus respectivos projetos, adicionando ou modificando imagens, narrações e outros elementos. Aqueles que ainda não finalizaram o trabalho poderão fazer isso neste momento. Circularemos na sala para dar suporte à turma e para verificar o andamento do projeto. À medida em que as revisões forem finalizadas, eles serão orientados a enviar o vídeo para o drive da turma. (*Tempo de duração: 15min*)

Em seguida, iniciaremos a discussão sobre a importância da divulgação, nas ferramentas que o *TikTok* disponibiliza para isso e no impacto que elas podem gerar. Para essa discussão, colocaremos - gradualmente - as seguintes perguntas norteadoras no quadro:

Apêndice IV - Perguntas norteadoras para seleção e escolha das ferramentas de divulgação

- a) Qual o papel da hashtag, da legenda e das palavras-chave?
- b) Como essas ferramentas influenciam a divulgação de um conteúdo nas redes sociais?
- c) O desempenho dessas ferramentas muda conforme a rede social? Se sim, qual o comportamento delas no *TikTok*?
- d) Além do *TikTok*, quais redes sociais podem impulsionar a divulgação da videorreportagem produzida?
- e) Qual o efeito de marcar perfis de autoridades pernambucanos poderia ter na divulgação da videorreportagem? Quais perfis poderiam ser escolhidos?
- f) Quais as melhores hashtags, legendas e palavras-chave para impulsionar a divulgação da minha videorreportagem?

Apesar do tempo curto, o objetivo é que os alunos opinem sobre o que está sendo proposto, de forma a já pensar nas melhores estratégias para a divulgação dos trabalhos no *TikTok*. (*Tempo de duração: 20min*)



Finalizada a discussão, orientamos os grupos a selecionar palavras-chave, hashtags, legendas e perfis de autoridades da cidade para publicar os trabalhos na plataforma em questão e também compartilhar o link gerado em outras redes sociais, como o WhatsApp e o Instagram. Continuaremos circulando pela sala para dar apoio à turma e, à medida que os grupos forem finalizando, vamos acompanhar a publicação a fim de conferir o envio e evitar a publicação de conteúdos diferentes daqueles que foram propostos. *(Tempo de duração: 15min)*

3.1.7 Avaliação final em sala

Depois que todos os trabalhos estiverem finalizados e publicados, vamos reproduzi-los em sala de aula, para que todos vejam o resultado final. Em seguida, pediremos que eles comentem. Esperamos que esse momento seja bastante fluido, mas, em todo caso, usaremos as seguintes perguntas norteadoras:

Apêndice V - Perguntas norteadoras da autoavaliação

- a) Como foi o processo de produção da videoreportagem e da legenda? Qual a parte mais fácil e a mais difícil?
- b) Dentre as produções dos colegas, qual te chamou mais atenção e por quê?
- c) Quanto às ferramentas e ao tema trabalhado por você por seus colegas, o que você não sabia e que foi possível conhecer?
- d) Como você avalia a produção e a divulgação da sua videoreportagem?
- e) Como foi o trabalho em grupo? Você gostou de participar dessa produção?

Conclusão

Conclui-se, portanto, a importância do planejamento de aulas e, ainda mais, que estas precisam ter certa continuidade, como a trilha, a fim de alcançar não somente as metas pedagógicas que os documentos oficiais indicam, mas também para fazer um trabalho contextualizado com a realidade do aluno. Além disso, fica evidente a necessidade de utilizar as redes sociais como uma ferramenta educacional, visto que fazem parte do dia a dia dos alunos e, assim como outras situações comunicativas, têm suas especificidades de uso e linguísticas que o professor de Língua Portuguesa, na atualidade, não pode ignorar.



Dessa maneira, a trilha “O Recife que eu quero: meu olhar através da videorreportagem” exemplifica como é significativamente importante estar atento às mudanças nos documentos oficiais, que adicionaram às habilidades anteriores a questão do uso da internet, bem como utilizar as plataformas como fonte de curadoria de vídeos e *posts* que podem ser levados para sala de aula. Assim, materiais autorais podem ser elaborados para engajar ainda mais os alunos no processo de aprendizagem, especialmente quando esses conteúdos são concordantes com o que o aluno vive em seu bairro, cidade, estado e país. Dessa forma, é possível que o aluno aprenda aquilo que lhe foi solicitado, mas que isso tenha uma utilidade, seja para reivindicar as condições precárias em que vive, por exemplo, seja para exaltar sua cultura local. De toda forma, o aluno precisa ser entendido e entender que ele é um agente no mundo em que vive, que tem o papel, como cidadão, de se posicionar e a língua é o meio para isso.

Em suma, a trilha pode inspirar professores de Língua Portuguesa Brasil afora a proporcionar uma vivência semelhante em sala de aula, adaptando-a para que ela esteja estritamente ligada ao contexto dos alunos. Ademais, assim como a videorreportagem e a legenda foram utilizadas como os gêneros discursivos ao longo do trabalho, outros gêneros podem ser encontrados nas redes sociais, isto é, é preciso pensar na internet como aliada para o ensino de língua materna.

Referências

BAKHTIN, M . **A Estética da Criação Verbal**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000._____. **A Estética da Criação Verbal** , 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARSOTTI, Adriana. **Transformações contemporâneas nas práticas jornalísticas: o jornalista on-line como mobilizador da audiência**. In: E-Compós. 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/56236/56236_4.PDF. Acesso em 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03 abr. 2023.



FERREIRA, L. C; PEDROSA, L. **De 1500 a 2021:** veja como a comunicação evoluiu no Brasil. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-05/linha-do-tempo-telecomunicacoes>. Acesso em 03 abr. 2023.

LOPES, Dirceu Fernandes. **Resgate histórico do jornalismo brasileiro –parte 1:** dos primórdios até a Proclamação da República. Memória da Imprensa, s/d. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria_imprensa/pdf/colaboracao_memoria_da_imprensa.pdf. Acesso em 03 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 19-38.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco:** ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife, 2021. Disponível em: https://sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2021/06/curriculo_ensino_medio_pe.pdf. Acesso em 03 abr. 2023.

SOUZA, Diana Paula de. **Trajetória Histórica do Jornal Empresa:** das Origens aos Conglomerados de Mídia. In: V Congresso Nacional de História da Mídia. 5., São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/outros/hmidia2007/resumos/R0050-1.pdf>. Acesso em 03 abr. 2023.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliações em Língua Portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>. Acesso em 03 abr. 2023.

O Brasil que eu quero. G1 Portal de Notícias da Globo, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/o-brasil-que-eu-queiro/>. Acesso em 02 abr. 2023.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes Editores, 2015.



A “LEGITIMIDADE” POR TRÁS DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

Victor Carreão (Pesquisador Independente)
vcarreao@yahoo.com.br

Resumo: O conceito de “Comunidade de fala” é amplamente discutido dentro da linguística. Para Labov (1972) e Gumperz (1968), tal comunidade é composta por falantes que compartilham os mesmos valores sociais em relação a uma língua e possuem um número específico de interações entre si. Em um mundo altamente conectado e globalizado, as “comunidades” não estão mais restritas a posições geográficas (Kachru, 1982). Neste artigo, chamamos a atenção para como o aspecto extralinguístico das línguas desempenha um papel importante na aprendizagem, avaliação e identidade dos alunos. Os contextos em que uma variedade linguística é usada em uma comunidade são conhecidos como “domínio de uso” (Fishman, 2000). Isso também faz parte do que Wenger (1998) chama de Comunidade de Prática. Tal comunidade é definida por um propósito, que é compreendido e continuamente renegociado por seus membros, com regras específicas de relacionamento e engajamento entre eles. A estrutura social das Comunidades de Prática não é desprovida de relações de poder e prestígio. Sua estrutura e hierarquia fluidas (Eckert e Wenger, 2005) criam papéis de “legitimidade”, que exercem mudanças sobre os vários recursos de uma comunidade - incluindo a linguagem. Alguns estudos relataram como as relações de poder podem refletir no uso da língua pelos membros de uma comunidade (Hujala, 2009), mostrando que o inglês como língua estrangeira também tem a influência de elementos sociais, e que a “legitimidade” tem um papel fundamental papel nisso. O conceito de inteligibilidade (Derwing & Munro, 2015) é um dos critérios que pode evitar que avaliações sejam enviesadas.

Palavras-chave: sociolinguística; legitimidade; comunidades de prática; inglês; avaliação

Abstract: The concept of “Speech Community” is widely discussed within linguistics. For Labov (1972) and Gumperz (1968), such a community is made up of speakers who share the same social values in relation to a language and have a specific number of interactions with each other. In a highly connected and globalized world, “communities” are no longer restricted to geographic locations (Kachru, 1982). In this paper, we draw attention to how the extralinguistic aspect of languages plays an important role in students' learning, assessment and identity. The contexts in which a linguistic variety is used in a community are known as its “domain of use” (Fishman, 2000). This is also part of what Wenger (1998) calls Community of Practice. Such a community is defined by a purpose, which is understood and continually renegotiated by its members, with specific rules of relationship and engagement between them. The social structure of Communities of Practice is not devoid of power and prestige relations. Its fluid structure and hierarchy (Eckert and Wenger, 2005) create roles of “legitimacy” that exert changes over a community’s various resources – including language. Some studies have reported how power relations can reflect on the use of language by members of a community (Hujala, 2009), showing that English as a foreign language also has the influence of social elements, and that “legitimacy” plays a fundamental role in this. The concept of intelligibility (Derwing & Munro, 2015) is one of the criteria that can prevent evaluations from being biased.

Keywords: sociolinguistics; legitimacy; communities of practice; English; assessment



1. Introdução

Jennifer Jenkins é, talvez, uma das linguistas mais citadas no mundo quando se trata de estudar ou aplicar conceitos de “Inglês como Língua Franca” (doravante ILF). Em um mundo globalizado e altamente conectado pela internet, uma língua franca é um meio de comunicação muito necessário para interações bem-sucedidas entre grupos de diferentes culturas. O uso do ILF acontece principalmente na comunicação entre falantes não-nativos da língua inglesa. Os interlocutores envolvidos geralmente falam duas línguas muito distintas e utilizar o inglês entre eles é mais prático para estabelecer a comunicação. Também é altamente provável que esses momentos interacionais ocorram em contextos em que os falantes estão conectados entre si através de uma “prática”. Para Eckert e Wenger (2005), uma “prática” é uma forma de realizar algo e alcançar um resultado esperado em relação a isso. Os padrões de realização dessas atividades também são compartilhados por uma comunidade. Para ilustrar isso, podemos pensar em dois funcionários de empresas distintas trabalhando juntos para resolver um problema, ou mesmo imaginar uma conferência acadêmica internacional ou uma viagem de lazer. Todas essas situações têm uma “prática”, um objetivo em comum, que conecta os indivíduos.

O ILF pode ser visto como uma variedade da língua inglesa – seguindo o rótulo de variedades como “Inglês Americano”, “Inglês Britânico”, “Inglês do Paquistão” e assim por diante. É importante lembrar que toda e qualquer variedade de uma língua está sujeito à variação e, nesta variação, é que a identidade única de cada indivíduo é refletida. Assim, não se pode considerar o ILF como uma variedade estática do inglês, mas sim como uma língua franca passível de variação conforme os indivíduos e suas identidades fluídas, relacionadas à natureza de cada situação de comunicação. Como afirma House (2003), não faz sentido estudar o ILF comparando-o com os padrões linguísticos de outras variedades do inglês, pois ele possui características próprias. Em uma questão de comparação, pode-se olhar para a sociolinguística e ver que o inglês vernáculo afro-americano tem regras gramaticais tão complexas quanto as chamadas "variedades padrão" do inglês.

Ainda em relação ao inglês como uma língua "global", Phillipson (2008, pp. 262-263. Tradução nossa) faz uma importante ressalva sobre o lado social das línguas: "Existem sérias fragilidades teóricas e empíricas na forma como os ingleses “mundiais” são classificados e analisados, uma vez que a reificação envolvida em qualquer padronização não é fiel à variedade e complexidade das realidades sociolinguísticas". Afinal, como se sabe, o estudo dos processos



linguísticos “não dever ser dissociado completamente do estudo das estruturas sociais” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 62). Nesse sentido, o ILF deve ser pesquisado não apenas com ênfase em suas características linguísticas, mas também com o enfoque em seus traços extralinguísticos.

Ao contrário de outras variedades linguísticas que estão ligadas à ideia de comunidades geográficas, o ILF é uma variedade intercultural que existe principalmente em situações de comunicação específicas: é utilizado quando certas “práticas” surgem dentro de uma comunidade de falantes. Portanto, o ILF não é uma variedade linguística relacionada às Comunidades de Fala, mas sim está às Comunidades de Prática. Essa característica do inglês como uma língua global é importante para o processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, é um traço necessário quando falamos sobre a avaliação desse aprendizado, pois Comunidades de Prática, assim como outros grupos, possuem posições de poder em sua hierarquia e isso pode influenciar como a língua é vista por seus membros.

Não se deve esquecer que a estrutura social das Comunidades de Prática não é desprovida de relações de poder e prestígio. Pelo contrário, a sua estrutura e hierarquia fluidas (ver Wenger, 2005) criam papéis de “legitimidade”, que exercem mudanças sobre os vários recursos de uma comunidade – incluindo a língua. Ao mesmo tempo em que o ILF é celebrado como uma variedade desligada do inglês dos colonizadores, não se pode dizer que ela está livre de pressões sociais que podem moldar a linguagem e ditar prestígio e estigma (tal como qualquer outra variedade linguística). Este pequeno artigo analisará a teoria por trás das Comunidades de Fala e das Comunidades de Prática para ilustrar este ponto, e também buscará destacar a importância de condições justas de avaliação de uma língua. Pensaremos no que devemos priorizar em uma interação em língua estrangeira - seja em ambientes profissionais, acadêmicos ou turísticos – e em como as crenças linguísticas dos interlocutores podem afetar esse processo.

2. Comunidades de Fala e Comunidades de Prática

O conceito de “Comunidade de Fala” é amplamente discutido na linguística. Para Labov (1972), tal comunidade é composta por falantes que compartilham os mesmos valores sociais em relação a uma língua. Gumperz (1968) acrescenta ainda que as Comunidades de Fala podem ser identificadas graças ao número de interações que seus membros mantêm entre



si. Contudo, num mundo altamente conectado e globalizado, as “comunidades” não estão hoje restritas a posições geográficas.

Kachru (1982) nos mostrou que os falantes da língua inglesa podem ser encontrados em três círculos: o primeiro contém falantes cuja língua nativa é o inglês; o segundo compreende as nações onde o inglês foi imposto como língua oficial; e o terceiro é aquele onde se estuda inglês como língua estrangeira. O espaço que uma língua (ou variedade linguística) ocupa em uma comunidade é conhecido como “domínio de uso”, conforme apresentado por Schmidt Rohr e descrito por Fishman (2000). Este conceito está relacionado: (i) com os falantes que utilizam uma determinada língua (ou variedade linguística); (ii) com os locais onde essas variedades são valorizadas, e (iii) com o tipo de documentos em que essas variedades aparecem.

Estas características também fazem parte do que Wenger (1998) chama de Comunidade de Prática. Para o autor, uma Comunidade de Prática é definida por um propósito, que é compreendido e continuamente renegociado pelos seus membros, com regras específicas de relacionamento e engajamento entre eles. Acima de tudo, é importante considerar o que é produzido nesta comunidade e qual é o repertório compartilhado de recursos e rotinas – que deve ter sido previamente estabelecido dentro da comunidade, ao longo de sua existência.

Pode-se dizer, que as Comunidades de Prática estão relacionadas às rotinas que os membros de um grupo possuem. Dentro dessas rotinas, também temos as “rotinas linguísticas”, reforçadas pelas práticas de uma comunidade. Bortoni-Ricardo (2005, p. 66) nos mostra que "o conhecimento que os falantes têm das rotinas linguísticas varia em grande escala, até mesmo nas sociedades tradicionais. Quanto mais complexa a sociedade, maior o número e a variedade de rotinas e maior a variação na competência que os indivíduos exibem". Isto também inclui como a linguagem é usada e percebida de acordo com as práticas dentro da comunidade. Para o membro de uma comunidade, a hierarquia de poder do grupo não está enraizada no papel que desempenha, mas na “legitimidade” que exerce. Desempenhar uma prática dentro da estrutura de uma comunidade não é o mesmo que ocupar um papel que pode ditar o que deve ou não fazer parte da comunidade. O poder e a autonomia são determinados pelos indivíduos dentro da estrutura ou hierarquia da comunidade, que podem decidir o que faz parte das práticas e recursos do grupo. No mesmo sentido, como defendem Eckert e Wenger (2005), aqueles que têm essa legitimidade são aqueles que podem influenciar o repertório linguístico de toda uma Comunidade de Prática.



A natureza da estrutura das comunidades de prática pode ser um indicativo do quanto a língua, e as rotinas linguísticas, podem variar (ou ser influenciadas por fatores externos):

quando as redes [sociais] apresentam uma "tessitura densa", isto é, quando há um alto grau de densidade, seus membros atingem grande consenso normativo e exercem consistente pressão informal uns sobre os outros visando à conformação às normas consensuais. Por outro lado, quando a rede apresenta "tessitura frouxa", há maior probabilidade de ocorrer uma variação nas normas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 85)

Dois fatores merecem destaque aqui. O primeiro é a forma pela qual a estrutura das comunidades pode permitir maior ou menor influência de fatores externos sobre a sua variedade linguística. O segundo é como alguns membros das Comunidades de Prática podem exercer influência sobre a variedade linguística utilizada entre seus membros. Utilizaremos, a seguir, alguns exemplos sobre a ótica do ILF novamente, ilustrando como as posições de poder dentro de cada grupo fazem com que as crenças linguísticas de cada membro possam ter papel de impacto no momento da avaliação linguística.

3. Língua Franca e comunicação

O Inglês como Língua Franca pode ser visto como uma ótima forma de fazer fluir a comunicação nas situações ligadas ao mundo dos negócios das empresas multinacionais, que, de alguma forma, podem conectar o Oriente e o Ocidente através de uma língua comum. Phillipson (2008, p. 264. Tradução nossa) traz uma importante reflexão acerca do termo "língua franca":

É evidente que o termo língua franca foi usado em sentidos muito diferentes no passado e ainda é assim. Eu diria que língua franca é um termo pernicioso e invejoso se a língua em questão for a primeira língua para algumas pessoas, mas para outras for uma língua estrangeira, sendo essa comunicação tipicamente assimétrica. Eu diria que é um termo enganoso se a linguagem for supostamente neutra e desconectada da cultura. E que é um termo falso para uma língua que é ensinada como disciplina no ensino geral

A questão da assimetria nas relações de poder entre os interlocutores é uma das características levantadas por Phillipson e é uma realidade não apenas em termos de proficiência linguística, mas também na questão da hierarquia de uma organização. Conforme afirma Levis (2005, p. 373), os contextos de comunicação podem variar dependendo de quem são os falantes: (i) falantes nativos e nativos; (ii) falantes nativos e não-nativos; (iii) falantes não-nativos e nativos; e (iv) falantes não-nativos e não-nativos. Tais possibilidades são muito



comuns na área empresarial, principalmente se considerarmos que a maioria das empresas multinacionais está sediada em países de língua inglesa:

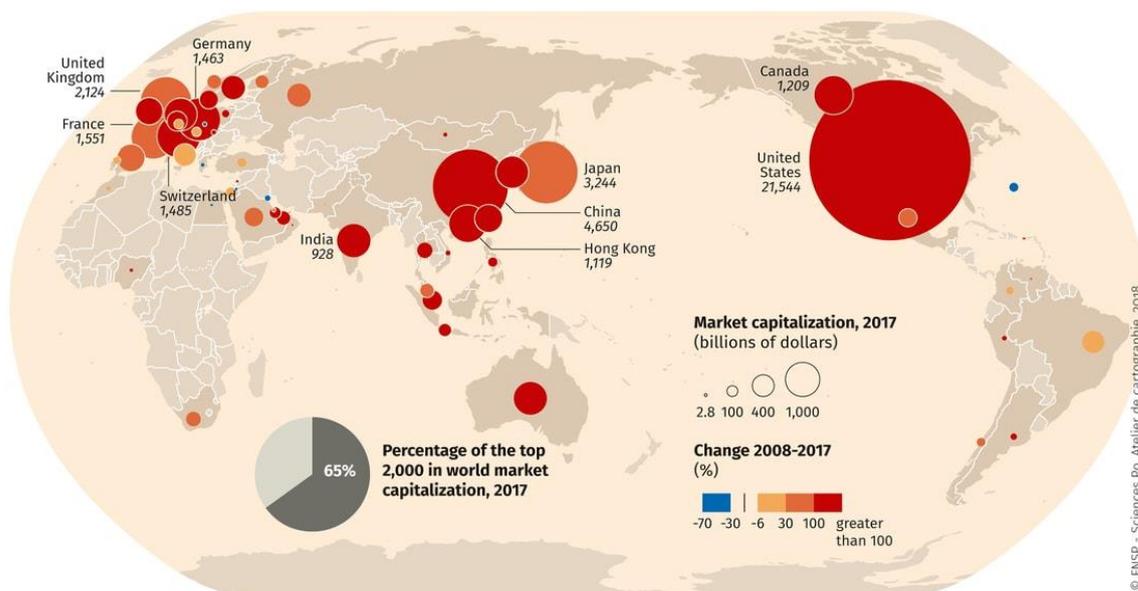


Figura 1: Modelo mostrando a presença de empresas multinacionais ao redor do mundo

Fonte: Espace Mondial (2018)

As abordagens que defendem que o ILF só é utilizado entre falantes não nativos nem sempre levam em consideração a localização da maioria das empresas multinacionais do mundo – pelo menos em termos do inglês usado como língua de negócios. Esta visão pode fazer sentido no contexto europeu, onde a quota de mercado das multinacionais pode ser mais equilibrada entre culturas que não falam inglês. No entanto, para as nações do hemisfério sul isso pode não ser verdade, já que muitas empresas subsidiárias provavelmente precisarão entrar em contato com empresas sediadas em países de língua inglesa.

A relação estabelecida pela hierarquia empresarial faz com que colaboradores de níveis mais baixos tenham seus superiores como modelos a serem seguidos – pelo menos em termos de “práticas” produzidas dentro de seus grupos. Os falantes sempre possuem, em cada interação, um “grupo de referência” – e a hierarquia do mundo corporativo pode moldar quem essas “referências” seriam. Bortoni-Ricardo (2005, p.96) nos chama a atenção para o fato de que esses grupos acabam exercendo sobre seus interlocutores um conflito: “orientação para o prestígio e orientação para a identidade”, afetando diretamente as crenças linguísticas em todos os pontos da cadeia hierárquica.



Como sabemos, o principal objetivo nesta e em outras interações é garantir que os oradores de ambos os lados sejam inteligíveis. Para Derwing & Munro (2015, p. 5. Tradução nossa), inteligibilidade é “o grau de correspondência entre a mensagem pretendida pelo locutor e a compreensão do ouvinte”. O ouvinte também deve estar atento para evitar qualquer tipo de preconceito em relação ao locutor devido à sua variedade linguística (ver Smith & Nelson, 1985, e Lindemann, 2017). Para ilustrar como essa crença linguística tem impacto sobre a língua utilizada em uma Comunidade de Prática, podemos tomar o estudo de Hujala (2009, p. 98) sobre interações em inglês (como Língua Franca) em um escritório finlandês. Alguns trabalhadores entrevistados pela autora afirmaram que "percebiam os FN [falantes nativos de inglês] como fontes de informação sobre uma nova língua, alvos de sentimentos de inveja, úteis na negociação de sentido, mas também dominantes e os únicos que realmente sabem inglês". A crença linguística dos colaboradores deste escritório tem impacto direto sobre a maneira pela qual o uso do inglês é avaliado dentro da organização. É também interessante ver que a maioria dos entrevistados por Hujala “se identificaram como falantes de inglês finlandês, ou apenas “inglês”, e não como falantes de ILF” (Hujala, 2009, p. 100).

Bortoni-Ricardo (2005) destaca a importância de que estudos sobre a língua explorem a estrutura social das comunidades, ou organizações. Para a autora:

os estudos antropológicos de redes sociais demonstram conclusivamente que, em comunidades de alta densidade e multiplexidade e baixa complexidade de papéis, desenvolve-se um grande consenso normativo e, conseqüentemente, uma forte resistência à influência de valores exógenos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 95)

A variedade linguística utilizada por um indivíduo faz parte da sua identidade. Como afirma House (2003, p. 572), a comunicação ILF tem como principal característica o fato de que “cada indivíduo entra e sai de uma variedade de contextos, que provavelmente terão formas de participação bastante diferentes”. Isso leva a identidades fluidas. Tendo isto em mente, é importante lembrar que as Comunidades de Prática, como mencionamos anteriormente, não estão isentas de modelos padrão de poder que refletem os grupos nela envolvidos. Portanto, não se pode dizer que o Inglês como Língua Franca esteja isento do prestígio que também é encontrado nas crenças linguísticas existentes em diferentes variedades do inglês.

Outro exemplo ajuda a ilustrar essa ideia. Embora nossos comentários, acima, estejam relacionados à produção oral, na área acadêmica é preciso considerar a avaliação sobre a escrita em língua estrangeira. Periódicos científicos na área de ciências ambientais, por exemplo, são



documentos comumente escritos em inglês. A equipe do cientista Tatsuya Amano analisou o processo de submissão de artigos nesta área para revistas científicas. Os resultados dessa investigação foram comentados pelo articulista do jornal britânico “The Guardian”, Michele Gazzola (2023, n.p. Tradução nossa), que ressaltou que crenças linguísticas também são encontradas em meios escritos:

Ao submeter artigos para publicação, os falantes não-nativos têm cerca de 2,5 vezes mais probabilidades de verem os seus trabalhos rejeitados por razões linguísticas – e têm 12,5 vezes mais probabilidades de terem de fazer revisões relacionadas com a língua. Assim, mesmo com competência técnica igual ou superior, podem ter menos oportunidades de carreira

Toda interação linguística, assim, acontece em situações de poder. Quando essas relações são assimétricas, a “legitimidade” entre os interlocutores pode refletir na avaliação linguística. Isso pode ocorrer em situações formais ou informais de avaliação – seja em um exame de proficiência, ou até mesmo na avaliação da comunicação em língua estrangeira dentro de uma organização. O objetivo deste artigo foi transitar pelos conceitos de comunidades de fala e, pensando no uso do inglês em um mundo globalizado, trazer à tona alguns reflexos das crenças linguísticas nos falantes. Passemos às considerações finais.

4. Considerações finais

Aqui, argumentamos que o ILF existe no âmbito das Comunidades de Prática e não está livre de certos graus de padronização ou preconceito linguístico. O ILF acaba se pautando pela “legitimidade” (ver Eckert e Wenger, 2005) dentro da estrutura de poder dos envolvidos numa prática específica. Neste sentido, é difícil assumir que o ILF seja uma variedade linguística totalmente livre das amarras do colonialismo ou de modelos inconscientes de linguagem “semelhantes aos nativos”. Pensemos mais uma vez nas empresas multinacionais. Se a legitimidade dentro da estrutura deste tipo de comunidade de prática recair sobre uma contraparte de um país cuja língua nativa é o inglês (por exemplo, o CEO da multinacional), tais modelos de linguagem serão provavelmente replicados. Caso seja encontrado em um segmento não nativo, uma empresa subsidiária, o padrão linguístico provavelmente seguirá seu repertório linguístico para estabelecer características de inteligibilidade. Em ambos os casos, relações de poder assimétricas, que muito provavelmente não podem ser negociadas dentro de uma comunidade de prática, podem ver o ILF ser comparado a uma espécie de “modelo de linguagem” prescritivo, “nativo” ou não. Quanto maior a mobilidade social de um indivíduo,



maior aproximação à língua-padrão de um grupo, e isso acaba sendo mais evidente dentro do mundo corporativo.

O Inglês como Língua Franca tenderá a favorecer qualquer parte das interações sociais que tenha o apoio da legitimidade existente dentro de uma Comunidade de Prática. Empregadores e empregados, franqueadores e franqueados, matrizes e filiais, anfitriões e convidados; todas essas situações mostram a assimetria de poder que existe em muitas interações de um mundo globalizado. Quando um destes lados é representado por um grupo privilegiado de pessoas, estão presentes as condições para uma parcialidade encoberta nas variedades do ILF. Nesse sentido, as relações no local de trabalho são vitais para boas práticas de comunicação.

É difícil apontar para as características linguísticas que possam ter avaliação negativa, mesmo que não interfiram na inteligibilidade de um falante. Bortoni-Ricardo (2005, p. 88) ressalta que "a relação entre traços linguísticos e seu significado social na comunidade pode ser muito arbitrária e complexa" e sugere que estudos de rede sociais, em pequenas escalas, possam ser uma maneira de rastrear isso em diferentes comunidades.

A autora Rebecca F. Kuang, em seu livro de fantasia "Babel", faz interessantes conexões entre línguas e suas conexões com a influência que cada grupo possui nas sociedades e comunidades. Próximo ao término de sua obra, um dos personagens de seu livro faz o seguinte comentário (KUANG, 2022, p. 535. Tradução nossa): "Falar é isso. Ouvir o outro e tentar enxergar além de seus próprios preconceitos para vislumbrar o que eles estão tentando dizer. Mostrando-se ao mundo e esperando que alguém entenda". Talvez seja esse o objetivo de qualquer língua "neutra", que busca conectar diferentes grupos e seus interesses: saber, e poder, ouvir o outro.

Por fim, as pesquisas em ILF também devem dedicar mais tempo e esforços para compreender melhor a natureza das interações que ocorrem em qualquer contexto que esteja sendo estudado. Como o prestígio e o estigma das variedades linguísticas são vistos pelos indivíduos? Quais são as relações de poder na comunidade? Quais são as práticas que estão sendo produzidas e quem tem legitimidade para exercer poder sobre elas? É necessário ver o ILF como variedades linguísticas, seja nas características linguísticas ou nas sociais.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

DERWING, T. M. & MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals:** Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. John Benjamins Publishing Company, 2015.

ECKERT, P. WENGER, E. Communities of practice in sociolinguistics: what is the role of power in sociolinguistic variation? **Journal of Sociolinguistics**, 9/4, pp. 582-589, 2005.

ESPACE MONDIAL. **Multinational corporations.** Disponível em <https://espace-mondial-atlas.sciencespo.fr/en/topic-strategies-of-transnational-actors/article-3A11-EN-multinational-corporations.html#:~:text=At%20the%20present%20time%2C%20there,subsidiaries%20of%20the%20same%20company>). 2018. Acesso em Mar. 12, 2023.

FISHMAN, J. A. Who speaks what language to whom and when? In: WEI, L. (Org.). **The Bilingualism Reader.** Londres: Routledge, 2000.

GAZZOLA, M. **English still rules the world, but that's not necessarily OK.** Is it time to curb its power? Opinion: Language. The Guardian. Dez. 27, 2023. Disponível em <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/dec/27/english-world-power-language-linguistic-justice?> Acesso em 27 Dez. 2023.

GUMPERZ, J. J. The Speech Community. **International Encyclopedia of Social Science**, v. 9, pp. 381-386. 1968.

HUJALA, E. **English as a Lingua Franca in the workplace:** one-size-fits-all? In search for a deeper understanding of Finnish speakers of ELF. Master's Thesis. University of Jyväskylä, 2009.

KACHRU, B. B. **The Other Tongue.** English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.

KUANG, R. F. **Babel.** Londres: Harper Voyager, 2022.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEVIS, J. M. **Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation.** Cambridge, 2018.

LINDEMANN, S. Variation or 'error'? Perception of pronunciation variation and implications for assessment. In Isaacs T. & Trofimovich P. (Eds.). **Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives** (pp. 193-209). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters & Channel View Publications, 2017.

PHILLIPSON, R. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. **World Englishes**, 27, 250-284, 2008.



SMITH, L., & NELSON, C. International intelligibility of English: Directions and resources. **World Englishes**, 4, 333–342, 1985.

WENGER, E. **Communities of Practice**: Learning as a Social System. Systems Thinker, 1998.



CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana da Silva Lira (UNEMAT)¹
fabiana.vaillant@unemat.br

Cristiane Schmidt (UFMS/CPAQ)²
cristiane_schmidt@ufms.br

Resumo: Propõe-se com o presente artigo promover uma discussão acerca das concepções de linguagem, de forma que sejamos conduzidos a uma reflexão sobre a relevância teórica das concepções de linguagem enquanto paradigma metodológico basilares no ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto, o contexto histórico será nosso foco e os principais autores serão o centro teórico que nos darão evidências norteadoras que nos conduzirá de forma a alcançar nosso objetivo no aprimoramento das práticas ensino/aprendizagem em sala de aula dos cursos fundamental e médio. Sendo assim, utilizaremos recortes de atividades propostas no Livro Didático que nos permitam refletir sobre as três concepções de linguagem discutidas delas nesse artigo.

Palavras-chave: concepção de linguagem; língua; livro didático; sala de aula

Abstract: It is proposed with this article to promote a discussion about language conceptions, so that we are led to a reflection on the theoretical relevance of language conceptions as a basic methodological paradigm in the teaching / learning of the Portuguese language. For this, the historical context will be our focus and the main authors will be the theoretical center that will give us guiding evidence that will lead us in order to achieve our goal in improving the teaching / learning practices in the classroom of elementary and high school courses. Therefore, we will use clippings from activities proposed in the textbook that will allow us to reflect on the three conceptions of language that we will discuss later on each of them in this article.

Keywords: language conception; tongue; textbook; classroom

Considerações iniciais

Por ser o homem um ser social e por ser a língua o canal que possibilita a interação interpessoal dinâmica da sociedade constituída e delimitada em um contexto histórico-político-

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2026). Possui graduação em Letras pela UNEMAT (2019). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso.

² Doutora em Letras; Docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Docente Permanente Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Pesquisa Narrativa: Memoriais de Sujeitos-Professores em Formação.



social fizeram-se necessários estudos que pudessem mapear e descrever as características dessa sociedade.

De acordo com Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) em seu artigo intitulado ‘Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna’, cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Ainda, as concepções de lingua(gem) alteram-se ao longo do tempo, por demandas sócio históricas, bem como científicas, o que evidencia o seu caráter dinâmico.

Assim sendo, a partir dos estudos em torno da concepção acerca da lingua(gem), surge a necessidade de abordar no contexto educacional, Travaglia (2009, p. 21) ressalta que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Desta forma, elencamos três possibilidades distintas de conceber a linguagem, as características dessas concepções foram empregadas de modo a se adequarem à realidade brasileira de ensino de língua. São elas: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Segundo Geraldi (1996) apud Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

É imprescindível que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) esteja em sintonia com os anseios da sociedade, relacionados à formação básica de crianças e jovens brasileiros, em um cenário sociointeracionista, onde o conhecimento é entendido como construção histórico-social.

Dessa forma, o objetivo deste estudo está em analisar alguns recortes de atividades extraídas do Livro Didático, intitulado ‘Português: Linguagens, 9o ano: Língua Portuguesa’ dos autores Wiliam Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), visando, ao mesmo tempo, entender e exemplificar as três concepções de linguagem abordadas nesse trabalho.

Referencial teórico



De forma geral, o Livro Didático (LD) é considerado uma fonte de informação que auxiliará o professor e os alunos durante as aulas. Vejamos o que o Ministério da Educação apud Vargas (s. d) esclarece a esse respeito:

[...] é um importante material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pois contribui, ao mesmo tempo, para o trabalho do professor e para o estudo do aluno. Embora a prática pedagógica do professor envolva diversas dimensões, como sua pesquisa constante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, um livro didático com textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas auxilia no planejamento de ensino. Para que suas possibilidades sejam aproveitadas ao máximo, o livro didático deve estar adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor (BRASIL/MEC, 2008, apud Vargas, s. d).

Contudo, percebemos a importância da presença de um bom conteúdo nos Livros Didáticos, pois estes funcionam como meios de auxílio não apenas para o professor como também para os alunos, materiais com a presença de variações e mudanças linguísticas refletem nossa realidade e permitem o sociointeracionismo, não intimida os alunos, pois são conteúdos que esses já estão habituados, admite que o professor trabalhe tranquilamente mostrando os ‘ambientes adequados’ das falas monitoradas e das não monitoradas.

Marcuschi (2010) descreve uma análise de como a língua oral nos Livros Didáticos é posta: diz, em muitos casos, confundem-se gírias com dialetos e regionalismo; a língua falada parece ser tratada como uma questão lexical; os exercícios com a linguagem ditam coloquial na sua relação com a linguagem culta; a língua falada não é sistemática, mas pontualizada e a propósito de elementos não centrais; privilegiam as atividades de oralização, dentre outros.

Constata-se a relevância dos professores terem a noção de língua para sustentar uma visão de língua falada de maneira coerente e produtiva; bem como uma concepção de língua falada e língua escrita, sem privilegiar uma ou outra evitando dicotomias.

Para tanto, faz-se necessário compreender que o ensino da língua na escola não visa formar linguistas, mas apenas ensinar os alunos a perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior, e que a língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida.

O Livro Didático é uma importante ferramenta regente de qualquer disciplina, sendo instrumento decisivo sobre o que e como ensinar em sala de aula. Dessa maneira, compreende-se que o livro exerce influência na forma como o professor conduz a sua aula e, também, como os alunos aprenderam tais conteúdos.



Por isso Schmidt (2017, p. 107) diz que “os livros didáticos podem ser materiais de leitura e de consulta, assim como podem fornecer informações com as quais os professores e alunos trabalham para reelaborar o conhecimento em questão”.

Ao mesmo tempo, a autora destaca que o livro didático tem sua relevância pelo fator pragmático, já que no contexto educacional brasileiro, os materiais didáticos tendem a auxiliar no momento do planejamento do curso e das aulas, pois o tempo do professor, muitas vezes, é reduzido para essa tarefa pedagógica.

Em contrapartida, no entendimento de Schmidt:

o papel do livro didático possa ser limitador, nem tampouco controlador da criatividade e da autonomia do profissional de línguas estrangeiras, gerando conformismo, repetição mecânica e ausência de postura reflexiva. Nesse sentido, defendo a conciliação da adoção de materiais didáticos já disponíveis no mercado com a criação de materiais alternativos e/ou próprios, que sejam adequados ao contexto sociocultural e educativo, que contemple as necessidades específicas, tanto linguísticas quanto culturais, do alunado (Schmidt, 2017, p. 88).

Para tanto, é necessário que se faça boas escolhas na seleção desses aparatos teóricos, principalmente relacionados às variações linguísticas, González (2015) enfatiza

Um entre elementos que devem ser avaliados nos livros didáticos pelos consultores do MEC é o tratamento da variação linguística: ela deve estar no horizonte dos autores de livros didáticos. Que devem, entre outras coisas, (a) Não veicular preconceitos linguísticos contra quaisquer variedades linguísticas; (b) Apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas; (c) Considerar as diferentes variedades linguísticas no âmbito da leitura, da produção textual e da oralidade; (d) Estimar a reflexão sobre as formas linguísticas, relacionando-as com o uso e com os sentidos que elas mobilizam etc. (González, 2015, p. 229).

Entende que,

Livros didáticos que se quiserem informativos e produtivos não devem deixar de pensar a variação linguística positivamente. É necessário refletir sistematicamente sobre variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua. Muito disso ainda está por fazer e, certamente, não há caminhos dados a percorrer. Os caminhos ainda estão por se construir, e o livro didático pode ajudar nisso (González, 2015, p. 245).

A partir dessas exigências surge uma maior rigorosidade quanto a escolha do livro, a de que o livro precisa englobar uma linguagem heterogênea, apresentando um conjunto de variedades linguísticas.



O que ocorre é uma concepção de leitura isolada de decodificação, códigos que por si só não contribuem na totalidade do processo de formação de leitores críticos que possam manter uma relação de diálogo com o texto. Nesse caso faz se necessários estudos que possibilitem uma desenvoltura mais satisfatória no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Para tanto, na elaboração de projetos educacionais que realmente venham ao encontro das necessidades vigentes do ensino de língua portuguesa é fundamental termos em mente que a ideia de texto, a ser abordada nesses trabalhos, dependerá da concepção de língua e sujeito adotada, pois para cada concepção de língua em questão há uma concepção de texto que lhe é inerente (KOCH, 2008).

Discussão dos dados: análise de elementos de livro didático

Concepção 1: A linguagem como expressão do pensamento

Segundo Geraldi (1984, p. 43), a concepção de linguagem é a expressão do pensamento, essa concepção ilumina basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Sobre o assunto tratado anteriormente Travaglia (2009) diz que:

[...] o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento (Travaglia, 2009, p.101).

Posto isso, com base nos textos lidos de Fuza [et al] (2011), constatamos que os estudos tradicionais da Gramática Normativa privilegiam as camadas socioeconomicamente mais favorecidas, fato que reforça o conceito que afirma ser a língua um objeto concluído e invariável. Essa teoria ganha força no momento que a língua das camadas privilegiadas da sociedade é adotada como sendo a única forma correta, por isso, ela é imposta e reproduzida pelas gramáticas normativo-prescritivas.

Nesse caso as variações linguísticas não são consideradas, uma vez que nessa teoria a variação de pensamento é algo inconcebível. O que existe é uma forma correta da linguagem equivalente à forma precisa do pensamento (Britto, 1991).



De acordo com Travaglia (2009), em seu artigo intitulado, ‘Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna’ há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa.

Nesse sentido conforme afirma Travaglia (2009), isso quer dizer que entra ano e sai ano e o ensino retoma aos mesmos tópicos gramaticais de sempre, pois as atividades propostas por conteúdos se dão em determinar classificações de palavras, suas flexões e análise sintática - termos regentes da oração, período simples e período composto - processo de formação de palavras e regras de ortografia.

Ainda nesse viés, de acordo com Antunes (2003, p. 87), o propósito do ensino descritivo da gramática é referir regras que compõem frases e com isso fazer o aluno reconhecer o nome de cada elemento que a arquiteta. Não há uma preocupação com a percepção do aluno sobre o verdadeiro sentido que determinado elemento cumpre na frase e as inúmeras possibilidades que o mesmo exerce em um texto são ignoradas, ou seja, não avalia os efeitos que esses elementos causam tanto em textos orais muito menos em textos escritos.

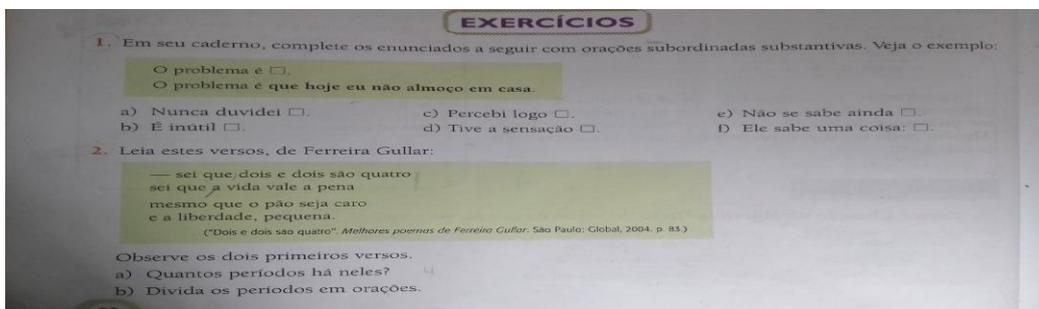
Por isso, afirma-se que o correto é repetir a norma padrão, fazer uma réplica do pensamento do autor o contrário será considerado ‘errado’. Logo a repetição por meio de exercícios é a única garantia de aprendizado.

A proposta do exercício abaixo é trabalhar com o aluno as orações subordinadas substantivas, que são aquelas que exercem as funções específicas de um substantivo na relação de dependência com outra oração.

Sendo assim, orações subordinadas são aquelas que possuem uma relação de dependência com outra oração, chamada de principal. Elas podem exercer a função de termos essenciais, integrantes ou acessórios.

Segundo Cereja e Magalhães: [...] orações subordinadas substantivas é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação a oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto (Cereja; Magalhães, 2012 p. 24).

Figura 1: Excerto A ‘Linguagens’



Fonte: (Cereja; Magalhães, 2012. p.26)

No exemplo dado como paradigma a ser seguido pelo aluno na resolução da sentença abaixo deixa claro que a interação do aluno com o texto se limita basicamente em repetições de informação, pois compete ao aluno apenas completar os enunciados subsequentes da atividade seguindo o modelo pré-estabelecido. “O problema é.../O problema é que hoje eu não almoço em casa”. Na sequência da atividade temos: “a) Nunca duvidei...?/b) É inútil...?”

Sobre o assunto tratado acima Travaglia (2006) diz:

[...] o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento (Travaglia, 2009, p.101).

O que percebemos na atividade do recorte acima. O método de ensino e aprendizado utilizado na elaboração da atividade analisada em questão compreende a língua como um objeto concluído, um sistema invariável, um repositório estático (Bakhtin/Volochinov, 1992). Nesse caso as variações linguísticas não são consideradas, uma vez que nessa teoria a variação de pensamento é algo inconcebível. O que existe é uma forma correta da linguagem equivalente à forma precisa do pensamento (Britto,1991).

De acordo com Travaglia Apud Bastos (2006), em seu artigo intitulado, “Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna” há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa.

A atividade que estamos trabalhando ilustra a ideia acima, pois, o importante é o aluno seguir o modelo dado: “problema é...? O problema é que hoje eu não almoço em casa”.



A atividade não envolve produção e compreensão do texto lido. Como já foi mencionado, basta ao aluno seguir o modelo proposto para resolver as seguintes sentenças: “a) Nunca duvidei...?/b) É inútil...?”

Nesse sentido conforme afirma Travaglia Apud Bastos (2006), isso quer dizer que entra ano e sai ano e o ensino retoma aos mesmos tópicos gramaticais de sempre, pois as atividades propostas por conteúdos se dão em determinar classificações de palavras, suas flexões e análise sintática - termos regentes da oração, período simples e período composto - processo de formação de palavras e regras de ortografia.

Ainda de acordo com Antunes (2003, p.87) o propósito do ensino descritivo da gramática é referir regras que compõem frases e com isso fazer o aluno reconhecer o nome de cada elemento que a arquiteta. Não há uma preocupação com a percepção do aluno sobre o verdadeiro sentido que determinado elemento cumpre na frase e as inúmeras possibilidades que o mesmo exerce em um texto são ignoradas, ou seja, não avalia os efeitos que esses elementos causam tanto em textos orais muito menos em textos escritos. Logo percebemos no texto de Antunes (2003) que é só através do domínio dessas regras que o sujeito tem a língua. Segundo Fuza (2011), acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino. Portanto, o foco das atividades acima é replicar a norma padrão sem levar em conta se o estudante compreendeu ou não o texto lido.

Por isso, afirma-se que o correto é repetir a norma padrão, fazer uma réplica do pensamento do autor o contrário será considerado errado. Logo a repetição por meio de exercícios é a única garantia de aprendizado.

Concepção 2: A linguagem como instrumento de comunicação

A linguagem como instrumento de comunicação é compreendida por Geraldí (1984), como:

a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (Geraldí, 1984, p. 43).



Portanto, a linguagem nessa concepção é vista como instrumento de comunicação, ou seja, segundo Travaglia, (2009), a língua é vista como um código. “Um contíguo de signos que se ajustam segundo regras e que é capaz de comunicar uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2009, p. 22). Caso o emissor deseje passar alguma informação será necessário codificá-la e conseqüentemente o receptor precisará decodificar essa informação, pois é apenas assim que ambos terão acesso à língua.

Ao abordarmos a linguagem como um código Koch (2008) diz o seguinte: “O texto é visto como um produto da codificação por um emissor a um receptor que irá basicamente decodificá-lo, bastando apenas conhecer o código, assim, mais uma vez, o leitor exerce um papel passivo” (Koch, 2008, P. 10).

Assim, reforçando o que já foi mencionado anterior, compreendemos que nessa visão, a linguagem é imaginada como uma ferramenta, utilizada para transmitir uma mensagem, uma informação, se valendo, segundo Geraldi (1984), da variedade padrão da língua e assim ignorando as demais variedades linguísticas.

De acordo com Antunes, (2007) o ensino voltado apenas à classificação de frases soltas, ou fundamentado no ensino de nomenclaturas não surte o efeito desejado, sendo fundamental uma metodologia que considere o uso de atividades de análise de variados gêneros discursivos, possibilitando ao aluno uma reflexão acerca do texto trabalhado.

Dessa forma, tanto aluno quanto professor conseguirão superar o equívoco de que apenas trabalhar com nomenclaturas e listas de exercícios centrados em definições, classificações e exercícios de classes de palavras são consideradas ensino de língua portuguesa. Ainda para Antunes (2007), a língua e a gramática não são análogas, o ensino não se estabelece apenas de lições gramaticais, pois a gramática desacompanhada não será capaz de satisfazer as exigências interacionais de quem fala, escuta ou lê.

Abaixo temos um recorte extraído da mesma unidade e capítulo do Livro Didático trabalhado anteriormente.

Figura 2: Excerto B ‘Linguagens’



Leia este texto:

Anastácia

Ninguém sabe se ela existiu ou se foi apenas mito. Mas o fato é que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis. No século XIX, o explorador francês Étienne Victor Arago desenhou uma ex-princesa de origem banta com uma espécie de mordaca de folha de flandres e uma corrente de ferro no pescoço. Dizia-se que Anastácia fora torturada por ter lutado pela liberdade. Tendo se recusado a cumprir ordens, havia sido brutalmente ferida. Tantos castigos a teriam purificado.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 65.)



Classifique sintaticamente as seguintes orações do texto:

- se ela existiu
- se foi apenas mito
- que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis
- que Anastácia fora torturada

Fonte: (Cereja; Magalhães, 2012. p.27)

Na atividade do livro didático que estamos analisando é pedido ao aluno que ele a partir do texto lido classifique sintaticamente as seguintes orações do texto: “a) se ela existiu; b) se foi apenas mito; c) que a imagem da escrava Anastácia é cultuada por uma legião de fiéis; d) que Anastácia fora torturada”.

Vejamos o que pensa Bechara (1999) a respeito da sintaxe:

a parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a morfologia (estudo da palavra e suas “formas”) e a sintaxe (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas). Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de “formas”, ainda que seja combinação com zero ou ausência de “forma”; assim, toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a própria oração não deixa de ser uma “forma” (na lição tradicional, ela não pertence ao domínio da morfologia). (Bechara, 1999, p. 54)

Domingos Paschoal autor da gramática da Língua Portuguesa Cegalla, (2010) apresenta a análise sintática como:

a parte da gramática que examina a estrutura do período, divide e classifica as orações que o constituem e reconhece a função sintática dos termos de cada oração. As palavras, tanto na expressão escrita como na oral, são reunidas e ordenadas em frases. Através da frase é que se alcança o objetivo do discurso, ou seja, da atividade linguística: a comunicação com o ouvinte ou o leitor. (Cegalla, 2010, p. 269)

Ao olharmos a atividade acima possivelmente não encontraremos problema algum no método de ensino escolhido na elaboração da atividade. Pede-se ao aluno que ele classifique as orações extraídas do texto lido anteriormente, mas Antunes, (2007) em seu livro “Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho” diz que o ensino voltado somente à classificação de frases soltas, ou fundamentado somente no ensino de nomenclaturas



não surte o efeito desejado é fundamental uma metodologia que considere o uso de atividades de análise de variados gêneros discursivos que leve o aluno a uma reflexão acerca do texto trabalhado.

Dessa forma, tanto aluno quanto professor conseguirão superar o equívoco de que somente trabalhando com nomenclaturas e listas de exercícios centrados em definições, classificações e exercícios em torno de classes de palavras é que podem ser considerados ensino de língua portuguesa. Antunes, (2007) diz que língua e gramática não são análogas o ensino não se estabelece apenas de lições gramaticais, pois a gramática desacompanhada não será capaz de satisfazer as exigências interacionais de quem fala, escuta ou lê. Mesmo com o progresso que a linguística teve o ensino de língua ainda é refém da equivocada concepção de que estudar português se resume em decorar nomenclaturas da gramática.

O conhecimento sobre gramática é essencial, mas para todos aqueles que se propõem aprender e ensinar a língua portuguesa precisará trabalhar a gramática centrada no desenvolvimento que o aluno pode e deve adquirir nas suas atividades com a língua. Do contrário, estamos fadados professores e alunos a repetir infinitamente um costume que tem cooperado para a ruína do ensino da Língua Portuguesa. Antunes, (2007).

Concepção 3: A linguagem como interação

Sobre a definição de concepção de linguagem como interação, aponta Geraldí (1984), que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Assim, o indivíduo utiliza a linguagem não apenas para expressar o pensamento ou para transmitir os seus conhecimentos, mas inclusive para agir, intervir atuando sobre o outro e sobre o mundo. Ela considera um sujeito ativo em sua produtividade linguística, que efetua um trabalho continuado com a linguagem dos textos escritos e orais.

Algo muito importante na elaboração do texto é que ele deverá ser feito em consenso entre participantes do trabalho. Debates, diálogos, considerações e descon siderações acerca do trabalho serão e devem ser feitas, logo fica notório a interação existente entre os participantes ao efetuarem a atividade proposta pelo professor.

A terceira concepção de linguagem, a linguagem como interação foi estudada e estruturada no Círculo de Bakhtin, sua base teórica parte do princípio de que o local da linguagem é a interação. Bakhtin/Volochinov (1992) vão dizer que a língua se constitui em um



processo continuado, praticados transversalmente por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não significando um sistema imutável de formas normativamente idênticas. Portanto, veem-se os sujeitos como autores sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que advêm as trocas de experiências e conhecimentos.

A esse respeito, Geraldi (1984) infere que:

[...] a linguagem é uma forma de interação: ... através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984, p. 43).

De acordo com Fuza [et al] (2011), nesta concepção, a inquietação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao incremento da competência de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. A autora diz também que a meditação sobre a língua é feita mediante a compreensão, a apreciação, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, considera-se a concepção na qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade, o discurso se manifesta por meio de textos.

Segundo Koch (2008, p. 10) “o texto é visto como produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo”. O texto é visto como lugar de convívio porque é a partir dele que professor e aluno interatuam e trocam informações.

Diante dos conceitos dados e diante das experiências já vivenciadas, temos um questionamento que é quase um consenso entre os estudiosos da língua portuguesa sobre o conteúdo de gramática ministrado nas escolas: eles realmente estão contribuindo para a compreensão e aprendizagem do aluno? Tem como objetivo maior um papel muito importante na vida dos alunos, o ensino para a cidadania? Pois, é por meio do aprendizado que um indivíduo consegue desenvolver os comportamentos imprescindíveis para sua coexistência no meio social.

Nessa expectativa, a escola torna-se o espaço formal, onde o aluno procurará aperfeiçoar seu desenvolvimento para um melhor convívio com a sociedade. Para tanto, de acordo com Antunes, (2007). O conhecimento sobre gramática é essencial, mas para todos aqueles que se



propõem aprender e ensinar a língua portuguesa precisará trabalhar a gramática centrada no desenvolvimento que o aluno pode e deve adquirir nas suas atividades com a língua no convívio social.

Do contrário, estamos fadados professores e alunos a repetir infinitamente um costume que tem cooperado para a ruína do ensino da Língua Portuguesa, pautado ainda nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e concepções de linguagem como instrumento de comunicação.

Mesmo com a importância da formação de leitores, que interajam com o texto, com o autor e consigo mesmo o cenário educacional mostra uma realidade controversa, sem êxito, quando o tema é a criticidade e a autonomia do leitor.

Ainda há controversa entre a concepção de linguagem enquanto interação e as atividades propostas em Livros Didáticos, cujo respaldo teórico ainda há resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, pois segundo (Zanini, 1999, p. 81) os livros se “proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País”.

Em consonância com os excertos, podemos citar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encontramos em forma de decreto, definido como uma ação que oportuniza todos os alunos que frequentam escola pública brasileira, para que tenham apoio do aparato teórico livro didático, de modo que assegure a contribuição com a formação de leitores e em busca de criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em vários patamares.

Podemos citar alguns objetivos expressos neste decreto N°9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017.

Art. 2º São objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/PNLD, 2017, s/p).

Os objetivos do PNLD requerem uma inserção e interação em busca de aprimorar a melhoria da educação das escolas de educação básica, em busca de garantir uma melhor



qualidade dos materiais didáticos fornecidos, garantindo que nesses tenham conteúdos voltados para cultura, para melhor estímulo a curiosidade dos estudantes, em busca também de garantir a autonomia do professor e por fim apoiar a implantação da BNCC.

Em seu Art. 3º São diretrizes do PNL D: I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL/PNL D, 2017, s/p).

A instituição escolar tem como dever fundamental capacitar os alunos ao uso ‘correto’ da norma-padrão da língua, sem deixar de lado a relevância de abordar conteúdos voltados para variação linguística na sala de aula. Portanto, diante de uma perspectiva interacionista da língua, o ensino de Língua Portuguesa deve pautar em compreensões do sujeito-falante juntamente com os processos intra e extralinguísticos.

Pensar o ensino de língua portuguesa requer, uma análise inicial a respeito da concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor em sala de aula. Por esse motivo é fundamental contestar o posicionamento de alguns autores diante de tais concepções, para assim, apreender como elas influenciam o ensino de LP na atualidade. Desse modo, atenta-se, primeiramente, à pluralidade no termo “concepções”, que faz jus à natureza do fenômeno da linguagem, uma vez que, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), as concepções de língua(gem) alteram-se ao longo do tempo, por demandas sócio-históricas, bem como científicas, o que evidencia o seu caráter dinâmico.

Coroa 2003 e 2010, considera concepção de língua uma estrutura, de interação e comunicação ou atração social. Sua preocupação está nas condições de comunicação, quem diz o que, a quem diz, como.

A próxima atividade que vamos analisar diverge das atividades anteriores, pois nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldí (1984) utiliza a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas inclusive para agir, intervir atuando sobre o outro e sobre o mundo. Ela considera um sujeito ativo em sua produtividade linguística, que efetua um trabalho continuado com a linguagem dos textos escritos e orais.

A atividade abaixo em análise serve de exemplo ilustrativo para a terceira concepção, a linguagem como interação. Ela foi extraída da mesma unidade e do mesmo capítulo das outras duas atividades analisadas anteriormente. O diferencial na atividade em questão é o gênero



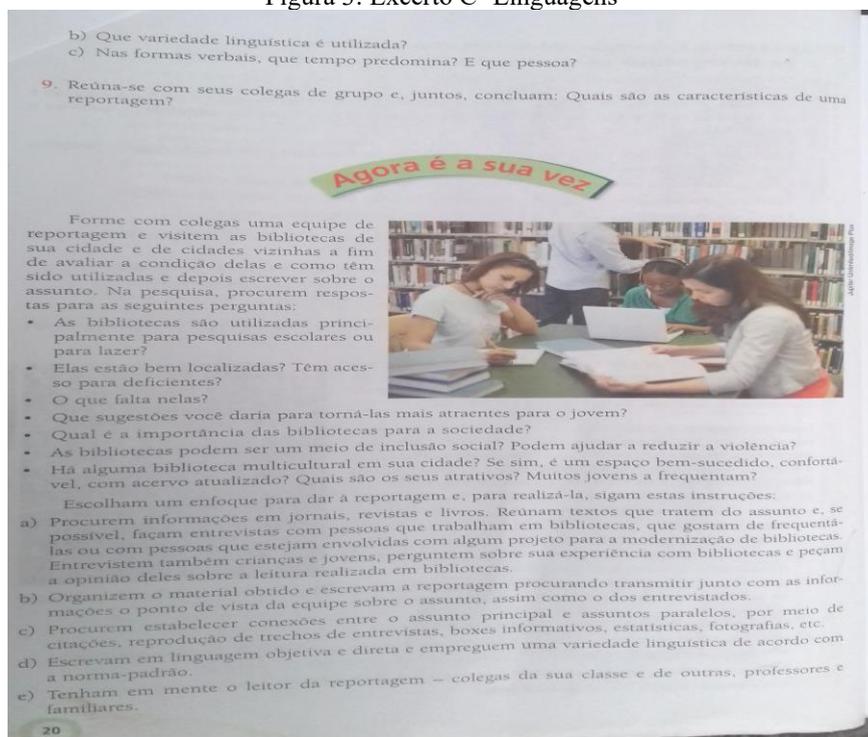
discursivo reportagem, nesse sentido, pede-se ao aluno, que ele pesquise sobre o tema proposto e posteriormente produza um texto discursivo.

Algo muito importante na elaboração do texto é que ele deverá ser feito em consenso entre participantes do trabalho. Debates, diálogos, considerações e desconSIDERAÇÕES acerca do trabalho serão e devem ser feitas, logo fica notório a interação existente entre os participantes ao efetuares a atividade proposta pelo professor.

Dito de outro modo: Não é uma atividade como as anteriores, pois nela o aluno não encontrará as respostas do que se pede no texto para simplesmente copiá-las em seu caderno, tão pouco haverá frases soltas para serem classificadas de forma mecânica seguindo a norma padrão.

Nessa atividade o professor redireciona o aluno a práticas de pesquisa, sendo assim, a postura passiva do aluno mudará, ele passa de sujeito passivo para sujeito autor da ação, logo um sujeito autônomo, crítico que age sobre o meio.

Figura 3: Excerto C 'Linguagens'



Fonte: (Cereja; Magalhães, 2012. p.20)

Essa terceira concepção de linguagem foi estudada e estruturada no Círculo de Bakhtin, sua base teórica parte do princípio de que o local da linguagem é a interação. Bakhtin/Volochinov (1992) vão dizer que a língua se constitui em um processo continuado,



praticados transversalmente por meio da interação verbal, social, entre interlocutores, não significando um sistema imutável de formas normativamente idênticas. Portanto, veem-se os sujeitos como autores sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que advêm as trocas de experiências e conhecimentos.

A esse respeito Geraldi, 1984 diz que:

a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984, p.43).

De acordo com Fuza et al (2011), nesta concepção, a inquietação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao incremento da competência de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. A autora diz também que a meditação sobre a língua é feita mediante a compreensão, a apreciação, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, considera-se a concepção na qual o diálogo é o processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade, o discurso se manifesta por meio de textos.

Segundo Koch (2002,) “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos...”. O texto é visto como lugar de convívio porque é a partir dele que professor e aluno interatuam e trocam informações. Logo, para Koch (2002), significa que o enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre os dois.

Considerações finais

O contexto considerado no trabalho em questão é o de sala de aula no cenário educacional, tais concepções abordadas no texto levaram em conta os papéis do professor e do aluno em sala. Segundo Geraldi apud Fuza (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.



Percebemos que mesmo com a importância da formação de leitores, que interajam com o texto, com o autor e com o próprio cenário educacional mostra uma realidade controversa, sem êxito, quando o tema é a criticidade e a autonomia do leitor.

Ainda há controvérsia entre a concepção de linguagem enquanto interação e as atividades propostas em Livros Didáticos, cujo respaldo teórico ainda há resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. Ainda segundo Koch apud Fuza (2002), nessa concepção, o sujeito é “assujeitado pelo sistema”, ou seja, não passa de um repetidor de pensamento.

Com base no que foi lido, entendemos que há uma necessidade de se inserir nas salas de aula de Língua Portuguesa atividades que envolvam o uso dos gêneros textuais e o ensino contextualizado da língua. Diante dessa realidade temos um questionamento que é quase um consenso entre os estudiosos da língua portuguesa sobre o conteúdo de gramática ministrado nas escolas, se eles realmente estão contribuindo para a compreensão e aprendizagem do aluno, sendo assim tem como objetivo maior um papel muito importante na vida dos alunos, o ensino para a cidadania, pois é por meio do aprendizado que um indivíduo consegue desenvolver os comportamentos imprescindíveis para sua coexistência no meio social.

Nessa expectativa a escola se torna o espaço formal, onde o aluno procurará aperfeiçoar seu desenvolvimento para um melhor convívio com a sociedade. Para tanto, de acordo com Antunes, (2007), O conhecimento sobre gramática é essencial, mas para todos aqueles que se propõem aprender e ensinar a língua portuguesa precisará trabalhar a gramática centrada no desenvolvimento que o aluno pode e deve adquirir nas suas atividades com a língua. Do contrário, estamos fadados professores e alunos a repetir infinitamente um costume que tem cooperado para a ruína do ensino da Língua Portuguesa.

Referências

ANTUNES, Costa Irandé, 1937. **Aula de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999



BASTOS, Lusdalma Moreira dos Santos. **Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna**, disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/CONCEITOS%20DE%20GRAM%C3%81TICA%20E%20SUAS%20ABORDAGENS%20NO%20ENSINO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20-%20Lusdalma%20Moreira.pdf>

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37^a Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original).

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Fugindo da norma**. São Paulo. Átomo, 1991.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 48^a Ed. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9^o ano, 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COROA, Maria Luiza. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. Boletim da Abralin, n. 26, 2003. COROA, Maria Luiza. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In.: **COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO**, Brasília, 2010.

DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**: disponível em, https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/21062013_114406_dissertacaohellen.pdf

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 7^aed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. IN: **Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-33.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2^a ed., 2^a reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Cristiane. **O livro didático de língua alemã no contexto de formação de professores no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VARGAS, Gisele. **A variação linguística no livro didático**. Disponível em Acesso em 10 de julho de 2022.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.



PROTÓTIPOS DIGITAIS DE ENSINO, MULTILETRAMENTOS E UMA ANÁLISE DA FERRAMENTA ELO

Fernanda Victória Cruz Adegas (UFMS)
fernandaadegas.ufms@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida acerca do protótipo digital de ensino (ROJO, 2013, 2017a, 2017b) “Figuras de Linguagem da Língua Portuguesa”, desenvolvido no ELO - Ensino de Línguas On-line, o qual é entendido como ergódicos (LEFFA, BEVILÁQUA, 2019). Desse modo, o referencial teórico é baseado nas seguintes referências: 1) estudo dos novos letramentos; 2) aprendizagem ergódica, 3) protótipos digitais de ensino e 4) sistemas autorais de materiais didáticos. Diante do exposto, o objetivo foi evidenciar até que medida o protótipo supracitado e a ferramenta ELO oferecem condições para o desenvolvimento de materiais didáticos ergódicos e interativos. Logo, como resultados, observou-se que o ELO, a partir da criação do protótipo elaborado pelos autores desta publicação, dispõe de variados recursos que viabilizam tal construção, sendo, portanto, mais que um PDF navegável, ou seja, um sistema ergódico e interativo, de fato.

Palavras-chave: protótipos digitais de ensino; aprendizagem ergódica; ELO - Ensino de Línguas On-line; novos letramentos

Abstract: This paper seeks to present the results of a research carried out on the digital teaching prototype (ROJO, 2013, 2017a, 2017b) “Figures of Language of the Portuguese Language”, developed at ELO - Ensino de Línguas On-line, which is understood as ergodic (LEFFA, BEVILÁQUA, 2019). Therefore, the theoretical framework is based on the following references: 1) study of new literacies; 2) ergodic learning, 3) digital teaching prototypes and 4) authorial systems for teaching materials. In view of the above, the objective was to highlight the extent to which the aforementioned prototype and the ELO tool offer conditions for the development of ergodic and interactive teaching materials. Therefore, as a result, it was observed that ELO, based on the creation of the prototype prepared by the authors of this publication, has various resources that enable such construction, being, therefore, more than a navigable PDF, that is, an ergodic and interactive indeed.

Keywords: digital teaching prototypes; ergodic learning; ELO - Online Language Teaching; new literacies

Introdução

A partir do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante, TDICs), ocorreram diversas mudanças na sociedade, as quais impactaram alguns ambientes, dentre eles o escolar. Nessa perspectiva, o processo dos letramentos também foi alterado, o que implicou em mudanças na relação do homem com a linguagem. Dentre essas transformações, cita-se a presença das múltiplas semioses, as quais passaram a integrar, em

maior escala, a comunicação humana e as práticas de produção de sentido. Com isso, considerando o viés ideológico dos letramentos, surgem, então, os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1984; 1995), os quais pautavam os letramentos como práticas sociais do uso da linguagem. Logo, as TDICs ocuparam papel importante no desenvolvimento dos novos letramentos, pois estabeleceram a presença das múltiplas semioses e, conseqüentemente, alteraram os processos de escrita, leitura e produção de sentidos.

As TDICs também trouxeram mudanças nos estudos aplicados da linguagem. Desse modo, os indivíduos passaram a integrar, cada vez mais, as tecnologias e as mídias em seu cotidiano, fato que, como assevera Lemke (2010), exige novos materiais de ensino, os quais atendam a tal nicho social. Diante disso, Leffa e Beviláqua (2019) trazem o termo “aprendizagem ergódica”, a qual contempla uma postura colaborativa e ativa do sujeito em relação à sua aprendizagem, colocando-o como protagonista. Para tanto, os materiais de ensino precisam se adequar a tal postura, a fim de que o ensino seja realizado de forma mais significativa aos estudantes.

Por conseguinte, apresenta-se o termo “Protótipos Digitais de Ensino” (ROJO, 2013), os quais, de acordo com a autora, seriam uma espécie de PDF navegável que poderia ser utilizado pelo professor como uma ferramenta alinhada aos preceitos dos multiletramentos e dos novos letramentos. Todavia, Rojo (2017a) traz incrementos à teoria, quando pontua que esses materiais seriam construídos no prisma da aprendizagem interativa, a qual traz as TDICs em seu cerne. Outrossim, em 2017b, Rojo ainda elenca que os protótipos digitais de ensino teriam uma arquitetura vazada, a qual poderia receber colaborações, tanto do professor, quanto do aluno, no sentido do design e redesign. Ao considerar a evolução do conceito descrito por Rojo (2013, 2017a e 2017b), é cabível uma problematização com a ideia de que um protótipo seria apenas um PDF navegável, uma vez que o compreendemos como um material ergódico.

Pensando na difusão das TDICs, muitas ferramentas têm sido desenvolvidas com o intuito de serem uma opção para a operacionalização dos materiais didáticos digitais e interativos. À vista disso, os Sistemas Autorais (SA) pautam-se como alternativas potencializadoras para a construção de materiais didáticos digitais. Logo, cabe afirmar que os SA podem ser suportes para a produção de protótipos digitais ergódicos.

Diante dos pontos destacados, iremos utilizar o Ensino de Línguas On-line (ELO) como o SA analisado na presente pesquisa. Assim, buscamos descrever e analisar os protótipos produzidos no ELO, com o fito de evidenciar os novos letramentos e a aprendizagem ergódica



como constituintes dos protótipos digitais presentes na ferramenta. Destarte, apresentaremos, a seguir, considerações a respeito dos letramentos, dos protótipos digitais, da aprendizagem ergódica e dos sistemas autorais. Por fim, discorreremos, também, acerca de um protótipo desenvolvido por nós, no ELO, com a finalidade de discutir a aplicação prática dos conceitos estudados nesta pesquisa.

1. Letramentos e novos letramentos

“O conceito de “letramento” surgiu no Brasil, com Mary Kato, em 1984, que o definia como um conjunto de práticas que usam a escrita como meio (KLEIMAN, 1991). Nessa direção, Street (1984; 1995) apresenta uma nova abordagem dos estudos dos letramentos, chamada de “Novos Estudos do Letramento” (New Literacy Studies, a partir de agora NEL). Segundo a teoria de Street (1984; 1995), os letramentos são práticas situadas em uma visão de poder e ideologia, ou seja, não se tratam apenas de uma perspectiva técnica sobre o termo, como se fossem habilidades neutras. Logo, para o autor, a noção de letramento está, principalmente, ligada a um contexto sociocultural, o qual contém as atividades de leitura e escrita como parte de um mundo cultural, social, econômico e político. Sobre isso, Street (2003) diz:”

Os NEL representam uma nova tradição ao abordar a natureza do letramento, na qual há menos foco na aquisição de habilidades, como é recorrente nas abordagens tradicionais, e mais ênfase no que significa pensar em letramento como prática social. Isso acarreta o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também estão atrelados a relações de poder. NEL, portanto, não toma nada como óbvio a respeito do letramento e das práticas sociais com as quais se relaciona, mas problematiza o que é considerado letramento em qualquer tempo e espaço e questiona quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77).

Street (2006) escreve a respeito da necessidade da visão do letramento como, antes de tudo, uma prática social. Assim, a ideia de que o termo é algo tecnicista precisa ser modificada, sobretudo na escola. Isso se deve ao fato de que o letramento possibilita a compreensão diversificada dos vários modos de ler e escrever, dado que se alteram a partir do contexto social em que o significado foi produzido. Dessa maneira, o autor assevera que “é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2006, p. 466), devido à multiplicidade de práticas letradas existentes. A partir dessa proposição, Street (2006) conceitua o “modelo ideológico de letramento”, o qual abarca a diversidade dos letramentos.

Sobre isso, o autor escreve que “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (STREET, 2006, p. 466).

Dado o exposto, elenca-se que as TDICs exercem influência sobre as práticas sociais regidas por letramentos. Nessa instância, um grupo de pesquisadores da linguagem e da educação, Grupo Nova Londres, postulou o termo “multiletramentos”, em virtude da circulação de textos multissemióticos e da multimodalidade de sentidos. Sobre isso, destaca-se que, na contemporaneidade, muitos discursos são produzidos em um contexto de múltiplas modalidades de linguagem como, por exemplo, imagens, vídeos, áudios etc (LEMKE, 2011). Logo, os significados desses enunciados são expandidos na sociedade, se comparado à cultura grafocêntrica.

Ademais, é pertinente afirmar que os multiletramentos também possuem relação com a multiplicidade de culturas, as quais são proferidas por intermédio de variadas linguagens. Acerca disso, Cope e Kalantzis (2006, p. 166) evocam a atenção para o crescimento da variedade de “linguagens sociais”, tendo em vista que a disseminação das multiplicidades culturais e de linguagem segue o fluxo da reestruturação dos âmbito trabalhista, assim como da cidadania e da vida social (KALANTZIS; COPE, 2006 [2000]). Em suma, os autores elencam que a educação linguística contemporânea deve levar em consideração a multiplicidade dos multiletramentos e, conseqüentemente, as mudanças sociais impostas.

Diante das questões apresentadas, é fundamental mencionar que as TDICs, além de alterarem as esferas sociais, também criaram uma nova relação entre as instituições e os cidadãos. Sendo assim, Cope e Kalantzis (2009) dissertam que a relação Estado-cidadão (conhecida como top-down) está, aos poucos, sendo substituída por um comportamento mais ativo, por parte dos cidadãos, os quais não são apenas consumidores passivos, mas, sim, criadores de seus sentidos. Desse modo, devido à influência reduzida do Estado, surge a emergência de instrumentos que se autogovernam como, por exemplo, a internet, a qual é uma rede de comunicação que permite com que os usuários criem, compartilhem e selecionem informações, de acordo com suas necessidades e desejos. Dessa forma, Cope e Kalantzis (2009) explanam a respeito da autonomia das novas gerações:

Eles [novas gerações] buscam ser atores em vez de audiência, jogadores em vez de espectadores [...]. Não contentes com o rádio, essas crianças criam suas próprias playlists em seus iPods. Não contentes com a televisão tradicional, eles leem suas narrativas por DVDs e vídeos via internet-stream, variando na profundidade dessa leitura (o filme, o documentário a respeito do making-of



do filme) [...]. Não contentes com uma visão única da transmissão de jogos esportivos pela televisão aberta, eles escolhem seus próprios ângulos, replays e análises estatísticas na televisão interativa. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173).

Além disso, é relevante elencar o conceito de cibercultura (LEMOS, 2002, p. 8), o qual é compreendido como “as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicação na década de 1970”. O autor ainda aponta que o princípio de remixagem norteia a cibercultura, haja vista que qualquer pessoa pode ser criadora de informações disponíveis na internet, em diferentes gêneros discursivos. Assim, cita-se que esse preceito está nas diretrizes de um ser humano ativo, o qual é defendido por Cope e Kalantzis (2006).

Por fim, é mister trazer a diferenciação entre os Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e os multiletramentos. Dessa maneira, o primeiro diz respeito à multiculturalidade, à multissemiótica de culturas e à presença das TDICs como constituintes de seu aparato. Por outro lado, os multiletramentos contemplam a multiculturalidade e a multissemiótica, ou seja, a tecnologia, nem sempre, é requisito obrigatório para sua operacionalização. Para tanto, esta pesquisa se utiliza dos novos letramentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007), dado que os protótipos construídos no ELO são pautados no uso das tecnologias digitais.

2. Protótipos digitais ergódicos

Em relação aos protótipos digitais de ensino ergódicos, cabe mencionar que o termo “ergódicos” foi utilizado, primeiramente, por Aarseth (1997), em sua obra “Cybertext: perspectives on ergodic literature”. Assim, esse conceito diz respeito ao aprendiz e aos recursos utilizados para seu aprendizado. Nesse prisma, elenca-se que o texto impresso, desde o início da escrita, tem sido o meio principal utilizado na aprendizagem e no ensino. Sendo assim, pontua-se que uma característica do texto impresso é a sua rigidez, isto é, não permite alterações em seu conteúdo, diferentemente do digital, o qual é marcado pela volatilidade das informações e da estrutura. Nisso, é cabível destacar que o texto impresso não possui o predicado de alterar-se e de permitir coparticipações entre os leitores/autores. Dessa forma, ao analisar os textos multimodais e os novos letramentos, menciona-se que um ensino pautado



exclusivamente no texto impresso não atende aos atributos de um público midiático e protagonista, não apenas consumidor.

Outrossim, cabe citar que, por muito tempo, acreditou-se que o ensino poderia ser somente expositivo, no qual o aluno era um espectador, até chegar ao que se conhece como um ensino ativo, tendo o estudante como protagonista. Dessa maneira, o aluno agente é aquele que possui um comportamento construtivista em seu aprendizado, enquanto o passivo não atua como colaborador desse processo de ensino. Pensando na postura ativa do discente, pontua-se que a aprendizagem ergódica se constitui com pessoas e objetos, além de envolver a seguintes teorias: 1) pós-humanismo (PENNYCOOK, 2017); 2) agência distribuída (LATOUR, 1988; RAMMERT, 2008); 3) realidade aumentada (MARTÍN-GUTIÉRREZ et al, 2015).

Outro ponto importante a ser mencionado é o de que as telas possuem maior interação com seus usuários, se comparada a um papel, o qual é estanque. Desse modo, o conteúdo disposto nas telas pode ser facilmente modificado e incrementado, além de possuir várias maneiras de realizar uma leitura devido aos hiperlinks, por exemplo. Nisso, Leffa e Beviláqua (2019) apontam que as telas oferecem recursos mais ricos para a experiência do estudante, o qual pode realizar sua leitura utilizando vídeos, imagens, músicas etc. Logo, o uso da tela propicia a oportunidade de o aluno ser mais ativo em seu processo de aprendizagem.

Por conseguinte, elenca-se que, na contemporaneidade, há uma proliferação de aplicativos que possuem recursos de Inteligência Artificial, como os assistentes virtuais, os quais exigem uma postura mais ativa do usuário, no sentido de participar da dinâmica envolvida no processo. É nesse caso que entra a aprendizagem ergódica, a qual requer envolvimento do aluno com aquilo que está sendo aprendido. Acerca disso, Bruns (2009) fala acerca dos “produsuários”, uma vez que os sujeitos passam a ser produtores de seus próprios sentidos. Diante disso, a aprendizagem ergódica possibilita uma educação voltada para a ação, na qual o estudante deve ser alguém ativo na aprendizagem.

Sobre os protótipos digitais de ensino, afirma-se que Rojo (2013) os conceitua como materiais didáticos navegáveis e interativos, disponibilizados de modo aberto e colaborativo, baseado nos princípios dos multiletramentos e dos novos letramentos. Dessa forma, a autora menciona que os protótipos digitais de ensino “seriam um ‘esqueleto’ de sequência didática (SD) a ser ‘encarnado’ ou preenchido pelo professor” (ROJO, 2013a, p. 193). Ademais, Rojo (2017a) discorre que os protótipos também são baseados no Paradigma da Aprendizagem Interativa e no uso das TDICs, no sentido de que professor deixa de ser o centro do processo



de aprendizagem e passa a ser um coautor, juntamente com os alunos. Para tanto, Rojo (2017a) escreve que os protótipos instigam “um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo” (ROJO, 2017a, p. 18) para os discentes e docentes. Além disso, corrobora afirmando que:

[...] um protótipo, em resumo, é um material navegável e interativo como explicado acima, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (ROJO, 2017a, p. 18).

No texto de 2017b, Rojo faz um apontamento que nos chama a atenção, pensando na aprendizagem ergódica. Nisso, a autora pondera que os protótipos eram marcados por uma arquitetura vazada e pautados pela Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Os protótipos, ainda, são norteados pelo design e redesign, visto que permitem alterações vindas em conjunto dos professores e alunos. Destarte, Rojo (2017b, p. 209) sublinha que:

Para ajudar a viabilizar um web currículo e para apoiar e formar professores nesse contexto, defendemos, neste ensaio, que um instrumento interessante são os Protótipos de Ensino: materiais digitais navegáveis (Ebooks, PDF navegáveis) de apoio ao ensino, que combinam letramentos da letra e novos multiletramentos em projetos interdisciplinares. São espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetônica vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, protótipos).

Conforme a citação expressa, nota-se que os protótipos se caracterizam por serem materiais interativos e colaborativos, os quais utilizam as TDICs em sua constituição. Todavia, quando a autora diz que os protótipos seriam uma espécie de PDF navegável, há uma possibilidade de problematização, dado que essa ideia se assemelha com um texto disposto em papel impresso, o qual não requer participação do usuário, pois é inerte. Sob essa ótica, destaca-se o papel da aprendizagem ergódica na área dos protótipos digitais, o qual abre novas possibilidades de compreensão sobre os materiais didáticos de línguas no contexto atual. A seguir, apresentaremos a noção de Sistemas Autorais de Materiais Didáticos, que são concebidos, neste trabalho, como uma ferramenta para a criação de protótipos digitais, a partir da aprendizagem ergódica.



3. Sistemas autorais de materiais didáticos e o ELO

Com a emergência das TDICs, diversas ferramentas foram criadas para auxiliar a inserção das tecnologias digitais na educação. Nesse contexto, uma das ferramentas disponíveis são os Sistemas de Autorias de Materiais Didáticos, que são recursos usados para a produção de materiais didáticos em meio digital, os quais se caracterizam como materiais interativos. Assim, neste tópico, objetivamos examinar o SA “Ensino de Línguas On-line” (ELO), como apoio para protótipos digitais, os quais entendidos aqui como ergódicos.

Em primeiro lugar, salienta-se que Leffa (2006, p. 190) define os SA como “um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo”. Nesse sentido, os SA oferecem espaços para que os professores elaborem materiais didáticos digitais, além de formarem redes colaborativas para compartilhamento de informações e feedbacks sobre as atividades. Ademais, essa tecnologia permite que os alunos sejam, também, autores, haja vista que o sistema proporciona oportunidades iguais para estudantes e professores, o que evidencia a questão dos novos letramentos e dos “produsuários” (BRUNS, 2009). Por último, considera-se que os SA também lidam com a multimodalidade, dado que disponibilizam várias alternativas de recursos digitais para a produção de seus materiais. Logo, são ferramentas que facilitam ao professor e ao aluno a possibilidade de trabalhar com os novos letramentos.

Em consequência, neste artigo, daremos ênfase ao ELO como objeto de estudo dos SA. Desse modo, ressalta-se que a opção pelo ELO se deve ao fato de que esse SA apresenta algumas vantagens para o ensino de línguas. Entre elas, pode-se mencionar os bons tutoriais para instruir os usuários, exibição de um bom produto final, bem como a existência de uma boa interface visual, marcada pela disponibilidade de opções de auxílios personalizados e, por último, ressalta-se, também, as várias opções de ferramentas de mídia para a elaboração de conteúdos. Além disso, vale salientar que a ferramenta é gratuita, possui banco de dados vinculado à conta e é colaborativa.

Sobre o ELO, inicialmente, destaca-se que ele oferece três opções de acesso: estudante, professor e visitante, cada uma com suas particularidades. Desse modo, o ELO viabiliza a produção, adaptação, reformulação e edição de atividades variadas acerca de temas diferentes. Diante disso, é relevante ressaltar que o ELO não se limita a um SA, visto que possibilita o compartilhamento, a (co)criação em rede e o armazenamento das atividades produzidas, as quais são licenciadas automaticamente por meio da licença Creative Commons BY – NC, a



qual autoriza a adaptação e uso dos conteúdos sem objetivos comerciais, mas com observância aos direitos autorais. O ELO contém, ainda, nove módulos para criação de atividades interativas, a saber: eclipse, quiz, cloze, composer, vídeo, memória, texto, organizador e sequência. Assim, cada um possui recursos específicos para a criação de materiais e atividades.

Dado o exposto, o ELO também disponibiliza o recurso do feedback às atividades realizadas. Desse modo, ressalta-se que essa possibilidade é relevante, pois, por meio dela, é criada uma interação entre o aluno e o professor, além de que esse recurso proporciona maior suporte pedagógico aos participantes. Diante disso, destaca-se que o ELO conta com três tipos de feedback, que são: o feedback genérico (1), o situado (2) e o estratégico (3). Assim, (1) se caracteriza por ser superficial, uma vez que apenas informa se o exercício está certo ou errado; (2) vai mais adiante, ao propor comentários indicando os erros ou os acertos que o aluno fez; (3) propõe estratégias de aprendizagem, de forma indutiva, ou seja, sem revelar onde está o erro ou o acerto, apenas fornecendo dicas para alcançar tal resultado.

Logo, pode-se dizer que os SA se aproximam da visão dos estudos dos novos letramentos, pois exigem o uso das TDICs para seu funcionamento. Além disso, cabe mencionar que os SA, especialmente o ELO, possibilitam a criação de protótipos digitais, os quais ultrapassam um simples PDF navegável, uma vez que os usuários atuam de forma ativa para a construção do material. Desse modo, o ELO, como visto, dispõe de várias opções para a produção dos materiais, fato que demonstra a potencialidade para a elaboração de protótipos em colaboratividade, os quais são multimodais e multimidiáticos. Assim, a dinâmica do ELO suscita um comportamento mais ativo do aluno e do professor, fato que traz a aprendizagem ergódica como constituinte.

4. Análise do protótipo desenvolvido na ferramenta ELO

Como supracitado, o ELO é um SA que viabiliza o desenvolvimento de protótipos digitais ergódicos. Assim sendo, com o fito de elucidar os conceitos expostos, será apresentado o protótipo “Figuras de Linguagem da Língua Portuguesa”, criado pelos pesquisadores. Desse modo, o protótipo supracitado é classificado nas seguintes categorias: Língua ou área - Língua Portuguesa; Faixa Etária - Jovens; Nível de Dificuldade - Médio. Outrossim, pontua-se que a atividade contém seis módulos, os quais foram construídos por meio dos recursos hipertexto, vídeo, memória, quiz e cloze



Quando o usuário inicia o percurso na atividade, são apresentadas instruções feitas pelos autores do material e, posteriormente, iniciam-se os módulos. Ao navegar pela atividade, o usuário é apresentado a algumas instruções, as quais são postadas pelo seu autor e, após isso, iniciam-se os módulos. Como mencionado, o primeiro consiste em uma tarefa em formato de hipertexto. Nesse módulo, esse recurso foi empregado com o objetivo de apresentar conceitos teóricos sobre o assunto “Figuras de Linguagem”. É importante salientar que o ELO conta com um editor, o qual possibilita a escrita de textos com diversas opções de fontes e estilo, além da inserção de imagens, links, vídeos entre outras mídias.

Sobre o recurso do hipertexto, ressalta-se que não há tanto envolvimento do usuário, uma vez que apresenta um aspecto mais teórico e inicial. No entanto, nos demais módulos, o usuário requer uma maior participação ao que é sugerido, visto que, sem essa atuação ativa, a atividade não é finalizada. No módulo memória, por exemplo, há uma espécie de jogo, no qual o usuário deve associar os pares para conseguir as respostas corretas. Isto é, é necessário engajamento do sujeito, diferentemente do hipertexto, o qual não provoca uma troca com o usuário. Além disso, menciona-se que os módulos “quiz” e o “cloze” também exigem que o indivíduo insira respostas, para que a proposta seja realizada. O “cloze”, por exemplo, requer que o usuário preencha lacunas das sentenças, enquanto que o “quiz” pede que ele escolha alternativas, as quais contêm feedbacks sobre as respostas. Ademais, declara-se que o ELO possibilita que todos os usuários registrados na plataforma façam modificações e colaborações nos protótipos criados e, também, deem comentários para o seu autor, evidenciando a colaboratividade.

Portanto, é notório que a ideia de protótipos digitais ergódicos é pertinente, tendo em vista que o ELO oportuniza a criação de protótipos interativos e colaborativos. Outro ponto relevante é o de que a ferramenta utiliza a tecnologia digital em sua constituição, o que coloca em pauta os novos letramentos. Logo, sublinha-se que a ideia de protótipos digitais como PDF navegável não condiz com a realidade de protótipos, majoritariamente, participativos, dinâmicos e colaborativos. Portanto, cabe destacar que o ELO é um suporte para a produção de protótipos digitais ergódicos, amparados nos pressupostos dos novos letramentos.

Considerações finais

Após a execução desta pesquisa, frisa-se que os novos letramentos estão presentes, cada vez mais, na sociedade atual, em decorrência do uso mais acentuado da tecnologia digital na



sociedade. Nisso, a educação, sobretudo linguística, precisa considerar esses fatos, a fim de estudar novas formas de ensino que condizem com o perfil atual dos estudantes. Sendo assim, os materiais didáticos devem ser estruturados de acordo com as mudanças ocorridas entre os sujeitos, os quais estão, paulatinamente, midiáticos.

Ademais, conclui-se que os novos letramentos pautaram uma postura mais ativa, por parte dos indivíduos. Esse fato pode ser visualizado por intermédio da aprendizagem ergódica, em virtude de que a ação do aluno é uma condição necessária para a execução do que está sendo proposto no material. Assim, é esperado que o estudante assuma uma posição de agente ativo e protagonista de seu aprendizado. Para tanto, o ELO, e outros SA, são instrumentos que devem ser considerados entre os docentes e entre os cursos de formação, uma vez que viabilizam o desenvolvimento de materiais didáticos digitais, aqui, protótipos digitais de ensino ergódicos.

A respeito dos protótipos desenvolvidos no ELO, conclui-se que são exemplos de propostas para a efetivação de uma educação linguística com base nos novos letramentos e na aprendizagem ergódica. Isso posto, os materiais produzidos no contexto digital traziam a colaboração e a interatividade como parte integrante de sua dinâmica. Logo, a afirmação de que um protótipo digital é um PDF navegável não supre o que foi evidenciado nesta pesquisa. Destarte, compreende-se que os SA são suportes para a estruturação de protótipos digitais ergódicos e interativos.

Em suma, conclui-se, a partir da realização desta pesquisa, que os recursos digitais devem integrar a educação linguística contemporânea, com o fito de fortalecer o ensino e aprendizagem. Dessa maneira, os SA, como o ELO, são alternativas potencializadoras para a construção de protótipos digitais pautados na aprendizagem ergódica e nos novos letramentos. Portanto, os protótipos desenvolvidos no ELO são materiais interativos, tecnológicos, colaborativos e ergódicos, os quais possuem potencial para o ensino de línguas.

Referências

AARSETH, E. J. **Cybertext: perspectives on ergodic literature**. The Johns Hopkins University Press: 1997.

BRUNS, A. From Prosumer to Prosumer: Understanding User-Led Content Creation. In: **Transforming Audiences** 2009, 3-4 Sep, London, 2009. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/27370/>. Acesso em: 19 de julho de 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[2000].

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies – New Literacies, New Learning. In: **Pedagogies: An International Journal**, Vol.4, 2009, p. 164-195.

KLEIMAN, A. Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, (18): 5-14, Jul./Dez. 1991.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. A **new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies**. Nova York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LATOURET, B. Mixing humans and nonhumans together: the sociology of a door-closer. **Social Problems**, v. 35, p. 298-310, 1988.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006. p. 15-45.

LEFFA, V. J.; BELILÁQUA, A. F. Aprendizagem Ergódica: A Busca Do Hipertexto Responsivo No Ensino De Línguas. **Revista Língua e Literatura**, v. 21, n. 38, p. 99-117, jul./dez. 2019.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

LEMKE, J. Multimedia and Discourse Analysis. In: J. P. GEE; M. HANDFORD (Eds.). **Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London: Routledge, 2011. p. 263-267.

LEMOES, A. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

MARTÍN-GUTIÉRREZ, J. FABIANI, P.; BENESOVA, W.; MENESES, M. D.; MORA, C. E. Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. **Computers in Human Behavior**, v. 51, p. 752-761, 2015.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics**. New York: Routledge, 2017.

RAMMERT, W. 2008. Where the action is: distributed agency between humans, machines, and programs. In: SEIFER, U.; KIM, J. H.; MOORE, A. (Org.). **Paradoxes of Interactivity**. New Brunswick: Transcript and Transaction Publishers, 2008, p. 62-91.

ROJO, R. H. R. (Org.) **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.



ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de Web2. In: RAMOS, R. C. G; ARAÚJO, M. S.; TANZI-NETO, A. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017a, p. 5-25.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017b, p. 189-216.

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues. In: **Comparative Education**. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, 2003, p. 77-91.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. linguíst. port.**, n. 8, p. 465- 488, 2006. Tradução de Marcos Bagno. Disponível em: . Acesso em: 22 de julho de 2022.



A TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA O ENSINO PRESENCIAL: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Fabiane Paiva Quelho Moni (UFMS/CPAQ)
fabiane.quelho@ufms.br

Resumo: Neste artigo se objetiva apresentar a percepção de um grupo de professores em relação aos comportamentos apresentados por seus alunos no decorrer da transição do Ensino Remoto Emergencial para o retorno às aulas presenciais e de que modo essa circunstância influenciou na aprendizagem da disciplina de Língua Espanhola. Haja vista que este estudo é parte integrante de uma pesquisa de TCC apresentado na comunicação oral do evento do IV Seminário Nacional de Língua e Linguagens da UFMS/CPAQ. Nesse sentido, é pertinente frisar que o recorte temporal ocorreu após o período da pandemia de 2020, ocasionada por meio do vírus SARS-CoV-2, popularmente denominado como (COVID-19). Ademais, é indubitável discorrer que em virtude da pandemia as organizações sanitárias e de responsabilidade de saúde pública de todas as esferas prescreveram o isolamento social como mecanismo estratégico para o devido controle da disseminação do vírus mortal, por sua vez, a restrição de contato social modificou a rotina das escolas, considerada desde sempre como um ambiente seguro e que possui vários estímulos e práticas sociais de interação. A metodologia utilizada é a qualitativa de natureza expositiva cuja coleta de dados advém da pesquisa primária sendo oriunda de um questionário on-line realizada através da plataforma do Google Forms. Por fim, vale mencionar que as conjunturas ocasionadas durante o retorno as aulas presenciais demonstraram que as relações de interações socioemocionais entre os pares do âmbito escolar contribuem para a aprendizagem de Língua Espanhola.

Palavras-Chave: língua espanhola; retorno ao ensino presencial; afetividade

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar la percepción de un grupo de profesores en relación con el comportamiento mostrado por sus alumnos durante la transición de la Teleenseñanza de Emergencia al regreso a las clases presenciales, y cómo esta circunstancia influyó en su aprendizaje de la asignatura de lengua española. Este estudio es parte integrante de un proyecto de investigación sobre TCC presentado en una comunicación oral en el IV Seminario Nacional de Lengua y Lenguas de la UFMS/CPAQ. En este sentido, es pertinente destacar que el marco temporal ocurrió después de la pandemia de 2020, causada por el virus SARS-CoV-2, popularmente conocido como (COVID-19). Además, es innegable que, debido a la pandemia, las organizaciones sanitarias y de salud pública en todos los niveles han prescrito el aislamiento social como mecanismo estratégico para controlar la propagación del virus mortal. A su vez, la restricción del contacto social ha cambiado la rutina de las escuelas, que siempre se han considerado un entorno seguro con diversos estímulos y prácticas de interacción social. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y expositivo, y la recogida de datos procede de una investigación primaria mediante un cuestionario online realizado en la plataforma Google Forms. Por último, cabe mencionar que los acontecimientos que tuvieron lugar durante el regreso a las clases presenciales demostraron que las interacciones socioemocionales entre iguales en el entorno escolar contribuyen al aprendizaje del español.

Palabras clave: lengua española; retorno a la enseñanza presencial; afectividad



Introdução

O presente artigo visa elencar a exposição dos dados apresentados durante a comunicação oral realizada no evento do IV Seminário Nacional de Línguas e Linguagens promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ - IV SELLIAQ, visto que tratar sobre as circunstâncias ocasionadas pela pandemia nos âmbitos escolares pressupõe a contribuição de discussões científicas em aperfeiçoamento para novas estratégias acerca das metodologias pedagógicas com foco na oferta do ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. Nesse sentido, as reflexões discorridas foram obtidas através da base de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em desenvolvimento. De modo que se justifica sua relevância na promoção de acervo teórico cuja problemática pertence as nuances da educação invólucros aos contextos de impactos advindos da pandemia.

Necessariamente, é pertinente mencionar que em virtude da pandemia ocasionada pela doença de COVID-19, as organizações sanitárias de preservação da saúde pública orientaram o isolamento social nos distintos setores públicos e privados de todo o Brasil, visando assim o controle da disseminação do vírus mortal, uma vez que, hodiernamente é possível constatar que tal medida de restrição social foi imprescindível para a humanidade, visto que, segundo a plataforma de dados do Painel CORONAVÍRUS (Gov.br, 2024) há registros, até o momento, em incidência de mortandade de aproximadamente 709.407 (Setecentos e nove mil e quatrocentos e sete) óbitos no país.

No tocante a ótica analítica dos impactos ocasionados pela pandemia na educação é que vale salientar que a escola sempre emergiu a imagem consolidada de ser um recinto seguro e que, por sua vez, promove inevitavelmente a prática de interações sociais e contato físico entre os seus usuários. Haja vista, que por meio das percepções dos professores o distanciamento social influenciou ponderadamente as relações socioemocionais em detrimento a aprendizagem da disciplina de Língua Espanhola, uma vez que a necessidade de interação entre professores e alunos contribui satisfatoriamente para se adquirir a segunda língua. Por esse motivo é que o âmbito escolar foi fortemente impactado com as medidas indispensáveis de biossegurança. Não obstante, obteve-se a necessidade de transformar as suas técnicas em estratégia de oferta das metodologias pedagógicas, uma vez que os professores, alunos e funcionários não poderiam usufruir momentaneamente do espaço físico das unidades escolares.

Além disso, os alunos e professores enfrentavam o desafio constante em preocupação e medo de contágio do vírus, uma vez que essas condições desenvolviam graves e relevantes



impactos na saúde mental dos indivíduos. Para isso, SILVA; SANTOS; SOARES, (2020, p.10) afirmam que “[...] o medo de contrair a doença e de infectar outras pessoas, a angústia, a solidão, a tristeza e a insônia sendo que dentre as doenças mentais se destacam a ansiedade e estresse”.

Sob a perspectiva do impacto da pandemia para o âmbito escolar é possível visualizar os transtornos outroras dessa problemática na explicitação do autor a seguir:

A escola ‘fechou’, e em boa parte delas, seu espaço foi ocupado por ações administrativas e rápidas passagens de professores, alunos e familiares para a entrega e recepção de atividades a serem feitas em casa. Esta é a realidade, em geral, das escolas públicas, com raras exceções que mantém aulas em plataformas online. A realidade das escolas privadas pode ser diferente em relação ao acesso dos alunos à tecnologia, mas o distanciamento entre professores e alunos se mantém. Dois aspectos existentes no campo da educação podem ser evidenciados nesse contexto: o primeiro, o nível de desigualdade social em que se dá a educação de nossas crianças e jovens reflete a desigualdade social de nosso país. (RIGO, 2020, p. 3).

Nesse preocupante sentido das desigualdades sociais acima elencadas as quais foram desencadeados pelas circunstâncias catastróficas da pandemia dentro das instituições de ensino. É que se fortalece a compreensão do importante papel social que a escola cumpre na sociedade, visto que ela assegura o direito de acesso a educação, bem como o exercício da cidadania dentro da coletividade. Corroborando com essa premissa Rigo (2020, p. 12) propaga a escola “[...] como um espaço/tempo de vivências coletivas e democráticas que podem fortalecer a formação humana”. Para tanto, no decorrer do período de restrição social as unidades escolares foram obrigadas a fechar fisicamente os portões para os indivíduos que mantivera o pleno funcionamento de seu sistema, principalmente para o público-alvo (os alunos). A fim de proteger a integridade física e conservar a saúde mental dos pares.

Segundo Prestes et al. (2020, p. 3) “[...] os projetos pedagógicos e os cursos não foram constituídos pelo viés do ensino a distância, os currículos e as práticas tiveram que se reestruturar para compreender processos de ensino e de aprendizagem nessa modalidade particularizada”. Com o intuito da ininterrupção do ensino-aprendizagem é que foi implementado, ineditamente, a oferta do Ensino Remoto Emergencial, por sua vez, nem todos os alunos obtinham os equipamentos necessários para acessar as aulas e conteúdos através da versão virtual e digital, assim como vários professores não dispuseram de tempo hábil para aprendizagem das manipulações das plataformas e/ou ferramentas digitais, o que, por conseguinte, resultou no agravamento das desigualdades sociais e educacionais.



Vale mencionar que a oferta do Ensino Remoto Emergencial foi eficaz em várias instituições privadas de ensino e também dentro das unidades de Ensino Superior. No entanto, houve deficiências e desafios enfrentados pela Rede Básica de Ensino Público, visto que as gestões administrativas tiveram que se readequar em não apenas a oferta de ensino-aprendizagem virtual, mas também em proporcionar aos alunos o conhecimento em outras formas de acesso ao conhecimento e conteúdo, de modo que resultava na sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos.

Após o período de oferta ao Ensino Remoto Emergencial houve a transição para o Ensino Presencial, visto que novamente os alunos, a escola e os professores tiveram que se readequar a situação considerada como o “Novo Normal”.

Metodologia da pesquisa

As reflexões obtidas neste artigo fazem referência a coleta de dados em que foi realizada no término do ano de 2022 por meio da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em desenvolvimento, visto que é importante salientar que a metodologia apresentada faz uso do método dedutivo utilizado na pesquisa oriunda, uma vez que as ponderações foram obtidas através dos dados coletados e analisados na primeira instância. Sendo assim, a metodologia foi a qualitativa com natureza expositiva. A priori, houve a coleta de dados através de um questionário de perguntas de múltipla escolha viabilizados via da plataforma Google Forms a qual foi aderida por um grupo de professores de Língua Espanhola, atuantes no município de Aquidauana. A fim de cumprir com a lisura no processo de questionário, os participantes não precisavam revelar a sua identificação.

Segundo Vieira (1996, p. 66) “o raciocínio e a argumentação na análise qualitativa são baseados na variedade de técnicas usadas no modo qualitativo”. Nesse sentido de exposição e discussões dos dados elencados pela pesquisa é que foi pensado a participação na comunicação oral do IV SELLIAQ a qual importa mencionar que as respostas percorridas serviram para as devidas reflexões não apenas do próprio evento, mas também em contribuição para a construção da pesquisa desenvolvida, uma vez que as discussões englobaram as seguintes perguntas analisadas: a) tempo de prestação de serviço dos professores da disciplina de Língua Espanhola; b) quais percepções eles obtiveram sobre o comportamento dos alunos neste retorno as aulas presenciais; e c) se houve impacto do ensino remoto emergencial nas aulas de Língua Espanhola após o período de pandemia.



A seguir, será contextualizado essa problemática acerca das duas modalidades de oferta de ensino durante o período de pandemia, visto que também será possível visualizar a observação que os professores realizaram acerca dos comportamentos apresentados pelos alunos no retorno às aulas presenciais.

A realidade educacional em contexto pandêmico e suas implicações para a aprendizagem de língua espanhola

Por força da lei expressa através da Portaria Federal nº 343¹, de 17 de março de 2020, em que dispôs que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em versão digital durante o período de pandemia. Sendo assim, os estados e, conseqüentemente os municípios incluíram a modalidade de Ensino Remoto Emergencial nos âmbitos escolares. Nesse viés, os professores e alunos se viram diante de um novo contexto de realidade educacional, visto que as transformações acerca das metodologias de ensino se faziam inevitáveis.

Além disso, naquela época, surgiram questionamentos cujas respostas eram inexistentes sobre os rumos da educação brasileira, sobretudo, sobre o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, visto que para a motivação dos alunos na aprendizagem se enfatizava a compreensão da figura presencial do professorado como condição fundamental para se facilitar a assimilação em aquisição da segunda língua, tais como: correção da pronúncia e oralidade dos alunos, explicações corriqueiras que surgiam durante as aulas presenciais etc. Corroborando com esse pensamento Bohrer (2020, p. 2) salienta que “[...] o lugar da escola e o papel do(a) professor(a) são imprescindíveis para a educação humana”. Ratificando assim que, as relações socioemocionais entre os indivíduos são estratégias afirmativas para a aprendizagem, principalmente, de um novo idioma.

Sobre a linha de raciocínio acima Andrade e Ojeda (2010, p. 54) elencam que “as condições afetivas emocionais do professorado e do alunado incidem diretamente no aproveitamento acadêmico e, por consequência, no processo de ensino eficaz”. Dessa maneira, cabe mensurar que na transição do Ensino Remoto Emergencial para o retorno as aulas presenciais os professores observaram que os alunos apresentaram comportamentos de significativos para o processo de aprendizagem de Língua Espanhola.

¹ Ver: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>



Nesta instância, cabe mencionar sobre as percepções dos professores explanadas através do questionário on-line em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos nesse retorno às aulas presenciais. De modo que foi possível observar que os professores participantes da pesquisa possuíam de três a quinze anos de exercício na Rede Pública de Ensino, visto que a maioria ministrava aulas na etapa do Ensino Médio.

Outrossim, a alegação pertinente dos professores se dava ao fato de que notoriamente os alunos retornaram mais agitados e dispersos ao ensino presencial, visto que a motivação para a presença dentro da sala de aula se pautava unicamente nas interações sociais com os colegas de sala e em virtude disso havia a concentração nos estudos fica comprometida. Haja vista que os professores também observaram uma acentuada defasagem no rendimento da aprendizagem de Língua Espanhola, tornando moroso o processo de avanço dos conteúdos já ministrados, uma vez que havia a necessidade de recapitulação das atividades empreendidas.

Por fim, os professores relataram que além das dispersões dos alunos em virtude da possibilidade de reaproximação das relações sociais com os colegas isso desencadeava o aumento da ansiedade e estresse coletivo no reordenamento organizacional dentro sala de aula. No entanto, evidenciava-se a carência e necessidade de atenção dos alunos para com o professorado, gerando assim a clara motivação pelos estudos e, conseqüentemente, o interesse em desenvolvimento de dinâmicas mais interativas dos conteúdos em sala.

Considerações finais

Diante do exposto, vale mensurar que houve distintos desafios enfrentados na transição do Ensino Remoto Emergencial para o retorno as aulas presenciais. Se faz necessário a continuação de estudos científicos relacionados a essa problemática, visando o aperfeiçoamento de estratégias em metodologias pedagógicas, assim como a promoção de embasamentos no melhoramento dos cursos de licenciatura e tal qual formação continuada dos professores, sobretudo, no quesito ao preparo dos profissionais nas manipulações das plataformas e/ou ferramentas digitais.

No que tange ao papel do professor ficou iminente que as relações socioemocionais entre os alunos e o profissional contribui significativamente para o progresso da aprendizagem dos indivíduos, principalmente na aquisição de uma segunda língua. Para isso, Santos (2021, p. 46), afirma que “a motivação demonstrada pelo aluno em sala de aula também reflete na postura do professor. Nota-se que a atitude do professor se torna motivada diante de alunos que



correspondem às suas expectativas”. Considerando essa linha de pensamento é pertinente observar que a afetividade presente nas relações interpessoais são mecanismos que beneficiam tanto os alunos quanto os próprios professores.

Além disso, Arnold e Brown (2000, p.20) afirmam que “estimular diferentes fatores emocionais positivos como a autoestima, a empatia ou a motivação facilita extraordinariamente o processo de aprendizagem de idiomas”, dado que a ausência de interação social influenciou diretamente no emocional dos alunos, por conseguinte, a saúde mental de todos os indivíduos envolvidos neste processo de transição de oferta de ensinamentos. Em suma, pode-se constatar que a pandemia de 2020, transformou não apenas a logística administrativa das ofertas de ensino-aprendizagem, mas também inflamou a discussão de relevância acerca das interações sociais para as questões relacionadas às funções que o professor exerce em sala de aula, assim como salientou aspectos comumente identificados como sendo parte da fragilidade dos alunos frente à necessidade de obter o professor como uma figura de condutor de segurança e orientação fulcral para a construção da aprendizagem.

Referências

ANDRADE, P.; OJEDA, J. Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. **RLA- Revista de Linguística Teórica y Aplicada**. Concepción. Chile. 48 (I), I Sem. 2010, p.51-74.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, [2000]. p. 19-41.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 04 de nov. 2023.

_____. **CORONAVÍRUS. Painel Coronavírus**, Brasília, 2023. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> acesso em: 4 de fev. de 2024.

RIGO, Neusete Machado. A pandemia da covid-19 e uma nova linguagem da educação em curso. In: Salão do Conhecimento, **XXV Jornada de Pesquisa**, 2020, Ijuí. Anais. Ijuí: RS, 2020, p. 1-13. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/18541-Texto%20do%20artigo-51690-499688-2-20201021.pdf> Acesso em: 03 de fev. 2024.

PRESTES, F. S.; VARGAS, R. S.; BRACHTVOGEL, C. M.; BOFF, E. T. O. Vivências discentes em tempos de pandemia: um relato a partir do programa de pós-graduação em educação nas ciências. In: Salão do Conhecimento, **XXV Jornada de Pesquisa**, 2020, Ijuí. Anais. Ijuí: RS, 2020, p. 1-8.



SANTOS, Mayara Wanneschka Neves Ferreira. **Ações afetivas no ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto do ensino remoto emergencial na rede pública do Distrito Federal.** Universidade de Brasília, 2021, p. 46-215.

SILVA, Delmira Santos da Conceição; SANTOS, Marília Barbosa dos; SOARES, Maria José Nascimento. Impactos causados pela covid-19: um estudo preliminar. **Revbea**, São Paulo, V. 15, No 4: 128-147, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea>. Acesso em: 19 set. 2022.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão Vieira. **A comparative study on quality management in the brazilian and the Scottish prison service.** 1996. Tese [Doutorado PhD on Business Studies] – Scotland, University of Edinburg, Edimburgo, 1996.



A REVISTA DIGITAL: UMA ANÁLISE EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Aguinaldo Gomes de Souza (UNIVISA)¹
aguinaldogomes@univisa.edu.br

Resumo: Neste trabalho analisamos e descrevemos a produção de revistas digitais por estudantes do ensino médio como uma abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa. O estudo analisa a diversidade de gêneros discursivos presentes em uma revista digital, bem como as marcas linguísticas e os elementos extralinguísticos que os constituem. Em relação a metodologia, baseamo-nos na perspectiva de análise da linguagem do círculo de Bakhtin e utilizamos o método dialógico discursivo para desvelar as relações dialógicas materializadas em forma de textos na revista. A análise revela que a revista é carregada de recursos multimodais, como imagens, vídeos e áudios, para enriquecer a comunicação e a interação com os leitores. O estudo aponta para a eficácia da abordagem de trabalho com gêneros da esfera digital em sala de aula, proporcionando o desenvolvimento de habilidades linguísticas e uma compreensão mais ampla da língua como prática social. O estudo também destaca a escolha consciente dos gêneros e o uso de tecnologias digitais como elementos relevantes para a prática pedagógica, nesse sentido, é possível dizer que um trabalho com o descrito, contribui para a compreensão das práticas sociais e das relações humanas mediadas pela linguagem no ambiente educacional digital.

Palavras-chave: teoria dialógica; revista digital; gêneros

Abstract: In this work we analyze and describe the production of digital magazines by high school students as an innovative approach in the teaching of Portuguese language. The study analyzes the diversity of discursive genres present in a digital magazine, as well as the linguistic marks and the extralinguistic elements that constitute them. Regarding the methodology, we base ourselves on the perspective of language analysis of the Bakhtin circle and use the dialogical discursive method to unveil the dialogical relations between the texts of the magazine. The analysis reveals that the magazine is loaded with multimodal resources, such as images, videos and audios, to enrich the communication and interaction with the readers. The study points to the effectiveness of the approach of working with genres of the digital sphere in the classroom, providing not only the development of linguistic skills, but also a broader understanding of language as a social practice. The study also highlights the conscious choice of genres and the use of digital technologies as relevant elements for the pedagogical practice, in this sense, it is possible to say that a work of this nature contributes to the understanding of social practices and human relations mediated by language in the digital educational environment.

Keywords: dialogical theory; digital magazine; genres

¹ Doutor em Letras pela UFPE. Docente no Departamento de Letras da UNIVISA atuando na Graduação e Pós-Graduação.



Introdução

No universo cada vez mais digitalizado da educação, a produção de revistas digitais por estudantes ganha destaque como uma abordagem inovadora e participativa no ensino de língua portuguesa. Neste trabalho, exploraremos a variedade de gêneros discursivos que permeiam uma revista digital, considerando como esses gêneros são construídos por sujeitos historicamente situados. Trata-se de uma investigação que tem como objetivo analisar e descrever as marcas linguísticas deixadas em uma revista digital e como os elementos linguísticos e extralinguísticos se articulam na construção de gêneros discursivos. Nossa proposta de análise é inspirada na virada linguística antecipada por Wittgenstein (2001) e que trouxe contribuições valiosas para o estudo da língua e da linguagem.

O referencial teórico e conceitual desta pesquisa se baseia na perspectiva de análise da linguagem vista no círculo de Bakhtin (1997, 1993), especialmente nos conceitos de "esferas", "discurso" e "atividade". Para Bakhtin (1981), as esferas são instâncias comunicativas nas quais circulam diversos gêneros discursivos, que realizam diferentes funções, mas que têm em comum o fato de compartilhar objetivos sociais. O discurso é sempre situado em um espaço/tempo específico e é marcado pela dialogicidade. A atividade se relaciona com a ação linguística que os sujeitos realizam em uma determinada esfera social, usando os gêneros discursivos como instrumentos comunicacionais.

Os gêneros discursivos são objetos de estudo no Brasil há muito tempo. Desde a década de 1990, o MEC recomenda o trabalho com os gêneros nos parâmetros curriculares nacionais. No entanto, uma proposta baseada na perspectiva dos estudos dos gêneros, tal como preconizada nos parâmetros curriculares nacionais, não é homogênea. Conforme Souza (2015), a diversidade e a singularidade dos gêneros impedem a aplicação de uma metodologia única para todos eles.

Assim, nosso trabalho se foca na análise de como os gêneros digitais podem ser utilizados nas salas de aula em contextos específicos, observando como sujeitos situados em um tempo e espaço determinado fazem uso desses gêneros para produzir ações linguísticas. Nesse intento, assumimos no decorrer dessa pesquisa algumas posições teórico-metodológicas. A primeira diz respeito ao entendimento de que as revistas digitais são suportes para gêneros diversos. Tal posicionamento encontra ressonância em nossos trabalhos anteriores (Souza 2015, 2017, 2018) sobre a técnica informática e os usos da técnica por sujeitos historicamente situados.



A discussão sobre a técnica informática torna-se relevante no sentido de que é o instrumental da técnica informática que permite o aparecimento do que chamamos de gêneros da esfera digital, ou gêneros digitais. No tocante aos aspectos metodológicos, para a construção de nossas investigações, optamos pelo método dialógico discursivo.

Trata-se de um método de análise baseado na filosofia primeira de Bakhtin (1993), no qual se considera o texto como um enunciado concreto situado sócio-historicamente e marcado pela interação de diferentes vozes, perspectivas e ideologias. A partir do método dialógico discursivo, é possível desvelar as relações dialógicas que se estabelecem entre os textos. Trata-se, portanto, nas palavras de Sampaio (2006), de uma forma de conhecimento de sujeitos sociais via discurso. Esse método busca identificar as particularidades discursivas que constituem as situações em que linguagem e atividades se interpenetram mutuamente e se interdefinem, permitindo assim uma compreensão mais profunda das práticas sociais e das relações humanas (Porto, 2010).

Na aplicação do método dialógico discursivo, é preciso voltar a algumas categorias constitutivas da teoria dialógica de Bakhtin (1997, 1993), tais como: o tema do enunciado, o tom, o propósito comunicativo, os gêneros, as relações dialógicas, etc. Em seguida, é necessário que o analista, a partir dessa compreensão dialógica, estabeleça articulação em busca dos sentidos da linguagem; por fim, é necessário interpretar as possíveis ressonâncias, contradições e tensões dialógicas presentes no material analisado. Nesse sentido, é importante frisar que o método dialógico discursivo é uma forma de compreender o texto como um fenômeno vivo, dinâmico e complexo, que reflete e transforma a realidade social e cultural em que se insere. Esse método requer uma postura crítica e reflexiva do analista em relação ao objeto e deve estar atento às múltiplas vozes que se manifestam no texto e às implicações éticas de sua análise.

Para análise das materialidades linguísticas presentes na revista digital, fundamentamos nossa investigação em alguns passos. Inicialmente, fizemos a coleta de dados discursivos relevantes para análise, o que inclui as marcas linguísticas deixadas pelos sujeitos na construção da revista. Em seguida, focalizamos nossa análise nas identificações de categorias que poderiam nos servir de base para o método dialógico discursivo. Essas categorias incluem conceitos como alteridade, ser evento, ato responsável e responsivo, memória, significação e tema, compreensão ativa e acento apreciativo. Em seguida, fizemos uma análise qualitativa dos dados, buscando compreender as nuances discursivas que constituem o material analisado, o



que implica a análise das relações dialógicas que se interpenetram nos gêneros contidos na revista. Por fim, buscamos analisar e descrever, a partir de uma postura reflexiva e crítica, as múltiplas vozes envolvidas no fazer da revista.

1. Caracterização do ambiente de análise

Para realizar este estudo, analisamos e descrevemos uma revista construída por estudantes do ensino médio de uma escola técnica estadual em Pernambuco. Essa escola, parte da rede estadual de ensino, segue um modelo de ensino em tempo integral e está alinhada com o currículo do novo ensino médio. A revista em questão foi construída dentro de uma disciplina específica do novo ensino médio, chamada Laboratório de Aprendizagem da Língua Portuguesa. Nessa disciplina, os alunos são incentivados a desenvolver e aplicar estratégias linguísticas de forma participativa, criando um ambiente onde a teoria e a prática se entrelaçam para proporcionar uma experiência de aprendizado mais integrada e eficaz.

A ideia de criar uma revista digital estava no cerne da estruturação da disciplina de Laboratório. Conforme a ementa da disciplina, ao iniciar as aulas, o professor apresentou brevemente o que os estudantes deveriam esperar da disciplina, esboçando os objetivos que esperava alcançar. As aulas ocorreram em um espaço especial chamado 'sala de linguagens', onde os alunos tinham acesso à internet e uma infraestrutura mais avançada em comparação com as salas de aula tradicionais.

Como pesquisador, nosso objetivo era avaliar a construção da revista online e verificar se os critérios estabelecidos por Shetzer e Warschauer (2000), citados por Lima e Araújo (2011), estavam e poderiam ser percebidos nas marcas linguísticas deixadas durante o processo da revista. Esses critérios, fundamentais para o trabalho colaborativo, incluem: a) habilidade de comunicação, que se refere à capacidade do indivíduo de se conectar com outros, escolhendo a tecnologia mais apropriada para atingir seus objetivos comunicativos; b) habilidade de construção, relacionada à aptidão para criar e gerenciar páginas e sites na web, além de manipular tecnologias hipertextuais; e c) habilidade de pesquisa, que envolve a capacidade de localizar, organizar e utilizar informações disponíveis na web, sempre citando e atribuindo crédito às fontes originais.



Após a verificação dos critérios estabelecidos, voltamos nossa atenção para a estruturação da revista. Formaram-se diversas equipes com funções específicas: uma dedicada à construção de textos multimodais para serem inseridos na revista; uma equipe de pesquisa responsável pelas pautas da revista; um grupo encarregado dos aspectos técnicos; e, finalmente, uma equipe responsável pela revisão dos produtos (textos, vídeos, áudios etc.) que seriam incluídos na revista.

A escolha da plataforma para aportar a revista é um fator determinante para a própria constituição dos gêneros que serão disponibilizados. A plataforma escolhida foi o Google Site, uma vez que os alunos possuíam acesso ao Google Educação oferecido pelo Governo do Estado aos estudantes da rede.

A revista foi criada com a tecnologia do Google Sites, conforme podemos ver na imagem 01 abaixo. A imagem 01 mostra a capa da revista digital, elaborada pelos alunos com o tema "Cultura e diversidade". A capa contém o título da revista, o nome dos autores, o ano de publicação e uma imagem ilustrativa.

A revista foi organizada em seções, que podem ser acessadas pelo menu que fica no topo da página. As seções são: 2A redes, 2B redes, 2A log, 2B log, Sobre a ETE Maximiano, Podcast Etecopa, Editorial, Artigos, Entrevistas. Cada seção apresenta textos produzidos pelos alunos, utilizando diferentes gêneros discursivos da esfera digital. Os textos abordam temas variados, como música, cinema, literatura, arte, educação, política, meio ambiente, entre outros. Os textos também contam com recursos multimodais, como imagens, vídeos, áudios, links, etc., que enriquecem a comunicação e a interação com os leitores, conforme podemos verificar na imagem 01 abaixo.

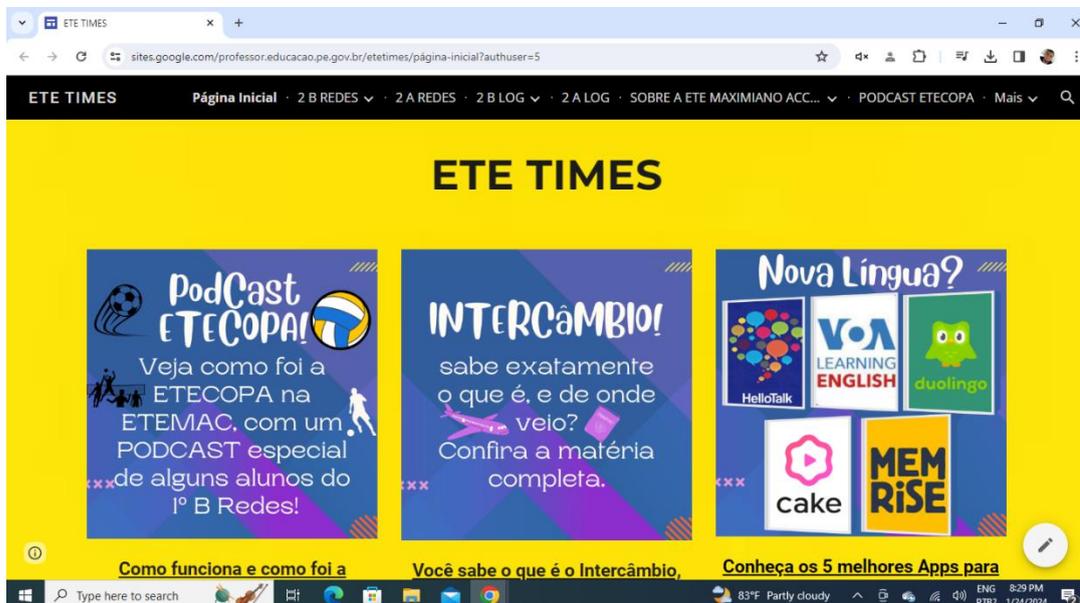


Imagem 01

O Google Educação, também conhecido como Google for Education, é uma iniciativa do Google que disponibiliza uma gama de recursos online para professores e estudantes. Entre esses recursos, inclui-se o Google Workspace for Education, um conjunto de ferramentas que abrange o Google Docs, Sheets, Sites e outros, permitindo a criação, colaboração e edição de arquivos. Além disso, há o Google Meet, uma plataforma que possibilita a colaboração entre professores, alunos e administradores de qualquer lugar. O Google for Education também fornece dispositivos avançados, porém de fácil utilização, para todos na escola, garantindo a proteção desses dispositivos por meio de atualizações automáticas em segundo plano, trata-se, portanto, de uma ferramenta adequada a um trabalho linguístico em sala de aula.

2. O sentido de ‘presença’ no fazer da revista

A linguagem, historicamente, sempre esteve a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, conforme Bakhtin (1993) demonstra em "Para uma Filosofia do Ato". A partir dessa premissa, podemos afirmar que os atos realizados durante a construção de uma revista eletrônica na esfera escolar só podem ser compreendidos se levarmos em conta o



conjunto enunciativo do que é produzido nos momentos de confronto com os sujeitos sociais que participam do projeto em construção.

A significação desses enunciados é o que nos possibilita interpretar os atos. Segundo Bakhtin/Volochínov (1995, p.131), a significação "não quer dizer em si mesma; ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto". O acento apreciativo da enunciação produzida na elaboração da revista nos faz compreender a construção do trabalho como responsiva, um evento concreto em que a presença de sujeitos situados historicamente nos permite ver as possibilidades dadas por esse tipo de trabalho iniciado na disciplina de Laboratório de Aprendizagem. Nesse sentido, é importante destacar a presença desses sujeitos que se deixam desvelar nas materialidades linguísticas contidas na revista online.

A presença, como nos indica, surge como uma possibilidade de verificar os atos vividos pelos participantes do trabalho de execução da revista. Nesse ponto, é possível analisar e descrever as situações de interação real, que se materializam na revista e que podem desvelar as práticas linguísticas em sala de aula. Tais práticas se articulam com as práticas sociais recorrentes na sociedade, como mostra Souza (2020).

A relação implica em presença, e presença implica em reciprocidade na atualização do fenômeno. Nas palavras de Buber (2001, p. 18): "relação é reciprocidade. Meu TU atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele". É por meio das palavras-princípio que os modos da existência são atualizados. O eu-tu, em Buber (2001) aponta para a ontologia da presença e a totalidade da presença fundamenta a relação ontológica (Souza 2020, p. 46)

A reciprocidade no trabalho é um conceito que se refere à troca mútua de benefícios entre os participantes. Em outras palavras, a reciprocidade surge quando os membros do grupo compreendem que a divisão dos cargos e funções ocorre a partir das aptidões de cada um. Isso permite que os estudantes tenham um contato melhor com os textos da esfera jornalística, que são importantes para o exercício da cidadania, pois essa esfera é uma fonte primária de valores, tornando-se um instrumento crucial para o sujeito histórico se situar e se inserir na vida social e profissional, conforme aponta Faria (2003).

A indicação formal aqui é de que a possibilidade de construir algo coletivamente exige, em certo sentido, um sentimento de pertencimento. Isso nos revela que a presença, como



Heidegger (2009) verificou, se determina como ente sempre a partir de uma possibilidade que ela é e, de algum modo, ela se compreende em seu ser. A presença é uma forma de ser-no-mundo que envolve a compreensão do ser humano como Ser-aí, implicando a compreensão de espacialidade, temporalidade e corporeidade nos atos e relações humanas.

Sobral (2005) afirma que todos os atos possuem alguns elementos em comum: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Esses elementos são aplicáveis tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão linguística, entre outros. Além disso, o ato responsável é sempre materializado na palavra, o que equivale a dizer, no texto e no discurso, como afirma Sampaio (2009).

Ao analisarmos a revista, fruto das aulas de laboratório, o local onde esses atos se realizam, ou seja, o lugar que permite aos sujeitos realizarem atos discursivos com ou sem a presença de outros sujeitos, podemos identificar algumas particularidades constitutivas e inerentes ao fazer.

Os atos languageiros produzidos e materializados a partir de gêneros discursivos e circunscritos dentro da revista se relacionam de certa forma com a manifestação de algo maior: o exercício da cidadania que se anuncia a partir do fazer discente. De acordo com Heidegger (2009, p. 68), “a manifestação de alguma coisa não significa um mostrar-se a si mesmo, mas um anunciar de algo que não se mostra através de algo que se mostra”. Isso é interessante porque nos leva a uma questão fundamental: podemos dizer que os sentidos dos atos discursivos e dos gêneros na revista em questão são renovados no acontecimento próprio do fenômeno.

Essa renovação acontece desde a escolha dos temas que comporão a revista até o estilo do enunciado que cada gênero carregará. Como observado em Souza (2015), fazer uma revista em sala de aula não é apenas uma atividade de produzir textos, de usar gêneros, é a chance que o sujeito tem de se constituir como sujeito no/da linguagem experimentando um trabalho com a linguagem, que, embora seja simulacro de uma esfera humana, a jornalística, constitui-se como o campo de atuação mais próximo que o estudante terá em sala de aula de uma prática de escrita que existe socialmente.



Nesse sentido, é preciso dizer com Bakhtin que todas as esferas da vida humana, de alguma forma, estão sempre relacionadas com o uso da língua. E não é de surpreender que a heterogeneidade, as tensões e contradições que esses usos promovem não estejam de certo modo relacionadas com as próprias esferas da atividade humana. Desse ponto de vista, as questões relacionadas com esses usos, como a escolha de um ou outro gênero discurso, emergem como fundamento nuclear para os próprios significados relacionados com o fazer de uma revista eletrônica.

3. A escolha dos gêneros discursivos e a construção de sentidos

A revista eletrônica é o local ideal para a manifestação de diversos gêneros. A manifestação de algo, conforme Heidegger (2009), não significa um mostrar-se a si mesmo, mas um anunciar de algo que se revela através de algo que se apresenta. Nessa direção, a escolha dos gêneros feita pelos estudantes antecipa os sentidos que buscam revelar. Pode-se dizer que os sentidos pretendidos são atualizados no próprio processo de escolha dos gêneros. A ideia de sentido aqui refere-se ao fato de que ao utilizar um determinado gênero é possível perceber determinados sentidos, como ocorre em uma publicidade que busca revelar os sentidos de uma venda, ou em um artigo de opinião que deixa transparecer os sentidos e apreciações sobre determinado assunto ou questão. No ambiente digital, os sentidos são construídos e operados de forma conjunta com uma série de linguagens, como mostram Araujo e Diebe (2014, p.44): "ao fazer uso da tecnologia, tanto pode reforçar como alterar as estruturas institucionalizadas, em consonância com as regras e pressupostos estabelecidos no contexto dessas estruturas".

De certo modo, a escolha de um ou outro gênero para ser incluído em uma revista disponível na internet é permeada pela sensação de que a internet leva a escola para fora da escola. Dessa forma, os temas e as temáticas tratados pelos sujeitos historicamente situados estão alinhados com a ideia de que as práticas de escrita não ficarão circunscritas apenas ao ambiente escolar. Essas práticas são como a palavra, tal como vista em Bakhtin/Volochínov (1995, p.112): ela se dirige sempre a um interlocutor; ela é função da natureza desse interlocutor. O mundo interior e as reflexões de cada indivíduo têm um auditório social próprio, bem determinado, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações,



apreciações. É assim que um dos primeiros gêneros a serem desenvolvidos e alocados dentro da revista eletrônica refere-se a um evento vivenciado no interior da escola, o chamado Halloween, conforme podemos verificar na imagem 02 abaixo.

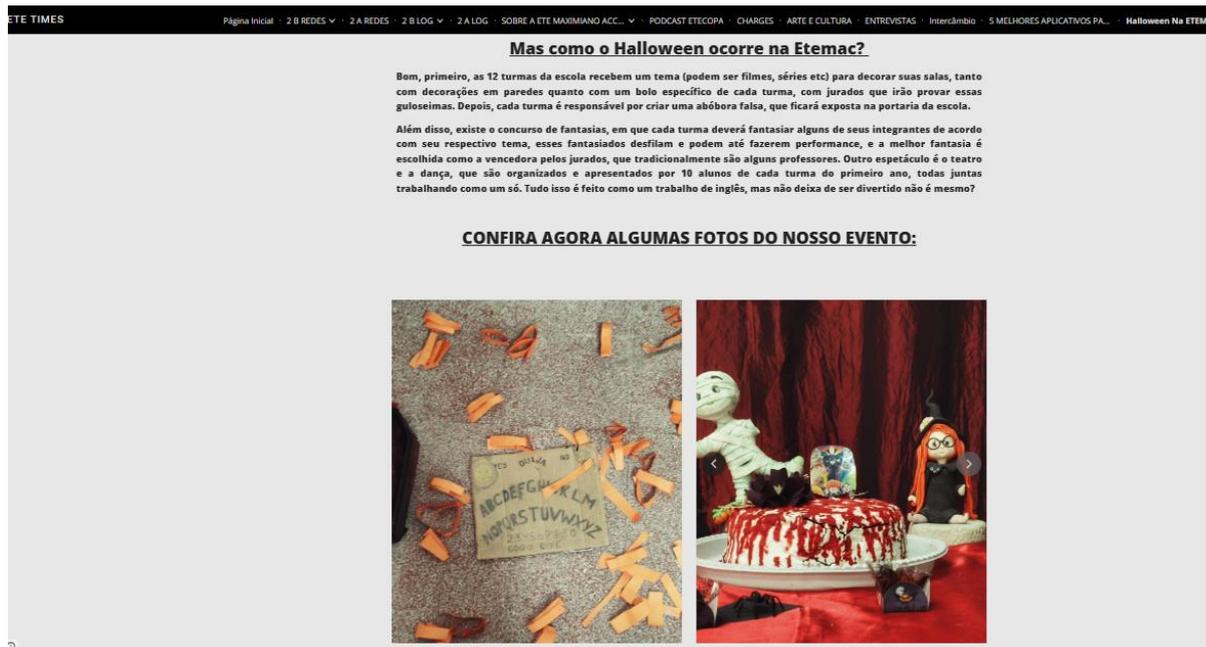


Imagem 02

É interessante notar que a enunciação que abre a notícia (imagem 02) sobre o Halloween desempenha um papel significativo na interação com os pares. Em "Para uma Filosofia do Ato", Bakhtin (1990) destaca que todo ato é encarnado por uma consciência viva e vive nele como um evento em processo. Essa concepção está imbuída na ideia de que todo ato é movido por uma relação dialógica. Assim, compreendemos o termo "Bom" não apenas como um advérbio, mas como algo que desempenha um papel significativo na interação linguística. Nesse contexto, a palavra "Bom" não é apenas um marcador temporal ou introdutório, mas também expressa uma atitude do falante em relação ao que será dito a seguir. Ela estabelece uma conexão com um interlocutor imaginário ou real, criando uma atmosfera de diálogo.

De acordo com Souza (2015), o trabalho com textos e gêneros em situações reais de uso tem como uma de suas particularidades o envolvimento do estudante com a produção textual. O texto não é mais escrito apenas para ser avaliado pelo professor, mas sim para ser lido por uma comunidade maior. Além disso, o texto é escrito e reescrito quantas vezes forem



necessárias e é corrigido por pares. Esse trabalho linguístico é baseado na interação, em que a língua é vista como um fenômeno heterogêneo que se manifesta de diferentes formas: variável, histórico e social. Essa concepção de língua é fruto de práticas sociais e históricas. Nesse sentido, o trabalho com a língua está submetido a condições de produção, o que significa que a heterogeneidade e a escolha de um ou outro gênero são fundamentais para a concepção de língua.

Trabalhar com gêneros dentro da proposta apresentada no laboratório de aprendizagem é ter consciência de que os gêneros escolhidos para serem tratados, elaborados e reelaborados pelos estudantes não devem ser circunscritos à ideia de que o que é produzido será avaliado apenas pelo professor da disciplina. Ao contrário, o contrato feito entre o educador e os discentes coloca em evidência a necessidade de se atentar para o fato de que a construção iniciada na disciplina será vista também fora dos muros da escola. Trata-se de um trabalho linguístico pautado na interação dialógica, onde o fenômeno analisado é, de certo modo, heterogêneo. É imbuído desse pensamento que os estudantes, durante o processo de produção da revista, são deixados livres para escolherem o melhor gênero que se adeque às suas necessidades. Nesse ponto, um dos gêneros trabalhados pelos estudantes diz respeito à charge, conforme podemos verificar na imagem 03.

A escolha específica da charge como um dos gêneros trabalhados destaca a diversidade de formas de expressão presentes na revista digital. Esse gênero, conhecido por sua capacidade de transmitir mensagens de maneira concisa e impactante, adiciona uma dimensão visual e crítica à produção dos estudantes. A imagem 03, que acompanha essa descrição, provavelmente oferecerá uma representação visual das charges incorporadas à revista, reforçando a natureza multimodal da produção linguística neste contexto educacional.

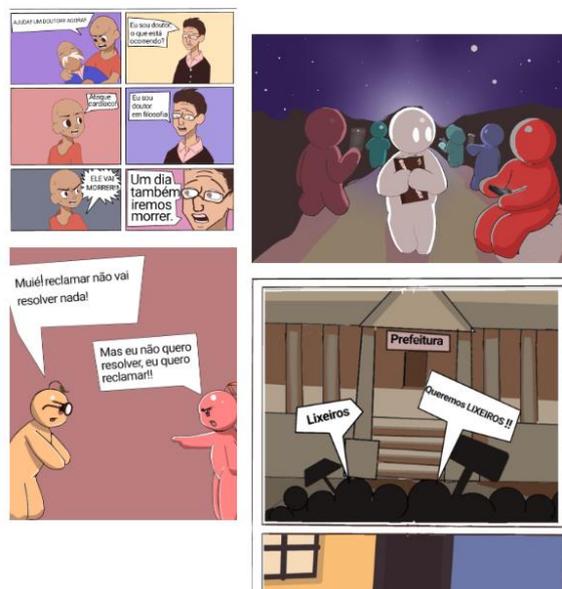


Imagem 03

A escolha de um ou outro gênero para ser trabalhado no laboratório de aprendizagem pode, em certa medida, ser considerada um ato participativo materializado pelas escolhas linguísticas, pela palavra dialógica. Esses atos, essas escolhas são direcionados ao outro, que se constitui como alteridade constitutiva da relação. O trabalho em equipe proporcionado pelas práticas na disciplina de laboratório de aprendizagem configura-se como um espaço onde o eu e o outro, em uma relação dialógica, executam ações com vistas a um objetivo comum. Nessa direção, ao analisarmos a revista digital, podemos verificar que nela a disposição espacial dos objetos, dos signos, parece seguir uma certa lógica do digital. Os menus estão bem esquematizados, as imagens possuem links e tudo isso nos demonstra que o ser-sujeito de linguagem que construiu esse ambiente possui o que chamamos de letramento digital.

Letramento é aqui entendido com Kress (2010, p.4), ou seja, como "práticas em constante mudança por meio das quais as pessoas produzem sentidos identificáveis usando tecnologias digitais". Na construção da revista digital, fazer uso do instrumental da técnica informática é primordial. Saber operar com um software, verificar seus usos e atentar para as suas limitações constitui-se como fator preponderante para o sucesso do trabalho em equipe. Os gêneros produzidos durante o laboratório de aprendizagem deveriam ser alocados dentro de um suporte específico, a revista digital. Esse suporte, de certo modo, limita a constituição do



próprio gênero. Como mostrou Souza (2015), os gêneros quando se fixam em suportes que estão em ambiente digital sofrem destas grandes influências a ponto de serem identificados na relação que mantêm com eles.

Considerações finais

Um dos problemas que o ensino de língua portuguesa nas escolas enfrenta é o método e a técnica. Saber como ensinar e a partir de que perspectiva ensinar a língua é um dos fatores que causam maior dificuldade ao profissional das letras. Nesse sentido, Marcuschi (2008) já destacava a ideia de que introduzir texto em ambiente escolar sem mudar as formas de acesso ou mesmo as categorias de análise não rende muitos dividendos. Na incursão que fizemos, verificamos que a abordagem de trabalho com a língua em situações de usos sociais parece ser bem promissora, não apenas no desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também na promoção de uma compreensão mais ampla da língua como prática social. A integração de escolhas linguísticas, a construção de sentidos e a colaboração entre os participantes tornam-se elementos essenciais para uma abordagem eficaz e significativa no ensino de língua portuguesa. A prática analisada parece estar em consonância com o que preconizam os parâmetros curriculares nacionais.

Desse modo, tal como afirma Fonseca (1984, p. 260), o ensino deve “preparar o aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica de discursos alheios”. A concepção de língua arraigada nessa atividade vista na disciplina de laboratório de aprendizagem está diretamente correlacionada com a concepção de língua enquanto conjunto de práticas sociais e discursivas. É importante frisar que tal concepção em nenhum momento foi alvo de explicação teórica por parte do professor para os estudantes. O trabalho com gêneros da esfera digital deu significância ao projeto, trouxe a língua para uma realidade mais próxima dos estudantes.

Tal como mostrou Bakhtin (1997) em *Estética da Criação Verbal*, a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável. Nesse sentido, a produção de textos e gêneros diversos se constituiu enquanto um local privilegiado para o aprendizado da língua. De fato, alguns gêneros trabalhados durante o



laboratório, a exemplo da charge, parecem carregar mais elementos não verbais do que verbais, e isso de certo modo acabou limitando o exercício da escrita. Se limitou por um lado, por outro serviu como mote para que o professor explicasse que os textos e gêneros possuem propósitos comunicativos ímpares e que os gêneros são instrumentos sócio-históricos e servem para determinados fins. A proposta de trabalho com a revista pode ser descrita como uma atividade que permite aos estudantes o uso de escolhas linguísticas que se manifestam a partir de gêneros diversos. Nesse sentido, é importante ressaltar as palavras de Marcuschi (2008, p.13) quando afirma que “a sala de aula constitui um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação colaborativa”.

Referências

ARAÚJO, J.C; Dieb, Messias. **Tecnologia digital e agência: Resignificando A Tarefa Da Escrita Escolar**. Revista da Anpoll n°37,p.37-55, Florianópolis, Jul./Dez. 2014

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995. [1929]

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

_____. **Para uma filosofia do ato**. Trad. da ed. Americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

FONSECA (1984). **Linguística e o ensino da língua materna**. In.: actas do 1º encontro de linguístas portugueses. Lisboa: Faculdade de letras de Lisboa, pp. 257-260

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo. Parte I**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Ediora Vozes, 2009

KRESS, G. **The profound shift of digital literacies**. In: GILLEN, J; BARTON, D. digital literacies: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme. London: Literacy Research Centre, Lancaster University, 2010.

LIMA, S. ARAÚJO, J. C. **Relações entre Letramento Digital e Atividades Online no processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna em Ambientes Virtuais**. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.



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

SAMPAIO, M.C.H. 2006. **O método dialógico-discursivo: aplicações em estudos da memória trabalho**. Trabalho completo. Anais do Simpósio Internacional – Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social, Recife, 2006a . Em Cd-Rom

SAMPAIO, M. C. H. **A propósito de para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. NR 1, p. 42-56, 2009.

SHETZER, H. e WARSCHAUER, M. **An electronic literacy approach to network-based language teaching**. In: WARSCHAUER, M. e KERN, R. (org.). Network-based language teaching: concepts and practice. Nova York: Cambridge University Press, 2000.

SOBRAL, A.U. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36

SOUZA, A. G.. **A revista eletrônica em sala de aula: um suporte para gêneros discursivos na esfera digital**. In: Ataíde, C. A. et al.. (Org.). Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. 01ed.Recife: PipaComunicação - Prefixo Editorial: 66530, 2015, v. 01, p. 3117-3133.

SOUZA, A. G.. **Do princípio dialógico e sua correlação com as materialidades discursivas verbo-visuais em plataformas online**. PROLÍNGUA (JOÃO PESSOA), v. 12, p. 137-148, 2017.

SOUZA, A. G.. **A questão das interações em ambientes digitais**. In: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 2018, Belo Horizonte. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Minas Gerais: UFMG, 2018. v. 1. p. 01-06.

SOUZA, A. G.. **A memória-acontecimento nas materialidades digitais : uma abordagem onto-fenomenológica-discursiva**. Universidade Federal de Pernambuco. Tese, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37801>

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2001.

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS VERSUS APLICAÇÃO DENTRO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Rozeli Conceição da Silva (UEM)
pg404351@uem.br

Resumo: A presente pesquisa visa investigar o ensino da variação linguística nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Esta investigação é caracterizada pela abordagem qualitativa, os métodos técnicos empregados são de natureza documental e bibliográfica. O tema deste estudo também apresenta a abordagem da variação linguística no Ensino Fundamental Anos Iniciais, conforme o postulado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), e a análise de como a variação linguística é proposta nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos 3º aos 5º anos. A elaboração deste artigo teve como base teórica autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cyranka, Scafutto (2011) e Faraco, Ziles (2017). Essa pesquisa proporcionou uma compreensão do quão importante é trabalhar com a formação do indivíduo na escola, visando desmistificar o preconceito linguístico, aplicando uma pedagogia da variação linguística no dia a dia, ensinando aos alunos a conhecer, compreender, analisar e respeitar as diferentes formas de expressão do indivíduo em seus diversos contextos sociais.

Palavras-chaves: ensino; variação linguística; livro didático

Introdução

Diante de tantas mudanças no cenário educacional, em que o ensino formal deixa de ser privilégio da elite socioeconômica estabelecida como padrões mais elevados e condições superiores às da minoria, é perceptível que os ambientes escolares acolhem estudantes com uma variedade de estilos de escrita, bem como de variedades linguísticas.

Dessa forma, como abordar a compreensão do fenômeno da variação linguística com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da competência comunicativa linguística do aluno e desmistificar o preconceito linguístico presente desde a sua formação inicial? Para responder, apresentaremos uma argumentação fundamentada sobre como a Sociolinguística Educacional pode contribuir para o aumento da competência comunicativa dos alunos que sofrem variações linguísticas em sala de aula.

Assim, discutir como a Educação Linguística pode auxiliar as práticas pedagógicas no ambiente escolar de forma que os alunos possam compreender e respeitar a língua que usam, rejeitando todo e qualquer tipo de preconceito linguístico. Além disso, apresentar a abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta



a elaboração dos livros didáticos, e analisar algumas propostas sobre variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, elaborados a partir desse documento.

Para a elaboração deste artigo, utilizou-se como base teórico autores discutidos na disciplina de Princípios da Sociolinguística (2004, 2005), Cyranka, Scafutto (2011), Faraco e Ziles (2017), entre outros. Esta investigação, de natureza qualitativa, tem como procedimentos técnicos a pesquisa documental e bibliográfica.

Nesta pesquisa, abordaremos alguns conceitos de norma, variação linguística e ensino. Além disso, serão apresentados os recortes da Base Nacional Comum Curricular (2018) e uma análise do livro didático de Língua Portuguesa da coleção Ápis, lançado entre 2019 e 2022 para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, pela editora Ática (2017).

Destacando as considerações sobre a variação linguística proposta e escolhida pela pesquisadora, apresentaremos alguns exemplos de atividades para o professor do componente curricular em questão que envolva variação linguística, proporcionando ao aluno uma educação linguística e rejeitando o preconceito linguístico.

Variação linguística e ensino

Muitas vezes, nas escolas, a variação linguística é tratada como “erro”, “desvio da língua que precisa ser evitado”. Cyranka e Scafutto (2011) pontuam que “o erro linguístico simplesmente não existe”. Em relação ao “erro” que “não existe”, usado por pessoas desprestigiadas, pobres e com baixa escolaridade que não têm acesso a eventos sociais mais elevados, os falantes urbanos, mais preparados, usam a língua “correta”, Bortoni-Ricardo (2005, p.15) destaca que

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade, algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder da persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades.

Sendo assim, a escola deve enfatizar o uso consciente da língua, incentivando os alunos a compreenderem a diversidade linguística e a variação utilizada pelo falante em determinados contextos sociais. Com base na Sociolinguística Educacional, Cyranka (2016) e Bortoni-



Ricardo explicam que o conceito de "certo e errado" em linguagem é substituído por "adequado e inadequado", o que possibilita ao aluno aumentar sua capacidade de comunicação.

Para compreender melhor, Cyranka e Scafutto (2011, p.47) destacam que “a sociolinguística é uma ciência que estuda as relações entre língua e sociedade, oferece parâmetros eficazes para se traçar um quadro representativo dessas diferentes culturas expressas como também concretizadas pela linguagem”.

Apresentamos assim, o conceito de “língua padrão” destacado por Cyranka e Scafutto (2011), denominação comum dada a um conjunto de normas linguísticas baseadas no uso consagrado dos chamados bons escritores, privilegiando, portanto, a modalidade escrita. Utilizada por pessoas de prestígio social ao longo dos anos. É considerada como a língua “ideal”.

Para Faraco e Zilles (2017, p.19), “por norma culta designa-se tecnicamente o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos (ou seja, a “norma normal” desse grupo social específico)”. Entende-se que, geralmente este grupo é urbano, apresenta um nível elevado de escolaridade e faz uso dos bens da cultura escrita.

Ainda, segundo Faraco e Zilles (2017, p.19), “norma-padrão, por sua vez, é a expressão que designa a norma normativa, isto é, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos”. Este é considerado um modelo específico utilizado para determinados fins dependendo do contexto.

Conforme Camacho (2011, p. 41), “um indivíduo pode optar por diferentes formas linguísticas conforme a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, como o contexto social, o assunto abordado, a identidade social do interlocutor, etc.”, ou seja, a linguagem é ajustada à interação entre os indivíduos, nas diferentes situações em que participam, por exemplo, um médico em seu consultório usa um discurso mais formal, científico, culto; se estiver na academia para treinar exercícios físicos, usará uma linguagem mais informal, menos monitorada. O mesmo ocorre se estiver num bar com os amigos.

Para compreender melhor a diversidade do português brasileiro e trabalhar com ele na escola, Bortoni-Ricardo (2004) propõe, três contínuos: o de urbanização, de oralidade e letramento e o de monitoramento estilístico.

O **contínuo de urbanização** apresenta, em um extremo, os falares rurais, mais isolados, menos prestigiados, utilizados pelas comunidades mais distantes da urbanização, e, no outro polo, as variedades urbanas, com mais acesso aos bens culturais e sociais, com maior influência

da língua padronizada, ou seja, falantes de uma variedade mais prestigiada (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

No **contínuo de oralidade-letramento**, também é possível notar um equilíbrio entre os falares rurais e as variedades urbanas. Por exemplo, em um culto ecumênico, onde o orador ensina a mensagem ou o sermão. Isso é um evento de oralidade que, por consequência, pode despertar no participante a vontade de repassar o que aprendeu, tornando-se um evento de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

O **contínuo de monitoramento estilístico** constante é caracterizado por situações que podem ser espontâneas ou planejadas, como um discurso em uma palestra. Ele está relacionado ao "contexto social, ao ambiente, ao interlocutor e ao tema da conversa", ou seja, o estilo da conversa pode ser menos ou mais monitorado (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54) "As variedades estilísticas resultam da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão sobre as formas que constituem a competência comunicativa do sujeito falante" (CAMACHO, 2011, p.42).

Cabe ao sistema escolar cuidar para que as formas da variedade-padrão sejam desde cedo ensinadas à criança, para que, quando adulta, ela incorpore em seu acervo o máximo possível de formas padrão, tornando-se, assim, capaz de adequar a expressão verbal às circunstâncias de interação. A pedagogia da língua materna deve valorizar o princípio de que todos os falantes são capazes de adaptar seu estilo de fala à diversidade das circunstâncias sociais da interação verbal, e de discernir que formas alternativas são as mais apropriadas (CAMACHO, 2011, p. 43).

Nessa perspectiva, é preciso que o professor, além de valorizar o perfil sociolinguístico do aluno, também elabore estratégias que possibilitem a sua participação efetiva em atividades relacionadas à realidade social do estudante, propiciando a ele autonomia linguística. Assim, Bagno (2002) pontua que:

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2002, p. 80)

Observa-se que é necessário que a escola desconstrua os mitos e discursos excludentes sobre a língua, é preciso que haja uma educação linguística com vista ao reconhecimento da heterogeneidade da língua, e que acabe com a ideia de que a língua é uniforme e adote



estratégias pedagógicas que permitam ao aluno entender, analisar e compreender as variedades linguísticas.

Abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC “é um documento 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” (BRASIL, 2018, p.7), considerada como referencial para a organização, formulação e reformulação dos currículos escolares dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

O documento utilizado como base obrigatória no Brasil (BNCC (2018), apresenta, no Ensino Fundamental, uma estrutura com cinco áreas do conhecimento, competências específicas de cada área, componentes curriculares e as competências específicas de cada componente, além das unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades (BRASIL, 2018, p. 24).

Compreende-se que a parte estrutural do documento pontuada neste artigo é a componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente destinada aos anos iniciais do Ensino fundamental, mas não deixando de destacar a ênfase no texto da base sobre a pluralidade linguística, pois “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 70).

Observa-se que o documento destaca como “relevante” o estudo voltado à heterogeneidade da língua, isto é, “propiciar aos alunos um ambiente linguístico que lhes permita conviver com realizações linguísticas diferentes daquelas que eles já dominam” (CYRANKA E SCAFUTTO, 2011, p. 62), a fim de sanar incompreensões relacionadas ao preconceito linguístico.

Em relação à variação linguística, apresentaremos a componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental pontuando sobre as práticas de linguagem que estão divididas em eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Portanto a temática variação linguística no documento aparece como habilidade nos eixos de oralidade, produção de texto e análise linguística semiótica.

Quadro 1- Eixo de Produção

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
Construção da textualidade	Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Estratégias de produção	Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

Fonte: Brasil (2018, p. 77-78), grifo do texto)

Conforme o descrito na BNCC (2018, p. 76) “o eixo da produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria tanto individual, como coletiva do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Observa-se que, no quadro 1, o objetivo destacado em cada campo reforça o que Bortoni-Ricardo (2004) descreve como: toda produção linguística é dependente do contexto em que se encontra o falante [...], assim, seria proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais, com a finalidade de reconhecer quais os recursos estilísticos a usar em determinados tipos de eventos. Dessa forma, o estudante tem a oportunidade de desenvolver a capacidade de adequar os seus textos, sejam eles orais ou escritos, utilizando a variação linguística adequada ao contexto específico e à norma-padrão.

Neste sentido, Camacho (2011) discute que em relação às variedades, há classificações diferentes para cada contexto social: “variedades geográficas ou diatópicas” (pessoas que moram em diferentes lugares na zona rural ou zona urbana), “variedades socioculturais ou diastráticas” como o próprio nome já diz está relacionada a fatores sociais, econômicos, grau de escolaridade, acesso a bens culturais (classes ou grupos sociais). As variações de estilo ou diafásicas dizem respeito ao grau de formalidade da situação e à adequação do emissor à identidade social do receptor.

Por fim, a variação diacrônica é o sentido que a língua tem ao longo da história (CAMACHO, 2011, p. 40). Embora uns dos tópicos do eixo de produção descreva sobre a norma-padrão, o documento não faz nenhuma explicação sobre o conceito desta, só cita “norma padrão e outras variedades da língua”, nota-se que o professor necessita buscar por conhecimento no intuito de ensinar os alunos a reconhecer, analisar, diferenciar desde de seus primeiros anos escolares o que são variedades linguísticas, eliminando toda e qualquer forma de preconceito linguístico.

Quadro 2 – Eixo da Oralidade

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica.</p>
<p>Relação entre fala e escrita</p>	<p>Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p>



	Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
--	--

Fonte: Brasil (2018, p. 79-80), grifo do texto)

Este eixo da oralidade descrito pela BNCC (2018), “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista e etc” (BRASIL, 2018, p.78). Nota-se que no primeiro tópico a variação linguística é abordada no contexto de produção de textos orais com o objetivo de levar o aluno a refletir e conhecer os diversos contextos sociais da oralidade, proporcionando que o estudante perceba as diferenças formais e estilísticas do discurso. O segundo, leva o aluno, a distinguir as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita em diversos tipos de gêneros textuais que circulam na produção oral.

Quadro 3 – Eixo de Análise Linguística/Semiótica

Variação linguística	<p>Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</p> <p>Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</p>
----------------------	--

Fonte: Brasil (2018, p.83)

O eixo da análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se relaciona aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p.80).

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado



a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 81) grifo nosso.

Observa-se que, no eixo de análise linguística/semiótica na BNCC (2018), o documento destaca que o aluno deve “refletir acerca da variação e da mudança linguística”, inerente a qualquer sistema linguístico, o que se relaciona com o pensamento destacado por Cyranka e Scafutto (2011, p.62)

O estudo sobre a língua, deve-se sobrepor o trabalho de reflexão sobre os usos que os diferentes falantes fazem dela, partindo-se, necessariamente, do princípio fundamental da sociolinguística: a heterogeneidade é inerente a toda língua. A variação e a mudança são, portanto, manifestações do fenômeno da linguagem, patrimônio de todos os indivíduos, manifestação da natureza humana. Por isso mesmo não lhes pode ser caçada, roubada, desconsiderada, desprestigiada (CYRANKA; SCAFUTTO, 2011, p.62).

Analisando, a citação da BNCC (2018) “[...] as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas” [...] (CAMACHO, 2011, p.42). Deve-se ter em mente que o indivíduo deve desenvolver a sua competência linguística para se comunicar por meio de diferentes formas da variedade padrão, de prestígio ou de variedade não-padrão, que podem ser estigmatizadas conforme o contexto de interação, especialmente no ambiente escolar. Camacho (2011) acrescenta que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada quando uma variedade de prestígio é elevada à condição de língua padrão, o que, conseqüentemente, é transmitido no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado, etc (CAMACHO, 2011, p. 42).

Ao observar o quadro do eixo de análise linguística/semiótica, verifica-se que além de enfatizar o trabalho com a variação linguística, variedade de prestígio e desprestigiada, nota-se a abordagem de assuntos que devem ser tratados nas aulas da componente curricular de Língua Portuguesa relacionados a conhecimentos gramaticais, morfológicos, sintáticos, semânticos, não esquecendo a ortografia e e pontuação como em: “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (BRASIL, 2018, p.83).

Observaremos agora o quadro de conteúdo na componente curricular de Língua Portuguesa enfatizando o objeto de conhecimento “variação linguística” desenvolvida no 3º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental anos Iniciais:

Quadro 4 – Componente Curricular – Língua Portuguesa

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
		3º, 4º e 5º ano
Todos os campos de atuação		
Oralidade	Variação Linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

Fonte: Brasil (2018, p.113)

Compreende-se que a habilidade relacionada à variação linguística pontuada no quadro acima contempla os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, etapa em que as crianças estão consolidando o processo de alfabetização, já conseguem entender com mais facilidade as propostas apresentadas pelos professores e participam com mais facilidade de atividades envolvendo oralidade e escrita. A habilidade descrita na citação acima explica o uso de uma variação diatópica, uma vez que se refere à variedade geográfica no qual as pessoas que moram em lugares diferentes tendem a falar de forma diferente. (CAMACHO, 2011, p. 40).

Análise

A variação linguística é pouco discutida nas escolas, apesar de haver diversos pesquisadores e estudos a respeito. No ambiente escolar, ainda há resistência para abordar o tema e levá-lo para a sala de aula, apesar de constar nos documentos oficiais de orientação, bem como nos livros didáticos, material que auxilia no planejamento e organização do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Dessa forma, analisaremos os livros didáticos para o Ensino Fundamental Anos iniciais, da Coleção Ápis de Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano, da autora Ana Trinconi, disponibilizado pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) de 2017 para uso nas escolas nos anos de 2019 a 2022, da editora Ática. A seleção do material



para análise se deu por eu ser professora de uma escola municipal que utiliza este livro didático com as crianças.

Sendo assim, observou-se que o livro didático do 3º ano, é composto por 11 unidades e 288 páginas, já o livro do 4º ano apresenta 8 unidades distribuídas em 288 páginas e o livro didático do 5º ano com 8 unidades subdivididas em 304 páginas. A coleção se concentra no desenvolvimento de atividades em torno de textos reais e gêneros do discurso variados, os quais são fundamentados em estudos e sistematização dos aspectos de apropriação do sistema de escrita, bem como na reflexão sobre os usos da linguagem, tanto oral quanto escrito. Segundo Marcuschi (2007, p.16), “uma vez adotada a posição de que lidamos com as práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não contrário”.

Cada unidade estuda o tema “Práticas de oralidade e de escuta”, crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pois os auxilia a expressar-se oralmente, interagir em um mundo com diferentes formas de comunicação, não somente reconhecendo os gêneros orais, mas também reconhecendo as diferenças entre aspectos da língua falada e da língua escrita.

A seguir analisaremos um recorte do livro do 3º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais da componente curricular de Língua Portuguesa da coleção Ápis (2017), referente à unidade 5 - Carta Pessoal, páginas 102 e 103.

Figura 1 – Proposta de Atividade para o 3º ano – Ensino Fundamental





Bilhete 3

*Lu,
Cadê meu cinto roxo?
Java em cima da
mesinha e sumiu. Quero usar
meu cinto hoje. Hoje, tá
ligada?
Pru*

Bilhete 4

*Senhor Graciliano Coutinho,
Encontrei esta carteira na frente
de sua casa - acho que lhe pertence.
Não o conheço mas o reconheci
pela fotografia, pois moro na rua
Vitorino César e já vi o senhor por
aqui.
Amigavelmente,
Murilo Setteboraro*

a) Em quais dos bilhetes a linguagem é mais formal, mais cerimoniosa? Quais palavras indicam formalidade?

b) Em quais dos bilhetes a linguagem indica mais familiaridade entre remetentes e destinatários? Por quê?

A expressão **tá ligada** é uma **gíria** muito usada entre alguns jovens.

Gírias são palavras ou expressões usadas por alguns grupos em situações informais. Algumas são mais populares, sobretudo entre os adolescentes, e você provavelmente conhece e talvez até use várias delas. Por exemplo: "da hora", "tipo assim", "causar", "tô ligado", "legal", "mó", etc.

Há momentos em que algumas gírias são adequadas, pois a situação é mais espontânea, mais informal, como no bilhete 3.

Mas há situações em que algumas gírias não são adequadas, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso no bilhete 4.

➔ CARTA PESSOAL 103

Fonte: Ápis (2017, 102 - 103)

Observa-se que a proposta da atividade do livro didático aborda o gênero textual - Bilhete o qual é utilizado no dia a dia, escrito de uma maneira mais informal dependendo do teor da conversa e do contexto. A tarefa requer que o professor analise as palavras usadas no dia a dia das crianças, uma vez que cada uma tem suas variações conforme o meio social em que vivem. Nota-se que a atividade trata de linguagem formal e informal com o uso de gírias (representada pela expressão "tá ligada"), as quais são muito utilizadas em algumas regiões, dependendo da época, do lugar e do grupo social, descrita nos bilhetes 1 e 3. Nos bilhetes 2 e 4 é possível observar o emprego de uma linguagem mais formal, conforme o teor da mensagem e a interação do interlocutor com o receptor.

Figura 2- Proposta de atividade para o 4º ano – Ensino Fundamental



3 **EM DUPLA.** Vocês vão fazer uma apresentação sobre as variedades linguísticas, isto é, sobre as diversas formas de falar. Sigam o passo a passo.

- Pesquisem palavras, expressões ou formas de falar que sejam bem características de sua região: gírias, formas de pronunciar as palavras, diferentes nomes para a mesma coisa.
- Conversem com pessoas do local onde moram. Perguntem se elas permitem a gravação da fala delas e a exibição, na aula, do modo como se expressam.
- Registrem o que chamar a atenção de vocês e, no dia combinado com a professora, apresentem o resultado da pesquisa.
- Na apresentação dos colegas verifiquem se eles encontraram palavras ou expressões iguais às que vocês levantaram e se o sentido é o mesmo.
- Terminadas as exposições, conversem sobre as variedades linguísticas apresentadas.

Importante: É preciso respeitar as diversas formas de expressão das pessoas. Cada um tem um jeito próprio de se exprimir. Essa é uma das maiores riquezas da língua: **a diversidade de formas de se expressar.**

64 UNIDADE 2 ➤

Fonte: Ápis (2017, p. 64)

Nesta proposta, observa-se que a atividade tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades de expor uma pesquisa escolar; de identificar fatores determinantes de registro linguístico (Brasil, 2018, p.113). Para Cyranka (2011) a prática da observação, entrevista, escuta e análise ajuda o aluno a perceber a língua como algo vivo, em constante mudança e cada pessoa como participante desse movimento.

Figura 3 – Proposta de atividade para o 5º ano – Ensino Fundamental

Prática de oralidade

Conversa em jogo

A comunicação no dia a dia

EM DUPLA. Para melhor perceber como acontece o diálogo no dia a dia, vocês vão fazer a gravação de uma conversa entre duas ou mais pessoas.

- Proponham a uma dupla ou a um conjunto de pessoas que conversem sobre um assunto cotidiano: aumento de preço de um produto, fila no banco, falta de emprego, qualidade de algum programa de TV, etc.
- Peçam permissão para gravar. Registrem a conversa com gravador ou celular.
- Ouçam a gravação e observem as marcas que são próprias da fala: hesitações, repetições, omissão de palavras, etc.
- Anotem palavras, expressões e outros elementos observados que estão presentes na fala, mas que não aparecem com frequência na escrita.
- Apresentem para os colegas o resultado do trabalho de vocês e assistam à apresentação deles.

➤ CRÔNICA **51**

Fonte: Ápis (2017, p. 51)

Observa-se que esta atividade tem por objetivo analisar a fala de duas pessoas durante uma conversa, com a finalidade de identificar fatores determinantes de registro linguístico mais



informal, considerando o contexto, o ambiente, o tema, o estado emocional de cada falante e o grau de intimidade entre eles. Também é necessário um esclarecimento aos alunos sobre “a importância de respeitar a variação linguística como característica de uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes camadas sociais, rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p.113).

Para Cyranka (2011), ao professor cabe a tarefa de propor atividades de reflexão linguística nos seus diversos usos na oralidade, no reconhecimento de sua estrutura, nos recursos linguísticos-discursivos até a concretização no texto.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender o que está pautado no documento Base Nacional Comum Curricular em relação à proposta de ensino da variação linguística no componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e análise das atividades propostas em livros didáticos para a etapa de ensino em estudo, verificando se contribuem para um trabalho na escola com base em uma Educação Linguística. A BNCC (2018) aborda a variação linguística como um tema de ensino no Ensino Fundamental, podendo ser trabalhado transversalmente nos eixos de produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, para os alunos do 3º ao 5º ano, o foco é o ensino voltado às práticas de linguagem — oralidade e a habilidade nesta fase, incluindo a variação diatópica, a diferença entre línguas formal e informal, o respeito e a rejeição ao preconceito linguístico. No entanto, o documento destaca um trabalho transversal que pode ser desenvolvido em outros eixos e habilidades.

Neste sentido é preciso que a escola tenha uma visão clara sobre educação linguística, assim como o professor que deverá colocar em prática este conhecimento em sala de aula. Vale ressaltar que esta é uma questão que ainda precisa ser discutida nos eventos de planejamento do ensino do Português do Brasil.

Ao analisar os livros didáticos da coleção Ápis (2017), observou-se que, por ser um material de apoio pedagógico para o professor dos anos iniciais, no 3º ano, faz-se uma introdução interessante ao assunto exemplificando, com gêneros do cotidiano da criança, linguagem formal e informal.

No material didático para o 4º ano nota-se um trabalho de pesquisa em grupo, entrevista atribuindo ao aluno uma autonomia desenvolvendo neste a competência linguística por meio



da análise da variação diatópica, variação estilística, variedades prestigiadas e estigmatizadas envolvendo questões identitárias.

No livro do quinto ano, analisou-se uma atividade de prática de oralidade que tem como foco uma variedade linguística do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, gramaticais, semânticos, entre outros. No entanto, como é um livro do último ano da primeira fase do Ensino Fundamental, no qual os alunos já têm a oportunidade de participar ativamente das aulas, a abordagem do ensino da variação linguística não é tão relevante.

Dessa forma, a variação linguística é uma variação social, uma vez que a língua é heterogênea, variável e o indivíduo usa as variedades estilísticas para interagir conforme o contexto social. Portanto, a escola precisa trabalhar com esta questão de que não existe “certo e errado”. De acordo com Cyranka (2011), o professor deve propor mais atividades de reflexão sobre os diversos usos e realizações nos diferentes gêneros textuais, seja no reconhecimento de sua estrutura, seja no domínio dos diversos recursos linguístico-discursivos que devem ser aplicados na materialidade do texto. Aumentar as competências do aluno é uma questão crucial no trabalho escolar com a língua materna.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso 28 dez. 2022.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. Por que “norma”? Porque “cultura”? In: BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 38-70.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 50. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BORTONI-RICARDO, S.M. O português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004 (p.51-70)

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v.11. <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40354>. Acesso em 10 dez. 2022.



CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CYRANKA, L.F.M. e SCAFUTTO, M. L. Educação Linguística: Para além da “Língua Padrão”. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, V.16, n.1, p.41-64.2011.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

FARACO, C. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, C. **Norma culta brasileira**: desatando-nos. São Paulo: Parábola, 2008 (p.163-182).

FARACO, C. A. e ZILLES, A. M. Norma: tecendo conceitos. In: FARACO, C.A. e ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. (p. 11-73).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In.: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRICONI, Ana. **Ápis Língua Portuguesa 3º, 4º e 5º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

PRÁXIS SOCIOLINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DEFINIÇÕES, MULTIPLICIDADES E RUPTURAS

Daniele Angélica Borges Foletto (UNEMAT)
daniele.foletto@unemat.br

Priscila Borges Coutinho (UNEMAT)
pri_borges2005@hotmail.com

Resumo: Este artigo se propõe a uma revisão dos principais conceitos envolvidos em Sociolinguística no que tangem à forma como esse conhecimento vem sendo aplicado no contexto educacional. Os avanços no estudo dessa ciência influenciaram sobremaneira o modo como determinadas concepções de Língua foram postas ao longo do tempo no ensino de Língua Materna. A variação padrão, antes dita como a única possível, era promovida como superior às demais variações, o que obliterava qualquer forma de comunicação que não se alicerçasse aos guias normativos. Desse prescritivismo surgem o preconceito linguístico e o silenciamento daqueles educandos que, a depender do seu estrato social, possuem mais dificuldades em se adaptarem à normatividade gramatical. Os autores basilares desta pesquisa foram Faraco (2008), Lima (2016), Callou e Leite (2010), Bagno (2003) e Bortoni-Ricardo (2005) que nos apresenta fatos linguísticos no âmbito escolar. Partimos desse conjunto de fatos e bases teóricas para conduzir a nossa reflexão no que diz respeito à Sociolinguística e as suas possíveis influências para a construção de um ensino mais equânime e transformador.

Palavras-chave: sociolinguística; educação; língua materna; variação

Abstract: This article proposes a review of the main concepts involved in Sociolinguistics in what touches on the way in which this knowledge has been applied in the educational context. Advances in the study of this science have greatly influenced the way certain language conceptions have been put forward over time in the teaching of Mother Tongue. The standard variation, previously said to be the only one possible, was promoted as superior to the other variations, which obliterated any form of communication that did not support normative guides. From this prescritivism arise the linguistic prejudice and the silencing of those students who, depending on their social stratum, have more difficulties in adapting to grammatical normativity. The main authors of this research were Faraco (2008), Lima (2016), Callou and Leite (2010), Bagno (2003) and Bortoni-Ricardo (2005) that presents linguistic facts in the school. We start from this set of theoretical facts and bases to lead our reflection regarding Sociolinguistics and its possible influences for the construction of a more equitable and transforming teaching.

Keywords: sociolinguistics; education; mother language; variation

Introdução

O Brasil, enquanto país de longa extensão territorial e de forte multiplicidade cultural, constituiu-se como uma nação heterogênea linguisticamente. De Norte a Sul, dialetos,



variações, discrepâncias sociais, formas diferentes de colonização, entre outros fatores, moldaram o modo de falar do brasileiro. Isso, invariavelmente, acabou influenciando também a prática da docência, posto que essa pluralidade também se apresenta em salas de aula. Segundo Callou e Leite (2003), a simples ação de reconhecer a diversidade auxilia na quebra de paradigmas relacionados ao domínio do português padrão, cuja predominância dá-se não só a partir de contextos escolares, mas também sociais, econômicos e ideológicos. No caso, “cumpriria, a uma educação realmente democrática e igualitária, reconhecer a diversidade e com ela trabalhar, no sentido de possibilitar a todos os usuários da língua o acesso às normas prestigiadas e às mesmas oportunidades” (CALLOU E LEITE, 2003, p. 16).

A Sociolinguística surge em um cenário de reformulação, vinculando-se às práticas metodológicas, à formação de licenciados na área da linguagem e até na construção de livros didáticos. Conhecer o que essa ciência estuda possibilita desconstruir concepções antigas vinculadas ao ensino tradicional. A partir do momento que um professor entende a lógica por trás das inúmeras variações de fala, ele passa a compreender os mecanismos da língua e o contexto em que esses se formam. Logo, as barreiras que dissociam variação padrão das demais tornam-se mais maleáveis, e a tolerância em torno dos falares é fomentada. Assim, a isonomia em torno do ensino de língua portuguesa, por exemplo, pode ser exercida.

No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. (BORTONI RICARDO 2005 p. 14)

Nesse ínterim, ao se levar para o contexto educacional alguns preceitos da Sociolinguística, o docente proporcionaria um ensino de Língua Materna menos desagregador, posto que, no modelo de pensamento tradicional, algumas variações são vistas como inferiores ou inadequadas para determinadas funções. A partir desse relativismo quanto à maneira como um educando, independentemente de sua origem, pode se expressar, o educador, movido pelo conhecimento adquirido com as últimas pesquisas da área e tudo o que foi compendiado ao longo dos anos, abriria possibilidades que favorecem tanto os que já dominam a prescrição gramatical, quanto os que pouco tiveram acesso à essa modalidade na forma oral e/ou escrita. Algo que, como afirmaram os autores supracitados, possibilitaria as mesmas oportunidades a todos.



1. A língua segundo Labov, Benveniste e Schleicher

A prática docente pautada no conhecimento de teorias da Sociolinguística perpassa não apenas a compreensão de fenômenos relacionados à fala, mas também teorias que fundamentam a forma como a língua e as suas variações são percebidas. Como a Sociolinguística não é uma ciência que adveio de uma única fonte, a forma como dado fenômeno é compreendido pode sofrer alterações a depender do autor basilar. Nesse sentido, o estudo de várias linhas fornece um leque de possibilidades para a compreensão de inúmeros cenários. Surge daí a necessidade do estudo e revisão de diferentes teóricos e suas formas de lidarem com a linguagem.

Willian Labov, proeminente sociolinguista norte-americano, é conhecido como o precursor da Linguística Variacionista, a qual é uma ramificação da Sociolinguística que se divide em variacionista e variacional, posto que a linguagem é heterogênea e existem muitos modos de falar. Ele estudou durante algum tempo populações marginalizadas e, por meio do seu instrumental teórico, conseguiu entender a lógica por trás de determinadas variações, demonstrando, assim, a coerência intrínseca ao modo de falar de grupos que não dominavam a variação padrão. Suas ideias fortaleceram a concepção de que a variação é característica da linguagem humana, sendo até mesmo necessária para o seu funcionamento.

Segundo Labov (2008), a linguagem pode variar dependendo do interlocutor e o lugar onde estamos. Isso determina nosso grau de monitoramento. Em outras palavras, nos monitoramos ao escolhermos a fala que melhor se adequa à situação. Por exemplo: Em situações informais, entre amigos é comum utilizarmos expressões coloquiais e adotarmos uma linguagem mais descontraída, nos monitorando menos, diferente de quando estamos no trabalho ou em locais que exigem um determinado grau de formalidade na nossa comunicação. Nesse sentido, para o teórico, a língua é um sistema incompleto, o qual está a todo momento em processo de reestruturação. No contexto língua e sociedade, Labov ainda toma como premissa a forma como a Sociologia entende esse conceito:

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais. Nessa perspectiva, a língua é vista pelos sociólogos como uma das formas do comportamento social, transmitida como herança social, que só pode ser analisada no contexto social, no qual está inserida (LABOV, 2008, p. 140).



Dessa maneira, para Labov, uma língua deve ser entendida em seu contexto. Émile Benveniste (2005, p. 35), também entende a linguagem dentro de uma perspectiva social. Para ele, “é dentro da, e pela língua, que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”, dado que ambos só ganham existência pela língua. Sendo a língua a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem, isto é, da faculdade humana de simbolizar. Deste modo, é pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói sua relação com a natureza e com os outros homens. Em outros termos, “a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. Logo, linguagem e sociedade são intrínsecas e as duas precisam ser estudadas concomitantemente para o entendimento de certas funções e mecanismos presentes nos falares, quer sejam idioletos (característica de um único indivíduo), quer sejam dialetos de uma comunidade inteira.

Para Schleicher (1983, p. 112), “cada língua é o produto de um complexo de substâncias naturais do cérebro e no aparelho fonador. Estudar uma língua é, portanto, uma abordagem indireta a este complexo de matérias”. A complexidade da língua também se deve à individualidade de quem a possui. Logo, a partir desses três autores cânones da Linguística, é possível inferir que a língua é uma faculdade humana, a qual é frequentemente vista de uma perspectiva social, e é, até certo ponto, bastante complexa, por se manifestar individualmente, mas também por ser compartilhada por um conjunto de pessoas. Nesse sentido, ao lidarmos com o contexto escolar, estamos lidando com um assunto que não é tão simples, o qual possui certas lacunas que apenas podem ser preenchidas com os avanços dos estudos nas áreas em que a Linguística e a Sociolinguística atuam.

Ainda de acordo com Schleicher, cada língua é o produto de um complexo de substâncias naturais do cérebro e no aparelho fonador. Estudar uma língua é, portanto, uma abordagem indireta a este complexo de matérias. Desta maneira, foi ele levado a adiantar que a diversidade das línguas depende da multiplicidade dos cérebros e órgãos fonadores dos homens, de acordo com as suas raças

2. Sociolinguística na Educação e a diversidade de contextos

A sala de aula é um ambiente plural. Cada discente carrega sua própria perspectiva de mundo, sua cultura e a sua maneira de fazer uso da língua, a depender de sua origem, classe



social, idade, entre vários outros fatores. Nesse âmbito, as discrepâncias na forma de se falar são colocadas em xeque quando, na escola, começa-se a se aprender a norma padrão e é onde começam os questionamentos e até mesmo o preconceito linguístico. Faraco (2008) acredita que até hoje o ensino de Língua Materna no Brasil não abarca as inúmeras variações, sendo que a maioria dos professores acabam entrando no erro de legitimar apenas uma única norma, desprivilegiando as demais. Lima (2016) também percebe isso ao notar uma ênfase estruturalista e normativista na Educação:

É a língua imposta, a língua que precisa ser constantemente polida, que não admite algo que seja diferente de suas regras. E, conseqüentemente, é uma língua idealizada, que acaba por desprestigiar aqueles que, porventura, divergem de seus “parâmetros”. [...] Apesar de algumas correntes teóricas, como a Sociolinguística, terem aberto caminhos para uma nova visão de língua e, de certa forma, trazerem novas formas de abordar o fenômeno da variação linguística, em geral, o ensino privilegiado em muitas escolas brasileiras ainda está apegado à tradição estruturalista. (LIMA, 2016, p. 147).

A Sociolinguística, para Faraco e outros teóricos, constitui-se como uma forma de escape para o ensino altamente estrutural. Segundo Antunes (2007), essa ciência possui como enfoque a diversidade linguística a partir do contexto em que a língua é externada. Essa autonomia de não se prender a uma única variedade é que permite um estudo aprofundado da maioria das manifestações e diferenças que uma língua falada por uma comunidade pode ter. Quando levado para a sala de aula, um professor em posse dessas informações, conseguirá levar em consideração a heterogeneidade que os discentes e seus falares possuem. Todavia, mesmo que a ênfase na Sociolinguística exista há alguns anos no meio acadêmico, isso ainda não influenciou totalmente o ambiente escolar.

No entanto, quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouco ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem – apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BAGNO, 2002, p. 14).

No caso dos Parâmetros Curriculares mencionado pelo autor, desde 1998 temos acesso a uma diretriz que se mantém atrelada aos pensamentos da Sociolinguística no que concerne às variações. O mito da norma padrão, estável e única viável para a boa comunicação cai por terra, em troca de um comprometimento em levar ao discente uma nova forma de entender a língua



que ele mesmo traz de casa, sem se sentir inferiorizado por se expressar de uma maneira diferente daquela ensinada em gramáticas normativas.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter (BRASIL/SEF, 1998, p. 31).

O contexto cultural e identidade linguística, nessa visão dos PCNs promovem justamente o que vários autores da área propõem. Bagno (2002), por sua vez, critica que nem sempre nos Parâmetros Curriculares as ideias sociolinguísticas estão acessíveis para o professor-leitor, o qual, para compreender esses assuntos, precisam ter um arcabouço prévio das principais teorias da Linguística, o que nem sempre ocorre. As terminologias não são tão transparentes. Isso dificulta a leitura da diretriz que fundamenta a prática da docência. Outra questão refere-se a práxis. Muitos acadêmicos estão se formando com um bom nível de conhecimento nesses novos preceitos da Sociolinguística, mas poucos sabem como concretizar isso em sala de aula pois, ainda não possuem a experiência necessária que só irão adquirir com o passar do tempo e experienciando as variedades linguísticas trazidas pelos estudantes.

Paralelamente, uma problemática que urge está na relevância da norma padrão. Por mais que ela não deva ser vista como a única possível, ela acaba se tornando importante, como afirma Lima (2016, p. 151): “É verdade que, em praticamente todos os âmbitos da sociedade, as pessoas são avaliadas mediante sua maneira de falar. Em uma entrevista de emprego, em uma apresentação acadêmica, entre outras situações, exige-se o domínio da ‘norma-culta’”. Essa necessidade parte do que Callou e Leite (2003) afirmaram na obra *Como Falam os Brasileiros*, em que, ao mencionar a norma padrão, a colocam como necessária, dado os inúmeros contextos nos quais ela ainda é requerida. O papel da escola, nesse sentido, seria o de possibilitar o seu aprendizado a todos os discentes, independentemente do seu dialeto e condição social, mas sempre respeitando a variação que ele aprendeu em sua família/comunidade/região.



A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. (BORTONI RICARDO 2005 p. 15)

O grande problema em torno disso parte da maneira como as reflexões promovidas pela Sociolinguística podem ser úteis à educação. No caso, a necessidade maior pairaria sobre o ensino gramatical ou sobre a reflexão em torno de inquirições linguísticas? O professor deve ensinar gramática atentando unicamente para norma padrão, ou deveria levar em conta outras normas? Quais normas? Por mais que possa haver uma ênfase na necessidade de se quebrar com a noção enrijecida de “certo” e “errado”, grandes vestibulares, ou como o próprio Exame Nacional do Ensino Médio, e até situações cotidianas mais formais, como reuniões, necessitam de um falar mais próximo da variação padrão.

Deste modo, É no ambiente formal de educação básica que os estudantes diferenciam e reconhecem as variedades linguísticas existentes na sociedade, e nesse âmbito que eles adquirem o conhecimento necessário para começarem a adaptar seu repertório linguístico para as diversas situações sociais, ou seja, ensiná-los a compreenderem e terem um olhar mais atento em relação a comunicação utilizando a norma padrão, que este é o tipo de linguagem que os conduzirão com menos dificuldade a atingir seus objetivos profissionais, ou seja, a linguagem pode promover o falante e o colocar em uma posição elevada de poder, pois dominar uma língua, saber onde, como e quando utilizá-la de maneira adequada é considerado um instrumento de poder.

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar (BAGNO, 2005, p. 124).

Excluir ou deixar de lado a variação padrão em prol unicamente de se conscientizar o discente quanto ao preconceito linguístico seria incorrer em um sério risco, mas focar apenas nessa variação seria também voltar aos tempos em que a perspectiva tradicional era a única possível. O ideal, para Bagno (2002), seria o equilíbrio e a prática da pesquisa linguística em sala de aula, mas só quando a fase do letramento estivesse findada e os educandos tiverem plena consciência da necessidade de se entender a norma padrão, sem que ela se torne, por



obrigação, a única possível de ser posta em prática, isto é, sem que a chamada por Bagno “doutrina do erro” permaneça a predominar. Tudo depende do contexto e da necessidade.

Uma vez que língua e sociedade não se desprendem, e a sociedade é constituída a partir de culturas, temos a tríade de língua, sociedade e cultura que constituem a sociolinguística que é a ciência que estuda o comportamento linguísticos de uma sociedade. Assim, o âmbito escolar é um tipo de sociedade formado por indivíduos distintos, em busca de formação, e com seu próprio repertório lexical.

A linguagem tem poder de transformação social, e a escola tem a função de apresentar e ensinar a norma padrão sem menosprezar a variedade que o aluno utiliza, evitando e reconhecendo o preconceito linguístico, pois a ausência de conhecimento referente a assuntos da Sociolinguística pode gerar constrangimento e transtornos desnecessários entre a população de toda e qualquer gama social.

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A Ciência Linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e a preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico- metodológico adequado à realidade nacional (BORTONI-RICARDO, 2005 [1981], p. 19).

São inúmeros os contextos e necessidades desprendidos na sala de aula, além disso não podemos deixar de mencionar os estudantes que têm alguma característica especial como os surdos, os autistas e outros tipos de patologias psicológicas ou físicas. Uma vez que a escola acolheu e inseriu esses estudantes nas consideradas “salas regulares ou normais”, os professores também devem discutir com a sala no que se refere as diversidades e desafios que estes colegas trazem consigo, assim como o modo de falar, promovendo o respeito e a empatia. Pois todos trazem consigo seu próprio repertório linguístico repleto de variações e que pode ser o início de uma jornada de estudos abundante em descobertas.

Considerações finais

Somos brasileiros natos e de uma multiplicidade linguística bastante vasta, esses aspectos são parte dos elementos que nos tornam um povo tão diverso e interessante. O uso de



uma língua envolve aspectos ideológico, por isso determinadas classes sociais são estigmatizadas pela maneira como se expressam, enquanto a elite faz uso de uma variação que é dita culta. A formação e o conhecimento em Sociolinguística possibilitam justamente a aquisição de uma nova forma de entender a língua, sem privilegiar uma única maneira de falar. Como afirma Lima (2016, p. 17):

A Sociolinguística busca combater o preconceito linguístico e a incentivar os alunos provenientes das camadas populares a utilizarem um registro mais monitorado nos contextos necessários, sem que, com isso, tenham que abandonar suas práticas linguísticas. Enfatiza que apesar de possuírem valores sociais diferentes, todas as variedades linguísticas são estrutural e funcionalmente analisáveis. Portanto, não há língua ou variedade melhor ou pior. A palavra chave aqui não é “certo” ou “errado” e sim adequação.

Essa adequação mencionada pela autora rege tudo o que a Sociolinguística tem trazido de proveito para a composição de uma educação mais equânime e transformadora. Nesse ínterim, a linguagem também é usada para discriminar e estigmatizar o falante, todavia, para o linguista, todo homem é igual não só perante a lei, mas também frente a sua capacidade linguística. Entender que todas as variações possuem uma lógica interna e evitar que o estigma se propague em sala pela maneira diferente com que um discente se expressa constitui-se como o suprasumo das necessidades que um professor com bom conhecimento nessa ciência pode incorrer. Tudo depende da maior consciência da comunidade docente para que essas práticas possam vir a se tornar mais comuns no meio escolar. Assim também enfatiza Bortoni-Ricardo (2004)¹ em um trecho do seu artigo *online*:

O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão-somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas, por sua vez, decorrem das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala. Em outras palavras, diante de um enunciado que a cultura dominante rejeita por conter um erro, a Sociolinguística analisa a variante ali empregada, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstância aquela variante é adequada considerando-se as normas vigentes. O erro na língua oral é, pois, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. Por ser

¹ Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/StellaRicardo.htm>
Acesso em: 30 de abr. 2023.



um fato social, só se corporifica quando a sociedade o percebe como um pecado no domínio das etiquetas sociais. A teoria sociolinguística substituiu a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades e estilos. Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu habitat natural na ecologia sociolinguística de uma comunidade de fala (BORTONI-RICARDO, 2004, s.p.).

No que tange a sociolinguística educacional, essa ciência veio para quebrar paradigmas, desconstruir conceitos e pré-conceitos acerca do repertório linguísticos que ocorre na comunicação de cada estudante. E é na escola que aprendemos a viver e conviver em sociedade, respeitar regras e adquirir conhecimentos que carregamos pela vida.

À vista disso esse transcurso intercorre mediante a fala, a comunicação de cada indivíduo envolvido nesse processo, portanto a linguagem tem poder de transformação social e a escola tem a função de apresentar e ensinar a norma padrão sem menosprezar a variedade que o aluno utiliza.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BENVENISTE, E. **Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística** (1963). In: _____. Problemas de Linguística Geral I. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo, SP: Parábola, 2004.

_____. **Nos chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística e Educação. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

_____. **A linguística na escola**. In: Cuiabá, 2004. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/StellaRicardo.htm. Acesso em: 30-04-2023.

BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Como falam os brasileiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. (1972). **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

LIMA, Thábata Christina Gomes de. Sociolinguística na Sala de Aula: Relações com o ensino/aprendizagem de Língua Materna. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 25, n. 51, jan. 2016. ISSN 24474207. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/220/78>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SCHLEICHER, A. **Darwinism tested by the science of language**. Tradução de V. W. Bickers. In: KOERNER, K. (Org.). *Linguistics and evolutionary theory: three essays*. Amsterdam: Benjamins, 1983.



SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS METODOLOGIAS EM/DE SALA DE AULA

Fabiana da Silva Lira (UNEMAT)¹
fabiana_vaillant@hotmail.com

Daniele Angélica Borges Foletto (UNEMAT)²
daniele.foleto@unemat.br

Resumo: O artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica da relação entre a Sociolinguística Educacional e o ensino da Língua Portuguesa no contexto escolar. Para atingir esse objetivo, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições teóricas de renomados sociolinguistas, como Dante Lucchesi, William Labov, Bortoni-Ricardo, Antoine Meillet, além de linguistas brasileiros como Evanildo Bechara e Bagno, a fim de contextualizar a discussão no cenário nacional. A metodologia empregada inicia com uma reflexão sobre a competência linguística dos falantes na língua materna e a influência da escola na ampliação dessas competências. O artigo aborda, de forma sucinta, o histórico da Sociolinguística, destacando mudanças de perspectiva desde Saussure até Labov, e explora a abordagem da variação linguística, discutindo a heterogeneidade da língua e seu papel na análise sociolinguística. Ao concluir, destaca-se que a Sociolinguística Educacional desempenha um papel crucial no processo de ensino de Língua Portuguesa, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística nas comunidades de fala. Propõe-se uma abordagem pedagógica que integre a norma culta com as variedades linguísticas, promovendo a conscientização crítica de professores e alunos, e sublinha a necessidade de uma mudança de postura na escola e na sociedade para efetivamente incorporar as contribuições da Sociolinguística Educacional no ensino de línguas.

Palavra-chave: educação; ensino; competência linguística

Abstract: The article aims to carry out a critical analysis of the relationship between Educational Sociolinguistics and the teaching of the Portuguese Language in the school context. To achieve this objective, the research is based on the theoretical contributions of renowned sociolinguists, such as Dante Lucchesi, William Labov, Bortoni-Ricardo, Antoine Meillet, as well as Brazilian linguists such as Evanildo Bechara and Bagno, in order to contextualize the discussion on the national scene. The methodology used begins with a reflection on the linguistic competence of speakers in their mother tongue and the influence of the school in expanding these competences. The article briefly addresses the history of Sociolinguistics, highlighting changes in perspective from Saussure to Labov, and explores the approach to linguistic variation, discussing the heterogeneity of language and its role in sociolinguistic analysis. In conclusion, it is highlighted that Educational Sociolinguistics plays a crucial role in the Portuguese language teaching process, highlighting the importance of

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres-MT/Brasil.

² Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres-MT/Brasil.



recognizing and valuing linguistic diversity in speech communities. A pedagogical approach is proposed that integrates traditional norms with linguistic varieties, promoting critical awareness among teachers and students, and highlights the need for a change of attitude in schools and society to effectively incorporate the contributions of Educational Sociolinguistics in the teaching of languages.

Keywords: education; teaching; linguistic competence

Introdução:

Ao ingressarmos na trajetória escolar, independentemente da faixa etária (seja como criança, adolescente ou adulto), já detemos competência no uso da língua materna. Cada falante possui habilidades linguísticas suficientes para formular sentenças corretas e comunicar-se eficazmente. Entretanto, é no ambiente escolar que se inicia a jornada de aprimoramento e expansão dos recursos comunicativos, visando atender às convenções sociais que delineiam os usos linguísticos apropriados para cada gênero textual. Isso se deve ao entendimento de que os usos da língua constituem práticas sociais, algumas das quais são mais especializadas e demandam vocabulários específicos. A escola desempenha um papel crucial ao auxiliar os alunos na aquisição de recursos que lhes possibilitam competência na execução de práticas sociais mais especializadas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75).

Nesse contexto, emergem novas abordagens no ensino da língua, as quais são rapidamente elaboradas e difundidas no campo teórico da Linguística. Essas abordagens destacam as contradições presentes no ensino da Língua Portuguesa, promovendo discussões que visam orientar o professor na administração dessas questões em sua prática docente.

2.0 Breve Histórico da Sociolinguística

Com a publicação do livro póstumo “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure (1857-1913), em 1916, a Linguística passa a ter um caráter de ciência autônoma. A obra trata de fatores exclusivamente internos a língua, sintaxe e fonologia, ou seja, é um sistema fechado que não permite analisar a língua em sua exterioridade, dessa forma, chamado de Estruturalismo³. Saussure inaugura a linguística moderna, delimitando e definindo seu objeto

³Segundo Martelotta, (2010, p. 54) Saussure (1916) determina que a língua é um sistema e se propõe a analisar a estrutura da língua, ou seja, o modo como esse sistema se organiza. Por isso surgiu o termo ‘estruturalismo’. Saussure propõe que a língua constitui um sistema regido por regras internas que obedecem à determinada orientação de funcionamento, ao mesmo tempo em que exclui as influências externas, uma vez que



de estudo, estabelecendo seus princípios gerais e seu método de abordagem. Para Saussure, a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma.

Com base nisso, Antoine Meillet (1866-1936), desenvolveu sua pesquisa pensando a língua articulada com influências sociais, pois, havia a necessidade de iniciar uma nova escola de pensamento, em oposição às concepções sistêmicas e formalistas, esse novo processo passou a ser chamado no decorrer do tempo de Sociolinguística, esta que era possível observar o funcionamento da língua considerando fatores externos que levam a variação e mudança linguística.

Antoine Meillet (1866-1936) enfatizava, em seus textos, o caráter social e evolutivo da língua, pois, enquanto Saussure opõe linguística interna e linguística externa, Meillet as associa, Saussure distingue abordagem sincrônica (estrutural) de abordagem diacrônica (histórica), e Meillet as une. Em suma, enquanto Saussure elabora um modelo abstrato da langue (sistema de signos), Meillet busca explicar a estrutura linguística por meio de fatores históricos e sociais.

Na década de 1964, nos Estados Unidos especificamente a partir de um seminário em Los Angeles, em que houve a participação de William Labov⁴, passamos a chamar os estudos que convergem a sociedade e a linguística de Sociolinguística. Sendo pressuposto básico da Sociolinguística, propor que a língua não é homogênea, mas sim heterogênea. Isto significa considerar que não podemos pensar na língua como unidade, mas sim como variedade.

A heterogeneidade trata-se de uma língua que apresenta diferenças em usos, dito de outra forma, diversificada. “Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas” (Mollica, 2003, p. 9). Por conseguinte, a variação linguística concerne em considerar a língua como heterogênea, sempre observando o conjunto de realizações funcionando na língua. Tendo como objeto a língua e sua relação com a sociedade, pois a Sociolinguística se ocupa em analisar a estrutura da língua levando sempre em consideração os fatores externos a ela.

a língua deve ser estudada, segundo a referida concepção, enquanto sistema autônomo. Dentro do sistema, o valor de dado elemento é atribuído na oposição que ele mantém em relação às outras unidades, ou seja, com o sistema como um todo.

⁴O termo Sociolinguística surgiu em meados dos anos de 1960, em um congresso promovido na Universidade da Califórnia (Los Angeles). Nesse congresso, estavam presentes vários pesquisadores cujos estudos se voltavam para a relação entre linguagem e sociedade, como: John Gumperz, Dell Hymes, John Fisher e William Labov.



O principal fundador foi William Labov (1969, 1972), ele se destacou a partir dos estudos envolvendo a fala dos negros americanos. Pois esse estudo apresentava uma metodologia própria para essa área de pesquisa. Considerado o pai da Teoria da Variação ao preocupar-se, inicialmente, com a motivação social da mudança sonora na ilha de Martha's Vineyard, no estado americano de Massachussetts na década de 1960. Para ele, caso se correlacionasse o complexo padrão linguístico com diferenças na estrutura social, seria possível "isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico" (Labov, 2008, p. 19).

Eis aí uma das possíveis explicações sobre o fato de que língua e sociedade são intimamente interligadas, valendo, a propósito, a seguinte afirmação do estudioso: "por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social" (Labov, 2008, p. 13). Labov publicou seu célebre trabalho sobre o inglês falado nessa ilha relacionando fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico dos nativos da ilha, no que se referia à pronúncia de determinados fones do inglês.

Os estudos com falantes da língua são primordiais para as investigações da Sociolinguística, pelo fato desses falantes estarem relacionados historicamente e culturalmente com determinada língua. Esse caráter interdisciplinar que proporciona ampliar os objetos de investigação, pois, essa característica valoriza os estudos voltados para a variação linguística.

2.1 A Sociolinguística e a Variação

De forma geral, o Estruturalismo trabalha o funcionamento da língua, separada de fatores externos, autônoma e valendo-se pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos; já, a Sociolinguística busca explicar a estrutura linguística por meio de fatores históricos e socioculturais, na exterioridade.

Dessa forma se ocupa em investigar a relação entre língua e sociedade, observando o estudo da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala, envolvendo ainda questões como a variação, mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outras. Logo, ela se opõe à perspectiva homogênea da língua e a concebe como heterogênea. Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.



Por ser uma das premissas de que toda língua está sujeita a variação, entende-se pelo fenômeno da variação linguística toda movimentação comum e natural de uma língua é uma atividade verbal de uma comunidade linguística, fundamentalmente determinados por diversos fatores, principalmente históricos e culturais. Não é apenas uma atividade coletiva, mas também uma atividade verbal do indivíduo, além do mais, toda e qualquer língua é passível de mudanças através da história, logo, podemos dizer que o estudo da variação linguística é algo complexo e muito extenso, de difícil delimitação para descrevê-la. A variação linguística corresponde ao processo pelo qual, diferentes formas da língua podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade.

Para Dante Lucchesi em seu texto intitulado “*A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico*” (2012) a “Sociolinguística surge como uma resposta à incapacidade do formalismo linguístico em tratar da questão da mudança. Para construir o objeto de estudo da Linguística Moderna, Saussure retirou a língua do seu devir histórico. Definindo a análise estrutural como exclusivamente sincrônica, o modelo saussuriano tornou-se incapaz de lidar com a questão da mudança. Isso criou pontos críticos dentro do modelo estruturalista, que se manifestam nas seguintes assertivas (LUCCHESI, 2004):

- (i) A mudança não atinge o sistema linguístico.
- (ii) A mudança linguística não pode ser observada diretamente.
- (iii) A rigor, a língua não deveria mudar.
- (iv) A mudança/variação contraria o funcionamento da língua.

Supondo que a variação na atividade verbal das comunidades linguísticas, é extensa e ocorre por diversos fatores, o principal fator elementar, se dá pelo grau de contato entre os membros de uma comunidade. Isto é, quanto mais contato um grupo que faz uso da mesma língua tiver, maior será a semelhança entre os seus atos de fala. O fato da convivência entre estes membros que faz uso da mesma língua que assegura a semelhança nos atos de fala, diferente daqueles habitantes que moram em outras regiões.

Se pararmos para observar a atividade linguística em funcionamento entre integrantes de uma comunidade, imaginamos que a variação se trata apenas de um fenômeno coletivo. Porém, ela também está presente na atividade verbal do indivíduo.

Segundo Beline (2014), em sentido amplo, a variação pode ser pensada a partir das diferentes línguas que existem no mundo e, afinando o foco para a análise de apenas um país (o Brasil, por exemplo), a partir das diferenças existentes na língua que, apesar de comportar a



diversidade linguística, não impede a comunicação entre os falantes. Ainda que essa variação seja detectada no léxico do idioma, o que importa é que existe a possibilidade de referência a um mesmo objeto, fruta, planta, etc., pela utilização de vocábulos diversos.

Quando se trata da variação linguística individual, tudo depende do estado atual do saber linguístico de cada indivíduo, o qual passa por um processo de transposição (fases) cada fase de sua vida pode tornar conhecedor de várias possibilidades comunicativas. Sendo assim, seu nível de variação depende de seu conhecimento linguístico, mas também entendemos que a atitude do indivíduo perante o seu instrumento de comunicação não é invariável, podendo em momentos refletir seu uso da língua e em outros momentos o ato de fala, sendo uma ação espontânea, em outros momentos o indivíduo tenta adequar ao máximo sua fala aos estilos refletido, ao passo que quando este em seus momentos de fala mais espontâneo deixam nos seus atos um estilo não-refletido (coloquial).

Estilos refletidos ou formais resultam do desejo que qualquer indivíduo manifesta em certos momentos de tornar o seu ato de fala o mais adequado possível às circunstâncias em que este se realiza; os produtos dos atos de fala mais espontâneos representam estilos não-refletidos ou coloquiais.

Quando falamos em variação linguística podemos citar duas vertentes de variações: Variedades Sincrônicas que se subdividem em três segmentos; Regionais (Diatópicas), Socioculturais (Diastrática) e Estilísticas (diafásicas); e a outra é a Variedade Diacrônica.

A distinção entre as diversas variedades de uma língua não é facilmente estabelecida, pode-se dizer que seja pela grande variação que pode existir na atividade verbal de qualquer comunidade linguística. Tomamos como exemplo as variedades regionais, nesse tipo de variação existem diversos setores socioculturais em cada região, cada um dispõe de seu estilo de atividade verbal, uns mais formulados outros menos formulados que podem se manifestar nas duas modalidades, fala e escrita. Nem sempre os estilos coloquiais são encontrados na fala e o estilo mais formal encontrado na escrita, às vezes pode existir a inversão devido ao fato de serem tão próximos um do outro e pelo fato que a fala reflete na escrita.

É importante reconhecermos que a variação linguística permeia nossa sociedade, representando os traços de uma determinada comunidade, logo, compreender esse processo é fundamental para a competência comunicativa.

A língua portuguesa falada por qualquer comunidade de fala não pode ser considerada inferior às outras variedades, inclusive em comparação à norma-padrão. Cada variedade é



instrumento identitário, logo, relacionasse a questões de quem detém poder político e econômico na sociedade (não quer dizer que uma forma de falar seja melhor que outra – apenas que um grupo detém maior poder socioeconômico e político que outro). Esses juízos de valor são ideologicamente motivados e geram preconceitos.

2.2 Variação e o Ambiente Escolar

No ambiente escolar existe uma diversidade cultural e linguística que exige do professor um posicionamento diante dos encaminhamentos metodológicos a serem trabalhados no ensino de Língua Portuguesa, para que as formas trabalhadas contemplem as variedades existentes na modalidade da fala e da escrita. Para não haver o posicionamento do professor somente para uma modalidade da língua.

Vejamos em Bortoni-Ricardo a noção de competência linguística:

[...] recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui a preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 26).

Ainda, Bortoni-Ricardo contribui para análise do nosso entendimento e diz que “Cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra” (Bortoni-Ricardo- (2004) s/n)⁵.

Querendo ou não os alunos sempre buscarão subsídios para sua escrita através da sua língua oral juntamente com os aprendizados da “norma padrão” para escrever. Porém, é importante ressaltar que “saber a ortografia não quer dizer que você sabe a língua, são tipos diferentes de conhecimento, a ortografia não faz parte da gramática da língua, isto é, das regras de funcionamento da língua” (Bagno, 2007, p. 131).

É importante saber, como diz Bagno...

⁵A linguística na escola. In: Cuiabá, Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC - Cuiabá, MT - Julho/2004.



Nós, sim, professores, temos que conhecer profundamente o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não os nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas (Bagno, 2007, p.120).

Diante desse cenário, percebe-se que a Língua Portuguesa deve ser ensinada por meio de uma reflexão linguística, orientando o aluno acerca as variedades existentes da língua e do funcionamento da língua.

Faraco, em parceria com Zilles, na obra intitulada *Pedagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino* (2015) reflete sobre a construção e o ensino de uma norma culta nacional que leve em conta a história e a complexa realidade sociolinguística do português brasileiro (PB). Suas propostas apontam para um efetivo debate nacional em torno dos temas da discriminação linguística e da violência simbólica, uma crítica sistemática de nosso "pântano normativo" (p. 28) e a construção de guias normativos nossos, parâmetros autênticos para quem escreve, quem ensina e quem aprende.

Bortoni-Ricardo (2008) menciona que o professor deva estar atento as suas práticas sempre buscando superar suas deficiências e criando novas estratégias.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimentos produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Portanto, é importante ressaltar que quando se trata da Língua Portuguesa, o método de ensino se dá por meios coercitivos, levando, muitas vezes, os alunos se sentirem humilhados internalizando um pensamento de que não sabem falar e escrever a sua língua materna. Diante disso Bortoni-Ricardo reitera que “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.38).



2.3 Sociolinguística Educacional e a sala de aula

Observando essas discussões, busca-se desenvolver uma pedagogia fundamentada no processo de educação sociolinguística, tendo como foco refletir a respeito da heterogeneidade linguística. Bortoni-Ricardo (2005) denomina essa pedagogia como “Sociolinguística Educacional” descrevendo-a como todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna.

Inicialmente surgiram inúmeras críticas internas e externas a respeito desse tipo de ensino através da Sociolinguística Educacional. Bortoni-Ricardo (2005), em contrapartida, alega estar convencida que esse tipo de ensino tem papel específico a desempenhar no esforço coletivo das Ciências Humanas pelo aperfeiçoamento do processo educacional. Porém a pesquisadora destaca que a Sociolinguística Educacional implica tomar caminhos diferentes dos que geralmente estão se seguindo no contexto escolar, e então nos deixa seis princípios, para reflexão, a saber:

Primeiro princípio, refere-se à influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes em seu estilo mais coloquial, e sim em seus estilos formais, monitorados.

Segundo princípio, tem relação com o caráter sócio simbólico das regras variáveis, se uma regra não está associada a avaliação negativa dentro da sociedade, então não são objetos de correção na escola.

Terceiro princípio, tem-se referência com a inserção da variação sociolinguística na matriz social.

Quarto princípio, nesse princípio os estilos monitorados da língua são reservados, a realização de eventos de letramento em sala de aula, ao invés da dicotomia “certo” e “errado” tem-se a dicotomia de oralidade e escrita.

Quinto princípio, a variação na sociolinguística educacional não pode ser separada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula, a sociolinguística educacional não se baseia apenas na descrição da variação, mas sim na análise minuciosa do processo interacional.

Sexto e último princípio, traz a conscientização crítica de professores e alunos em relação a variação e a desigualdade social, nesse princípio é necessário que a linguística não se limite a transmissão de informações técnicas, produtos de pesquisas acadêmicas, é necessário



estabelecer diálogos com professores por meio de pesquisas, que o torne apto a promover um alto reflexão.

Tendo em vista a análise dos seis princípios a autora deixa claro que a Sociolinguística Educacional não se limita na variação e divulgação dos resultados obtidos, não basta apenas escrever uma gramática variacionista e entregar ao professor, apenas estaríamos fazendo a substituição de uma gramática pela outra. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo infere que

[...] o que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola - de professores e alunos - e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar e importante (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 130).

Em meio a todos esses conceitos ditos anteriormente em relação a Língua Portuguesa, notamos a grande contribuição da Sociolinguística educacional para o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula.

Para Marcuschi, (2010). A língua seja falada seja escrita reflete a organização social, pois, as duas mantêm relações com as representações e as formações sociais. Nos dias atuais, não é mais possível observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, sem que observemos os usos dessas na vida cotidiana. A princípio oralidade e letramento eram analisados de forma separada, porém, hoje em dia podemos observar oralidade e letramento como atividades interativas e complementares nas práticas sociais e culturais.

Ainda segundo Marcuschi.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 17).

Para o autor, oralidade e escrita tem características individuais, porém não se opõem ao passo de existir uma dicotomia entre elas, as duas permitem a construção de textos coesos e coerentes, sendo assim é a partir dessa relação existente entre oralidade e escrita, que os professores estudam as marcas de oralidade presentes nos textos escritos, pois a relação entre essas duas categorias são tão parecidas que acabam passando de um para o outro,



principalmente da oralidade para a escrita, e então cabe ao professor saber o tratamento que deve ser dado para cada marca encontrada no texto escrito no contexto escolar.

As teorias da Sociolinguística Educacional se ocupam das relações entre a língua e a sociedade, tais como a variação e mudança linguística, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política, planejamento linguístico, e suas implicações no processo de ensino aprendizagem, entre outras.

No entendimento de Coelho,

Não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado. Existe variação inerente à comunidade de fala – não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação (Coelho, I. L. [et al.] 2012, p. 22).

Tendo em vista que a fala e a escrita são habilidades distintas, não podemos ignorar suas semelhanças como afirma Marcuschi (2010). Para esse autor ainda “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (Marcuschi, 2010, p.37).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, o professor deve mostrar aos alunos que existem duas maneiras de dizer a mesma coisa, e cada uma tem propósitos comunicativos distintos, todos os alunos têm direito de aprender as variantes, não se pode negar esse conhecimento.

Sendo assim, o professor deve buscar novas metodologias para trabalhar marcas de oralidade de diferentes formas, com os alunos para que esses consigam saber diferenciar as marcas de oralidades, de uma linguagem mais formal.

Ainda, segundo Bortoni-Ricardo (2005).

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A Ciência Linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e a preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional (Bortoni-Ricardo, 2005, p.19).



No recorte acima, notamos uma preocupação eminente por parte da autora ao se referenciar a não valorização da diversidade linguística no processo educacional.

Considerações finais

Retomamos a fala de um grande autor brasileiro. O gramático brasileiro Evanildo Bechara em uma entrevista ao site IG no ano de 2011 explica que o aluno não vai para a escola aprender a língua coloquial, a que nós chamamos de língua familiar, a língua do contexto doméstico, porque esta ele já sabe, e que o papel da educação é justamente tirar a pessoa do ambiente em que vive estagnado para alcançar uma situação melhor na sociedade.

Devemos prioritariamente admitir que as variedades linguísticas existem e que grande parte das regras da Gramática Normativa estão asseguradas em formulações relativamente antigas e/ou arcaicas, mas que ainda assim é necessário ensinar a língua formal (variedade padrão) nas escolas, atendendo a expectativa da educação formal e possibilitando ao aluno avançar social e profissionalmente.

Diante desse cenário, percebe-se que a Língua Portuguesa deve ser ensinada por meio de uma reflexão linguística, orientando o aluno acerca as variedades existentes da língua e do funcionamento da língua, sendo assim a Sociolinguística Educacional é de grande valia nesse processo de formação.

Referências:

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**. Parte I. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.1, 6ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. 49ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

BARROS, Aidil de Jesus Paes & LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**, 14. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1990

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística - Objetos teóricos**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?:sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **A linguística na escola.** In: Cuiabá, 2004. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/StellaRicardo.htm>. Acesso em 24 de Out. 2019.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** Parábola editorial: São Paulo, 2004.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002

COELHO, IzeteLehmkuhl, [et al.]. **Sociolinguística.** Florianópolis LLV/CCE/UFSC, 2012.

GERALDI, J. Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 2ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI; Dante. **A Teoria da Variação Linguística: um balanço crítico.** *Revista ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 41, p. 793-805, 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELOTTA, M. E. da. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo da (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 43-70.

MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística.** São Paulo, Ática. 1990.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015.

**LEITURA, ESCRITA E USO DE TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DE
ESTUDANTES DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA/DA UFPA**

Bruna Ferro e Silva Pinto (UFPA)¹
(bruna.pinto@ilc.ufpa.br)

Célia Zeri de Oliveira (UFPA)²
(celiazeri@ufpa.br)

Resumo: O presente trabalho, em andamento, realizado especificamente com os(as) alunos(as) de graduação indígenas e quilombolas, participantes do Projeto de Ensino e Aprendizagem *Literacia e Integração Acadêmica: a autonomia pelas vias da aprendizagem e inclusão* (PLIA) da Universidade Federal do Pará, tem como objetivo investigar e compreender os desafios em leitura, escrita dos gêneros acadêmicos e uso de tecnologias apontados por graduandos(as) indígenas e quilombolas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará. O projeto de ensino visa promover o desenvolvimento acadêmico dos(as) ingressantes aos cursos de graduação da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica aos níveis de formação profissional por meio do atendimento às suas necessidades educacionais. Esta pesquisa, situada no âmbito da Linguística Aplicada, fundamenta-se nos Novos Estudos de Letramento (Lea, Street, 2006; Heath, 1982; Kleiman, 1995, 1998; Macedo, 2021), na Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden et al., 2021; Pinheiro, 2016), na perspectiva de Gêneros Discursivos (Bakhtin, 1997 [1953], e dos Estudos Críticos Interculturais (Candau, 2008, 2021; McLaren, 1997; entre outros). Como base metodológica, adotou-se a perspectiva qualitativo-interpretativista. O *corpus* para análise é constituído por dados gerados a partir de questionário aberto e entrevista semiestruturada aplicados junto aos estudantes. Os resultados preliminares demonstram que as ações pedagógicas acompanhadas por atendimentos individualizados e coletivos contribuem significativamente para promover a autonomia, criticidade e a inclusão de estudantes de ações afirmativas nas práticas sociais e tecnológicas da leitura e da escrita na esfera universitária, e sobretudo, para o desenvolvimento das habilidades e competências para/na formação docente/profissional.

Palavras-chave: letramentos; multiletramentos; gêneros acadêmicos; interculturalidade; ações afirmativas

Abstract: The present work, in progress, carried out specifically with indigenous and quilombola undergraduate students, participants in the Literacy and Academic Integration Teaching and Learning Project: autonomy through learning and inclusion (PLIA) at the Federal University of Pará, aims to investigate and understand the challenges in reading, writing academic genres and use of technologies pointed out by indigenous and quilombola undergraduates of the Degree in Literature course at the Federal University of Pará. The teaching project aims to promote academic development of those entering UFPA

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), da linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (Bolsista Capes).

² Doutora e Mestre em Linguística Aplicada. Professora Associada – UFPA/ILC – da Faculdade de Letras (FALE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).



undergraduate courses in situations of socioeconomic vulnerability to professional training levels by meeting their educational needs. This research, located within the scope of Applied Linguistics, is based on the New Literacy Studies (Lea, Street, 2006; Heath, 1982; Kleiman, 1995, 1998; Macedo, 2021), on the Pedagogy of Multiliteracies (Cazden et al., 2021; Pinheiro, 2016), from the perspective of Discursive Genres (Bakhtin, 1997 [1953], and Critical Intercultural Studies (Candau, 2008, 2021; McLaren, 1997; among others). As a methodological basis, the qualitative perspective was adopted -interpretivist. The corpus for analysis consists of data generated from an open questionnaire and semi-structured interviews applied to students. Preliminary results demonstrate that pedagogical actions accompanied by individualized and collective assistance contribute significantly to promoting autonomy, criticality and inclusion of affirmative action students in the social and technological practices of reading and writing in the university sphere, and above all, for the development of skills and competencies for/in teaching/professional training.

Keywords: literacy; multiliteracies; academic genres; interculturality; affirmative actions

Introdução

Sabemos que, ao ingressar na universidade, estudantes de grupos sociais diversos se veem em um processo desafiador como a falta de familiaridade com as práticas sociais de leitura e escrita, de gêneros discursivos da esfera universitária e o uso de tecnologias. Assim, buscamos investigar e contribuir com estudos sobre letramentos à luz da Linguística Aplicada. O presente trabalho tem como objetivo compreender os desafios nas trajetórias de letramento acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas do curso de Licenciatura em Letras – Português participantes do Projeto de Ensino e Aprendizagem *Literacia e Integração Acadêmica: a autonomia pelas vias da aprendizagem e inclusão* (PLIA), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O PLIA visa promover o desenvolvimento acadêmico dos(as) ingressantes aos cursos de graduação da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica aos níveis de formação profissional por meio do atendimento às suas necessidades educacionais. Esta pesquisa fundamenta- nos Novos Estudos de Letramento, na Pedagogia dos, na perspectiva de Gêneros Discursivos e nos Estudos Críticos Interculturais.

Para isso, analisamos as perspectivas desses estudantes, sobre suas vivências e experiências de eventos de letramento relacionados às trajetórias de letramentos no contexto da esfera acadêmica a partir de entrevista semiestruturada e questionário aplicados no decorrer do projeto. Como base metodológica, adotou-se a perspectiva qualitativo-interpretativista, de viés etnográfico.



No presente artigo recorreremos aos aportes teóricos pertinentes a este estudo. Em seguida, apresentamos os dados. Na sequência, realizamos as análises e a discussão dos resultados e por fim, tecemos as considerações finais.

1 Letramentos e Multiletramentos: práticas sociais de leitura, escrita e tecnologias na universidade

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, no sentido de que a leitura e a escrita são condições essenciais para a participação cidadã efetiva. Desenvolver habilidades e competências através da leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos diversos é condição para interagir nas práticas sociais, que envolve diferentes funções comunicativas, em contextos sociais diversos, mas não somente isso.

Visando compreender os processos de leitura e de escrita na esfera universitária, os chamados *New Literacy Studies* (NLS) – em português, Novos Estudos do Letramento – defenderam uma abordagem de vertente sociocultural da leitura e da escrita como práticas sociais, desafiando os modelos dominantes, legitimados pelas instituições tradicionais. Nesse sentido, Lea e Street (2006) sustentam a abordagem a partir de três modelos complementares: 1) Modelo de habilidades de estudo, 2) Modelo de socialização acadêmica e 3) Modelo de letramentos acadêmicos.

No primeiro, destacam-se as competências e as habilidades de estudantes, valorizando aspectos cognitivos e metacognitivos, sendo os estudantes responsáveis ou não pelo sucesso de suas produções escritas. O segundo envolve um conjunto de práticas, considerando que estudantes adquiram, com os professores, os modos de falar e de escrever oriundos da esfera acadêmica. O terceiro considera as práticas acadêmicas de uso da escrita de forma situada, variando de acordo com o contexto, a área do conhecimento e os sujeitos envolvidos.

Dentre as contribuições do grupo dos Novos Estudos do Letramento, outros dois conceitos são essenciais e orientam as pesquisas do letramento: eventos e práticas de letramento. Proposto por Shirley Heath (1982, p. 49), o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” já o de “práticas de letramento” foi assimilado e incorporado por Brian Street (2014, p. 18) em estreita relação com os eventos em nível amplo e abstrato na qual “as práticas de letramento incorporam não só os ‘eventos de letramento’,



como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam”.

Os eventos de letramento são, portanto, situações observáveis e vivenciadas pelos sujeitos na interação com o texto, ou seja, é a cena em que a leitura e a escrita estão envolvidas, seja em espaço escolar ou não. Na universidade, por exemplo, ao lidarmos com a diversidade de gêneros acadêmicos, os professores solicitam diferentes produções de texto de diferentes gêneros, ou seja, as atividades de leitura e escrita são articuladas a partir de critérios previamente definidos. Já as práticas de letramento surgem como complementação aos eventos por estarem relacionados aos significados que os indivíduos atribuem à leitura e à escrita em determinado contexto.

Posteriormente, após o advento dos NLS, em 1994, estudiosos da Linguística, mais especificamente professores de língua materna de seus respectivos países, na cidade de Nova Londres, provindos da Grã-Bretanha, Austrália e Estados Unidos reuniram-se para discutir os problemas do sistema de ensino anglo-saxão e debater os novos rumos para a educação.

O encontro resultou na elaboração de um documento que propunha a suplementação dos NLS, denominado “manifesto programático” que de acordo com Bevilaqua (2013, p. 102) tinham como principais temáticas “a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias)”.

O termo “multiletramentos” surgiu no “manifesto” do NLG denominado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, em português “Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”, publicado em 1996 numa revista de Harvard, tendo repercutido no mundo todo e influenciado, inclusive, nossos documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo. De acordo com Pinheiro:

A proposta do Manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos. Pode-se, portanto, dizer que o grupo procura apontar, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente. (PINHEIRO, p. 525, 2016)

Com a globalização e o advento das tecnologias digitais, o mundo passou por diversas mudanças tecnológicas e modos/meios de comunicação, logo ocasionou transformações das/nas linguagens, tornando-as múltiplas. Rojo (2020), com base em Cope e Kalantzis, define



multiletramentos como “práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, para além da cultura valorizada, tradicionalmente considerada pela escola”.

De acordo com pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) e publicada no site da CNN Brasil, no período da pandemia, 94 mil escolas públicas de todo o Brasil apresentaram dificuldades para realizar as atividades pedagógicas propostas pelo Ministério da Educação. Dentre as principais barreiras, foram citadas: falta de dispositivos (computadores, celulares, etc.); acesso à internet e falta de familiaridade dos professores com os dispositivos (CNN, 2021). Atualmente, no decorrer e após a pandemia, já houve um crescimento de incentivo e políticas voltadas para a implementação de acesso e obtenção de dispositivos às tecnologias digitais.

Por um lado, o Brasil tem um grande desafio, o qual está relacionado às instituições de ensino e os envolvidos no ensino, de pensar possibilidades e criar políticas públicas para superar essa grande lacuna de utilização das TICs e dos estudantes terem condições de aderirem equipamentos tecnológicos. Por outro lado, a proposta de “A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”, em relação ao ensino e aprendizagem contribui para repensar os modos e meios das práticas pedagógicas.

No contexto universitário, por exemplo, não basta somente saber ler e escrever os gêneros acadêmicos. É preciso que o/a estudante se aproprie do conhecimento/saber, saiba lidar com os dispositivos tecnológicos para elaboração de slides em uma apresentação de seminário, gravar e editar vídeo, enviar e anexar arquivos e documentos por e-mail, salvar arquivos em nuvem, formatar os trabalhos acadêmicos entre outros. Nesse ínterim, investigamos o que os estudantes indígenas e quilombolas pensam a respeito das práticas sociais de leitura, escrita e uso de tecnologias.

2 Língua(gem) na esfera acadêmica: gêneros do discurso

Considerando o letramento como uma prática situada e contextualizada, construída e socializada a partir das interações entre diversos sujeitos através da utilização da língua(gem), dirigimos o nosso olhar na concepção de ensino de leitura e escrita pela perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin, a partir do uso da linguagem, enunciativo-discursiva, em determinado contexto sócio-histórico que ocorre por meio dos gêneros do discurso.



Vieira e Faraco (2019) assinalam que as práticas de letramento no contexto universitário abarcam, em seus inúmeros eventos de letramento atinentes a essa esfera, tarefas de escutar, falar, ler e escrever. Logo, para participar desses eventos, necessitamos nos inserir nos domínios, principalmente do ler e escrever, próprios dos gêneros desta esfera.

Bakhtin (1997 [1979]), estudioso da linguagem, ao considerar que a língua é viva, em seu uso real e concreto, afirma que tem a capacidade de ser dialógica, isto é, em todo processo de comunicação ocorrem as relações de sentido entre dois enunciados, sendo, portanto, fundamental para os estudos no campo da linguagem. Segundo Bakhtin o enunciado é a representação de uma dada realidade, que ao mesmo tempo que retrata a realidade nela se refrata, portanto, a ressignifica.

Os gêneros do discurso surgem, portanto, a partir das relações cotidianas das atividades humanas estando vinculados com a esfera de atuação, conectando a linguagem com a vida social, logo “é determinado pelas características do campo onde está inserido o gênero, pela prática social de linguagem que o gênero manifesta” (FUZA, STRIQUER, OHUSCHI, 2018, p. 654).

Os enunciados, de acordo com Bakhtin (1997 [1953]), materializam-se em gêneros do discurso no processo de interação em determinadas esferas, logo, em cada uma utiliza-se os gêneros em contextos diversos e com finalidades específicas. Logo, são intrinsecamente conectados pelas três dimensões: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Essas dimensões constroem e marcam as especificidades de determinado gênero em dada esfera, estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados. (FIORIN, 2020).

Com a globalização e a aceleração tecnológica, alguns gêneros do discurso se mantêm de acordo com as suas dimensões, e outros surgem/aparecem/modificam de acordo com as necessidades de comunicação, como disse o pensador russo os gêneros são “relativamente estáveis”. Isso também ocorre nos gêneros da esfera universitária, através de diferentes suportes e meios de comunicação. Um exemplo dessa mudança, é o e-mail, escrito e enviado digitalmente que hoje assume a função de uma carta que era escrita à mão e enviada por correio. Outro exemplo é o gênero aula, que até antes da pandemia era primordialmente presencial e tornou-se, devido as necessidades humanas, híbrida, ou seja, presencial e on-line.

Um aspecto importante é que a esfera universitária, espaço institucional constituído por diversos sujeitos, alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, é responsável por dar continuidade às práticas de letramento em diversas áreas do conhecimento do ensino superior,



sendo as interações comunicativas mediadas pelos gêneros discursivos com funções ideológicas e particulares que constituem essa esfera.

Certamente ao pensarmos sobre o ensino e aprendizagem com gêneros nesse contexto é importante esclarecer que eles variam de acordo com a situação de comunicação, ou seja, o grau de formalidade é a parte constitutiva do gênero. Conforme Vieira e Faraco (2019), quanto ao grau de formalidade, tanto na escrita como na oralidade os gêneros podem ser: informais; semiformais; formais ou ultraformais. Fica claro, portanto, que os gêneros são heterogêneos, ou seja, apresentam grande diversidade a depender da situação de comunicação, cabe esclarecer que a universidade é um lugar de prestígio social, portanto, grande parte dos gêneros dessa esfera ocorrem de modo específico. Haja vista, estudantes que nela ingressam precisam se inserir nessas práticas discursivas.

Dentre os gêneros, orais e escritos, que envolvem e predominam a leitura e a produção textual que circulam principalmente na graduação destacam-se: seminário, resumo, resenha, artigo e monografia. É válido ressaltar que alguns gêneros como o fichamento e o resumo possuem a finalidade de registrar determinado conteúdo lido para posterior consulta do estudante. O seminário, em particular, é mediado tanto pela escrita quanto pela oralidade, visto que, há uma preparação com leituras prévias do conteúdo a ser apresentado, elaboração do roteiro com os tópicos, bem como, preparação de slides, e ensaio da comunicação oral. Este gênero também se expande para o campo profissional.

No escopo da esfera acadêmica, outro importante aspecto é a questão da formatação dos trabalhos acadêmicos. Os estudantes devem conhecer, recorrer e consultar as prescrições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), posto que, suas orientações se aplicam ao fazer científico, como realizar as devidas citações, elaborar as referências bibliográficas, padronizar o documento de modo geral. Inserir-se nessas práticas faz parte do saber e fazer acadêmico-científico.

3 Interculturalidade: possibilidades para a diversidade cultural e inclusiva

Com a expansão do ensino superior, e ainda, diante da diversidade de identidades culturais originárias de diferentes grupos de classes sociais e econômicas, estudantes ao ingressarem na universidade se deparam em desafios postos pela educação de formação histórica eurocêntrica, com destaque para os currículos e modelos de educação tradicional que exigem habilidades e competências necessárias à formação pessoal e profissional. Para atender



a demanda desses estudantes e pela busca de implementar uma educação mais inclusiva, a abordagem de interculturalidade tem estado em destaque.

Diante da globalização, a crescente luta de movimentos socioculturais por ações afirmativas e a expansão significativa de indígenas e quilombolas na universidade, perspectivas têm sido discutidas em relação à educação desses sujeitos para pensar em propostas capazes de (des)construir a diversidade cultural. As instituições de ensino superior têm a responsabilidade de discutir e propor mudanças para a inclusão social, não somente em relação ao currículo como também abordagens e métodos que orientem esses estudantes com identidades de diferentes culturas.

No que tange à educação na modernidade, a professora pesquisadora Vera Candau (2021) defende que as instituições de ensino, seja escola ou universidade, precisam ser reinventadas para enfrentar os desafios do mundo globalizado, desigual, diverso e plural. Para isso propõe uma ressignificação da didática na perspectiva intercultural. Embasamo-nos na mesma perspectiva da pesquisadora, apoiada no multiculturalismo crítico com base em McLaren (1997), que assim como Paulo Freire, indica trilhas por uma pedagogia crítica e libertadora. Nesse sentido, defende a pedagogia crítica com propostas de reformulação de uso da linguagem sem discriminação e de instituições educacionais que valorizem um lugar de integração.

Pode-se pensar a educação intercultural como um espaço humanizado de diálogo que abarca as mais variadas culturas com respeito as singularidades individuais em espaços coletivos, com utilização de instrumentos de acesso e conhecimento para capacitação dos envolvidos e acima de tudo com compromisso de transformação e preocupação em minimizar os conflitos étnico-raciais em busca de democracia, solidariedade e relações mais equânimes entre os diferentes grupos sociais.

Com os desafios impostos pela aceleração tecnológica, pela quantidade de informações, pela inteligência artificial, pela diversidade social nas instituições de ensino, com destaque para os grupos sociais étnicos, principalmente indígenas e quilombolas os quais vivenciam primordialmente atividades do campo mediadas por interações predominantemente orais, é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas e as possíveis flexibilizações no ensino.

4 O que os estudantes indígenas e quilombolas dizem a respeito da leitura, escrita e uso de tecnologias no cenário acadêmico?



Em conformidade com as boas práticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e com a Resolução CNS 466/2012, o projeto detalhado foi enviado ao CEP, através da Plataforma Brasil, com Parecer Consubstanciado Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ICS-UFPA), número 6.226.923.

Com intuito de verificar o que dizem os(as) estudantes indígenas e quilombolas participantes do PLIA sobre desenvolvimento da leitura, escrita e uso de tecnologias, investigamos as perspectivas dos(as) participantes da pesquisa, sendo dois indígenas e dois quilombolas. A coleta dos dados foi realizada a partir de questionário e entrevista semiestruturada, a partir de duas perguntas centrais: 1) Qual sua maior dificuldade acadêmica?, em conversa na entrevista; e 2) Você utiliza equipamentos tecnológicos para realizar suas atividades acadêmicas? Em quais atividades acadêmicas você utiliza?

A seguir apresentamos os excertos da entrevista quanto à questão 1 (Qual sua maior dificuldade acadêmica?):

P1: Compreender os assuntos discutidos em sala. Produção de texto acadêmicos, como resenha fichamento, resumo e artigo, a utilização do word, produção eslaide.

P2: Fazer as atividades escritas e digitadas pois não tenho nem um curso de informática. Elaborar os trabalhos acadêmicos que são digitalizados pois não tenho computador. Consegui fazer meus trabalhos só pois tenho muita dificuldade não sei informática não sei formatar meus trabalhos só aí dependendo dos outros colegas.

P3: E na elaboração dos trabalhos atividades normas, dificuldades com informática nas formatação dos trabalhos. Dificuldades em elaborar texto, tenho muito erro com pontuação.

P4: Compreensão de textos. Produzir textos acadêmicos. Tenho muita dificuldade de compreensão de textos. Escrever textos na escrita acadêmica.

Podemos verificar através dos excertos acima dos participantes que a leitura, no sentido de compreensão de texto, a produção de textos como resumos e resenhas e, principalmente o uso de recursos tecnológicos para a realização da produção de textos e normalização da Associação Brasileira de Normas Técnicas para formatação dos trabalhos são tarefas realizadas com muita dificuldade, quase unânimes nas respostas.

Com a globalização, as novas tecnologias da informação, as mídias, as redes sociais, o contato entre pessoas de localidades distintas com costumes, hábitos, valores diferentes é de extrema importância que esses(as) alunos(as) indígenas e quilombolas que vem de uma realidade primordialmente de atividades realizadas no campo, inclusive com predominância de



uso da linguagem oral e de uma educação básica precária, possam ser inseridos nas práticas de letramento em eventos acadêmicos do saber-fazer acadêmico-científico, que se expande para o campo profissional, para que haja mudanças significativas.

Em determinadas atividades solicitadas pelo(a) professor(a), como a de elaborar um fichamento por exemplo, muito comum na universidade, é preciso realizar determinadas ações para desenvolver a atividade, como ler, observar, selecionar, marcar, etc. Ao realizar essas ações, que é um evento de letramento, com determinados objetivos tem-se uma prática de letramento, que surge em relação estreita com os eventos em determinado contexto e estão relacionados aos significados e produção de sentidos que os indivíduos atribuem a leitura e a escrita. No caso, a elaboração de um fichamento tem objetivos e finalidades de leitura e escrita: a de se apropriar do conhecimento e dos modos de fazer nessa esfera universitária.

Quanto à pergunta do questionário (Você utiliza equipamentos tecnológicos para realizar suas atividades acadêmicas? Em quais atividades acadêmicas você utiliza?), obtivemos as seguintes respostas:

P1: Sim, só nos trabalhos das atividades avaliativo que os professores passam.

P2: Não.

P3: No momento estou usando meu celular ou peço ajuda da minha colega pra digitar no notebook dela.

P4: O chip não uso mais. O Tablet utilizo para pesquisar e fazer trabalhos acadêmicos.

Já em relação à utilização de equipamentos tecnológicos, dois estudantes não têm dispositivos e ferramentas para realização das suas atividades acadêmicas, sendo o celular o recurso disponível. Além disso, precisam de assistência para execução das tarefas solicitadas pelos professores.

Tratando-se dos movimentos pedagógicos propostos pelo NLG, de fato contribuem para promover possibilidades de ensino voltadas para o protagonismo do discente e para a realidade atual de leitura de textos semióticos. A todo momento estamos em constante processo de comunicação, mediado por tecnologias. Diante disso, precisamos desenvolver habilidades e competências de manipulação dos meios e suportes de leitura e escrita, por exemplo, tanto na esfera acadêmica como no campo profissional, pois de acordo com o grupo, somente o letramento grafocêntrico não dá conta das mudanças tecnológicas constantes. Isso pode ser resolvido a partir de oficinas e cursos de curta duração para dar suporte aos estudantes que precisam se familiarizar com estas atividades.



No contexto universitário, por exemplo, não basta somente saber ler e escrever os gêneros acadêmicos. É preciso que o/a estudante se aproprie do conhecimento/saber, saiba lidar com os dispositivos tecnológicos para elaboração de slides em uma apresentação de seminário, gravar e editar vídeo, enviar e anexar arquivos e documentos por e-mail, salvar arquivos em nuvem, formatar os trabalhos acadêmicos entre outros.

Para a plena efetivação de participação cidadã e profissional é necessário que se promova interação e que seja realizada através de múltiplas linguagens contemplando desta forma as dimensões da vida pessoal, profissional e cívica. A proposta do NLG de ressignificação do termo “design” visa abranger essas três dimensões da vida social na tentativa de ligar a produção de sentidos, ou seja, de ideia em movimento numa interação dinâmica e de fundar um currículo linguístico e pedagógico.

Desenvolver habilidades e competências através da leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos diversos é condição para interagir nas práticas sociais, que envolve diferentes funções comunicativas, em contextos sociais diversos.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre os resultados, constatamos que esses sujeitos participantes do PLIA no decorrer do processo de ensino-aprendizagem renunciaram dificuldades diversas desde o percurso escolar da educação básica até o ensino superior. Em relação às atividades acadêmicas de leitura, produção textual e uso de tecnologias podem ter sido tanto em decorrência da falta de atividades relacionadas a essas práticas no processo de escolarização quanto a falta de familiarização com os gêneros da esfera acadêmica bem como

Em virtude das políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso e ingresso dos grupos sociais étnicos no ensino superior, a partir da Lei das Cotas (12.711/2012), faz-se necessário mudanças no sentido do redimensionamento dos princípios teóricos e procedimentos metodológicos orientadores das atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica bem como o uso de tecnologias para a permanência e conclusão dos cursos desses estudantes.

Essa necessidade fica bastante evidente nos dizeres desses alunos. A partir da amostragem, tanto de acadêmicos(as) indígenas como quilombolas que relataram ter as mesmas dificuldades. Como subsídios para iniciar esse redimensionamento, defendemos que a assistência pedagógica e o acompanhamento desses acadêmicos promovido pela SAEST –



Superintendência de Assistência Estudantil através do PLIA é de extrema necessidade em relação a dar suporte para o desenvolvimento da autonomia e para a realização das atividades de produção de textos acadêmicos passa, necessariamente, pelo ensino da interpretação das diferentes operações de linguagem.

É no trabalho com a linguagem que se torna possível desenvolver a identidade acadêmica, de forma a proporcionar habilidades e competências para os desafios das situações que são requeridas ao acadêmico.

O letramento como a materialização de uma ação constituída por uma série de operações de uso da língua(gem) que, necessariamente, devem ser vistas pelos agentes da prática de formação e pela instituição universitária que envolvem a linguagem, constituindo uma unidade cuja responsabilidade de realização é atribuída ao indivíduo/sujeito/estudante.

Concluimos que o trabalho do professor em relação ao ensino-aprendizagem da leitura, produção de textos acadêmicos e da utilização dos recursos tecnológicos, alinhados à universidade numa perspectiva intercultural, enquanto instituição de ensino, tem a responsabilidade, visando ao letramento contínuo (capacidade/habilidade de ler e produzir gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica), de promover atividades de inclusão e suporte educacional. Ou seja, tendo em vista que o letramento ocorre em todas as áreas do conhecimento e os(as) alunos(as) são provenientes de vários cursos, podemos dizer que o trabalho de letramento deve partir das ações conjuntas das diversas instâncias da instituição de ensino superior, como a Pró-Reitoria do Ensino de Graduação (PROEG), até chegar aos professores das diversas áreas de ensino, e não somente responsabilizar os professores da área de Letras.

Como a investigação não é extenuante, sugerimos que outras pesquisas e projetos de ensino referentes aos multiletramentos, como práticas sociais de uso da língua(gem) em contextos específicos de leitura e produção de textos, sejam postos em voga a fim de promover equidade de oportunidades e preparo para a formação acadêmico- profissional.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].



BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176-9125. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso: 12 mai. 2023.

CANDAU, Vera M. Educação e didática crítica intercultural [Painel com a Profa. Dra. Vera Maria Candau]. **UFG Oficial**. YouTube, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP8LtzXID0c>. Acesso em: 07 jul. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FUZA, A. F.; STRIQUER, M. S. D; OHUSCHI, M. C.G. A valoração temática em um anúncio publicitário da empresa O Boticário. In: **Caderno de textos: VII CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 653-664.

HEATH, Shirley B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. **Language in Society**, vol. 11, p. 49-76, 1983. Disponível em: [doi:10.1017/S0047404500009039](https://doi.org/10.1017/S0047404500009039). Acesso em: 11 mai. 2023.

JANONE, Lucas. Pesquisa: 93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia. **CNN Brasil**, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-93-das-escolas-publicas-sofreram-com-falta-de-tecnologia-na-pandemia/>. Acesso em: 08 mai. 2023.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” Model: theory and applications. Theory Into Practice. **College of Education and Human Ecology: The Ohio State University**, nov. 2006, p. 227-236. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications>. Acesso em: 09 set. 2021.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

PINHEIRO, Petrilson A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 55 (2), mai-ago, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135166183471>. Acesso em: 13 mai. 2023.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.



**LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS E CRÔNICAS COM ESTUDANTES DE
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFMT CAMPUS
SORRISO**

Elisangela Dias Saboia (IFMT)
elisangela.saboia@ifmt.edu.br

Teviani Rizzi Kölzer (IFMT)
teviani.kolzer@ifmt.edu.br

Resumo: Em uma sociedade permeada por multiletramentos, comunicar-se de modo apropriado e dominar as possibilidades de uso de textos são condições essenciais para a participação na cultura letrada. Sendo assim, é papel fundamental da escola criar situações interlocutivas propícias para o aprimoramento da leitura e da escrita. Com esse objetivo, foi desenvolvido o Projeto de Ensino Leitura e Produção Textual de Poemas e Crônicas, com os estudantes ingressantes nos 1º anos dos cursos Técnicos em Agropecuária e em Alimentos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Sorriso. Resultante de uma ação pedagógica do Núcleo de Linguagens e Internacionalização do Campus Sorriso (NULIC), o Projeto atendeu cerca de vinte estudantes com encontros quinzenais. Adotou-se uma perspectiva discursiva-textual de trabalho com a linguagem. Os participantes realizaram as análises dos textos abordados nas aulas, exercitaram a produção textual e praticaram a revisão de seus próprios textos e dos seus colegas, com mediação docente. Como resultados, verificou-se que os estudantes puderam vivenciar a experiência da escrita como um processo a ser construído e não como algo pronto e acabado, o que permitiu incluir os alunos ao processo educacional como seres pensantes e de linguagem, como destaca Oliveira (2019). Portanto, além de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem, este trabalho contribuiu para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: escrita; gêneros discursivos; leitura; linguagem; projeto de ensino

Abstract: In a society permeated by multiliteracies, communicating appropriately and mastering the possibilities of using texts are essential conditions for participating in a literate culture. Therefore, it is a fundamental task of the school to create interlocutory situations conducive to improving reading and writing. With this objective, the Teaching Project Reading and Textual Production of Poems and Chronicles was developed with students entering the 1st year of Technical courses in Agriculture and Food Integrated into High School at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Sorriso. Resulting from a pedagogical action by the Language and Internationalization Center of Campus Sorriso (NULIC), the Project served around twenty students with fortnightly meetings. A discursive-textual perspective of working with language was adopted. Participants analyzed the texts covered in class, exercised textual production, and practiced reviewing their texts and of their colleagues, with teacher mediation. As a result, it was found that students were able to experience writing as a process to be constructed and not as something ready and finished, which allowed students to be included in the educational process as thinking and language beings, as highlighted by Oliveira (2019). Therefore, in addition to contributing to the development of learning, this work contributed to the comprehensive training of students.



Keywords: writing; discursive genres; reading; language; teaching project

Introdução

O domínio da língua portuguesa é fundamental para que haja participação social efetiva do estudante (BRASIL, 1997). Para se alcançar este objetivo, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos, adquiridos por meio do conhecimento de textos que circulam socialmente. Deste modo, os processos de compreensão e produção de textos se fazem a partir de atividades de fala, leitura e escrita. Sendo assim, cabe, novamente, à escola formar leitores competentes. E a meta a ser alcançada pelo trabalho com a leitura é formar escritores também competentes, que produzam textos coerentes, coesos, bem escritos ortograficamente, que sejam baseados em outros textos, tenham fontes referenciais (BRASIL, 1997).

O autor Sírio Possenti (2002b) destaca a importância da escrita na escola e defende que a atividade deve ser constante. Ela deve ser feita a partir de leituras e debates. Assim, os alunos não precisarão ser solicitados a inventar temas e visões sobre eles.

Com uma prática de leitura e escrita constante na escola, os estudantes terão, de fato, maior familiaridade com a produção de textos e poderão “[...] olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto [...]” (BRASIL, 1997, p. 65-66). Por ser também um leitor competente, o aluno será capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisar utilizar fontes escritas para a sua própria produção, conforme afirmam os PCNs (1997). Para aprender a escrever, é primordial haver o acesso do estudante a uma diversidade de textos escritos. Esse acesso possibilita que o educando analise a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias.

Acerca deste assunto, as Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (2006) ressaltam que é preciso ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno para que ele possa agir em práticas letradas de prestígio. Para isso, deve se abordar “[...] o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., [...] considerando os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (BRASIL, 2006, p.33).

Leitura e escrita são práticas complementares e na escola elas devem ser trabalhadas de forma organizada e sistemática (ABAURRE, 2012). De modo geral, as atividades desta



presente prática pedagógica tiveram como objetivo formar o estudante e o auxiliar a se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam a escrita em contextos específicos, como ilustrado no documento citado acima.

Em resumo, cabe salientar que uma prática diária e mais ou menos intensa é de suma relevância porque ler ensina a ler e a escrever, como apresentam os PCNs (1997). Leituras e produção de textos podem e devem ser feitas em qualquer aula e até mesmo por meio de Projetos de Ensino. Nesse sentido, o Projeto de Ensino Leitura e Produção Textual de Poemas e Crônicas foi pensado, escrito e desenvolvido com o objetivo de aprimorar a leitura e a escrita dos estudantes. Estes são ingressantes dos 1º anos dos cursos Técnicos em Agropecuária e em Alimentos Integrados ao Ensino Médio do IFMT Campus Sorriso. É importante ressaltar que os alunos chegam à instituição com muitas defasagens de aprendizagem, o que afeta nos estudos de outras disciplinas além de língua portuguesa.

Desta forma, este artigo é resultante de uma experiência pedagógica com a leitura e a produção dos gêneros poema e crônica, por meio de uma proposta de ensino desenvolvida em horário extracurricular. O trabalho foi uma ação do Núcleo de Linguagens e Internacionalização do Campus Sorriso (NULIC) e foi proposto à Direção de Ensino do Campus no ano letivo de 2022.

O Projeto teve o intuito de desenvolver as habilidades de leitura, de análise linguística, bem como de produção no que tange aos gêneros abordados. Ao produzirem os textos, os estudantes puderam manifestar seus próprios discursos e saber como expressá-los, conforme expõe Lopes (2019). A ação pedagógica tornou-se relevante, uma vez que havia ainda o fator preocupante do ensino durante a pandemia. Neste período, sabe-se que vários alunos estudaram de forma remota e muitos não tiveram ao menos aulas on-line. Isto acarretou mais lacunas na aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, esta proposta buscou ampliar a competência comunicativa e discursiva deste aluno ingressante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) do Campus Sorriso, para ler, interpretar e escrever textos adequados e relevantes socialmente.

Percurso Metodológico

Os encontros do Projeto de Leitura e Produção de Poemas e Crônicas aconteceram nas sextas-feiras à tarde, tendo carga horária de duas horas a cada dia. As aulas ocorriam de forma



quinzenal, com início no mês de abril e término no mês de agosto de 2022, o que totalizou uma carga horária de dezesseis horas ao final.

Vale ressaltar que, no IFMT Campus Sorriso, nos dias de sextas-feiras no período da tarde, os estudantes não possuem carga horária a ser cumprida em sala de aula. Portanto, estavam “livres” para poderem frequentar o Projeto de Ensino.

No entanto, a intenção era atender um número menor de estudantes que em sala. Desta forma, a professora ofertou vinte vagas para os participantes, a fim de que pudesse acompanhar o desenvolvimento deles de forma mais eficiente. Assim também seria possível à professora realizar as intervenções pedagógicas necessárias no decorrer do trabalho para que houvesse o desenvolvimento da competência comunicativa e, conseqüentemente, o êxito escolar.

Antes da seleção de estudantes para frequentar as aulas deste Projeto, o primeiro passo foi a apresentação da proposta às quatro turmas de 1º anos dos cursos Técnicos em Agropecuária e em Alimentos Integrados ao Ensino Médio. Depois, alguns dos requisitos para a seleção foram a vontade e a disponibilidade de tempo para frequentar as aulas extras de leitura e escrita.

Nesta etapa, já havia um número reduzido de candidatos, e, para poder preencher as vinte vagas do Projeto, a professora recorreu ao sorteio, uma vez que ser bom em língua portuguesa ou apresentar dificuldades não seriam critérios a ser considerados. A intenção era propiciar condições de acesso iguais a fim de que tivessem a oportunidade de cursar as aulas e aprimorar o domínio das práticas de linguagem.

Para alcançar o objetivo de desenvolver tais práticas, a metodologia deste trabalho pedagógico foi organizada por meio de módulos. Nestes foram abordadas as características, a composição e a finalidade dos gêneros selecionados.

Cabe destacar ainda que outros gêneros discursivos foram utilizados como material de apoio para a leitura e a produção dos poemas e das crônicas. Por meio deles, os estudantes tiveram parâmetros, referências e informações para refletirem sobre questões polêmicas e poder produzir os próprios textos.

Deste modo, este trabalho com textos buscou ser, conforme Abaurre e Abaurre (2012), motivador, buscou definir claramente as tarefas a serem desenvolvidas, especificou os gêneros e os contextos discursivos. As aulas de leitura e produção permitiram também fornecer aos estudantes uma coletânea de textos multimodais.



As aulas expositivas sobre as práticas também contemplaram o estudo de marcas de autoria, finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo e o grau de formalidade da linguagem. Para isso, as atividades foram organizadas em oito módulos, pois a escrita é um processo que demanda reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e mais reflexão (PASSARELI, 2012).

Assim, os módulos apresentados aos educandos tornaram-se em atividades sistemáticas que objetivaram aprofundar o domínio e o conhecimento dos gêneros discursivos poema e crônica da seguinte forma:

Tabela I: Planejamento das atividades

1	Leitura e análise linguística de poemas e crônicas produzidos por estudantes de Ensino Médio e por escritores renomados e reconhecidos no âmbito literário nacional. Identificação e reflexão sobre características gerais dos gêneros, bem como sobre o tema abordado nos textos.
2	Estudo das características específicas, definição, interlocutor, função social dos gêneros discursivos poema e crônica. Leitura e compreensão de textos de apoio.
3	Primeira escrita de um poema ou de uma crônica. Apreensão do tema abordado para a produção.
4	Análise linguística, discursiva e revisão da primeira produção textual.
5	Estudo sobre tópico frasal e paragrafação. Reorganização de parágrafos e de estrofes dos poemas.
6	Reescrita das produções após as considerações da professora e a leitura compartilhada dos textos pelos estudantes do Projeto.
7	Análise dos recursos linguísticos e discursivos dos textos produzidos. Estudo de discurso direto, indireto, da linguagem poética, dos sentidos conotativo e denotativo.
8	Produção final dos gêneros estudados: poema e crônica.

Para ilustrar as atividades de produção feitas durante o Projeto, foi possível realizar o recorte de dois poemas e uma crônica escritos por estudantes no decorrer das aulas. Por tratarem-se de alunos menores de idade, a fim de manter a identidade deles, mesmo havendo autorização por escrito, foram utilizados somente as letras iniciais dos nomes e sobrenomes dos participantes.



Amizade Verdadeira

Segundo a sociedade,
todos precisam superar a timidez,
alastrar felicidade
e rir com avidez.

Para que ser sincero?
Mentir é tão mais fácil.
Apesar de estarmos incorretos,
ganhamos o título de amável.

Entrevistas de emprego
não passam de ilusão,
pois muitos esquecem seus defeitos,
exibindo uma falsa perfeição.

E se não há correspondência,
lá vai mais uma mentira,
"Obrigado pela presença,
só aguardar que a gente liga!"

Críticas construtivas,
disto é feito a amizade.
Relações verídicas
evidenciam a realidade.

Enfim, para não viver uma ficção,
a pessoa precisa ser franca.
Ou nós nos entendemos, ou, então,
conversando a gente se engana.

Autor: P.R.V.S.C.



Sinceramente, é recusável acreditar
No quão a sociedade
Pode ser tão vulnerável
Ao orgulho
E se submeter a tais situações

Por que as pessoas
Simplesmente não conseguem perdoar?
Por que não conseguem
Transformar todo o rancor
Em amor?

É tão complicado ter que aceitar
Que às vezes
Tentar encontrar a verdade
É mais fácil do que entender o fato
De não existir verdades, e sim de existir
Versões a serem contadas

Até quando todos vão continuar
Agindo por impulsividade, e cinismo
Em meio a todo esse caos,
Romantizando as discussões?

Dizer que vai mudar e continuar
Com as mesmas atitudes
É como caminhar em círculos esperando
Por resultados diferentes
E assim falhamos miseravelmente.

Autor: J.C.R.M

Por que tem que ser assim?

Por que tem que ser assim? Por que um negro, preto ou favelado, seja lá como a mídia o chama, é nomeado de ladrão quando é visto bem sucedido? Quer dizer então que um negro não pode vencer na vida? Ou andar com um carro de luxo? Ele ainda deve andar em um navio carregando madeira, como fizeram os negros no período da escravidão? Lembrete: forçaram-no.

Entretanto, esse tipo de pensamento ou ideologia perpetua desde anos atrás, quando um tal de Cabral colocou seus pés no Brasil, junto com os portugueses.

O que mais me surpreende é que tem gente que ainda mantém esse tipo de pensamento preconceituoso, e realmente acredita que uma determinada cor é superior à outra. Neste sentido, para expressar a minha indignação, preciso citar o filósofo Spinoza, "Tenho me esforçado por não rir das ações humanas, por não as deplorar nem as odiar, mas por entendê-las", apesar da dificuldade de se entender tais atos.

Me diga:

- Quantos negros já não perderam grandes oportunidades por causa da sua cor? Você com certeza conhece algum relato parecido. E ainda há pessoas que negam essa triste realidade, dizem que isso é mimimi de negro favelado.

No entanto, eu espero que um dia isso tenha um fim, e somente mais uma pergunta:

- Por que tem que ser assim?

Autor: R.W.S.F



Considerações finais

Esta proposta de atividade tornou-se relevante porque a leitura forneceu matéria-prima para a escrita e o estudante aprendeu sobre o que escrever e como escrever durante as aulas do Projeto. E, de acordo com Passarelli (2012, p. 147), o modo de fazer a escrita é “escrevendo, compartilhando com outros, escutando suas ideias, adicionando algo ou revisando alguns pontos dessas mesmas ideias e, gradativamente, aprendendo e incorporando as convenções gramaticais nos próprios textos”.

Os participantes da ação pedagógica tiveram a oportunidade de realizar as análises dos textos abordados nas aulas, de exercitar a produção e de praticar a revisão de seus próprios textos e dos textos dos colegas cursistas. Foi possível aos estudantes ainda entender e vivenciar a experiência da escrita como um processo a ser construído e não como algo pronto e acabado. Pretendeu-se, por meio desta iniciativa docente, adotar uma perspectiva discursiva-textual de trabalho com a linguagem, apesar de os gêneros poema e crônica pertencerem também ao campo literário. Entretanto, foram contemplados outros gêneros do discurso no decorrer das aulas. Eles serviram como base de conteúdo e foram considerados pertinentes para o desenvolvimento da leitura e para a produção final dos estudantes.

Durante as aulas do Projeto, foi preciso elucidar aos educandos que a escrita é um ato de interlocução/interação, um objeto carregado de significado. As atividades de leitura e escrita possibilitaram demonstrar que a linguagem é utilizada em situações práticas e de convívio, por meio de textos multimodais, e possui uma função social relevante.

Por fim, acredita-se que esta experiência de ensino incluiu os alunos ao processo educacional como seres pensantes e de linguagem, como destaca Oliveira (2019). Além de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem, é certo que este trabalho docente contribuiu para a formação integral do estudante.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BARRETO, Marcus Vinícius Knupp. Gêneros textuais. In.: **Interpretação de texto e redação para concursos**. São Paulo: Universo dos Livros, 2014. p. 44 a 135.



BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. Vol. 2.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

_____. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec. Coleção da Olimpíada.

_____. **Poetas da escola**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Equipe de produção Anna Helena Altenfelder, Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec. Coleção da Olimpíada.

OLIVEIRA, Jéssica Santos de. Leitura e Produção de Textos Multimodais: uma proposta para a fruição literária. In ATAÍDE, C (org.) **Estudos linguísticos e literários**: caminhos e tendências. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019. ebook.

PACÍFICO, Ana Maria Silva. **Manual compacto de redação e interpretação de texto**: ensino médio. 1 ed. São Paulo: Rideel, 2010.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002b. 95 p. (Coleção leituras no Brasil)

SABOIA, Elisângela Dias. Leitura e escrita: práticas complementares In: **A língua escrita em questão**. (Monografia). UNEMAT, 2007.

SANTOS, Leonor Werneck et al. **Análise de produção de textos**. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

TERSARIOL, Alpheu. Tipos e Gêneros textuais. In.: **Manual prático de redação, gramática e literatura**. São Paulo: PAE Editora, 2012. p. 23 a 30.

SARMENTO, Leila Lauar. A Linguagem poética. In.: **Oficina de Redação, 6ª série**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 26 a 47.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 168 p.



NOTAS DE UMA NARRATIVA FÍLMICA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ana Paula Domingos Baladeli (UNILA)
apdbaladeli@gmail.com

Resumo: O cinema desperta o interesse por sua linguagem e é um objeto amplo de pesquisa científica, como técnica, arte, indústria ou discurso (BULMAN, 2002; COSTA, 2003; MARTIN, 2005). Este estudo visa discutir os significados da avaliação do aprendizado no filme alemão "Eingeschlossene Gesellschaft" (Tudo por um ponto) de 2022. A comédia discute as crenças sobre educação e avaliação de seis professores que se tornam reféns do pai de um aluno que foi reprovado por apenas um ponto. Ao examinar alguns estereótipos de professores, aborda representações da docência de forma e a função social da escola. A análise mostrou que a união de temas essenciais para o trabalho dos professores com uma abordagem mais direta à profissão dos professores, o que é menos comum no cinema.

Palavras-chave: narrativa fílmica; avaliação; discurso cinematográfico; profissão professor

Abstract: Cinema arouses interest in its language and is a broad object of scientific research, such as technique, art, industry or discourse. (BULMAN, 2002; COSTA, 2003; MARTIN, 2005). This study aims to discuss the meanings of learning evaluation in the 2022 German film "Eingeschlossene Gesellschaft". The comedy discusses the beliefs about education and evaluation of six teachers who become hostages of the father of a student who has been rejected for only one point. By examining some stereotypes of teachers, it addresses representations of the teaching form and the social function of the school. The analysis demonstrated that the combination of themes essential to the work of teachers with a more direct approach to the profession of the teachers, which is less common in cinema.

Keywords: film narrative; assessment; film discourse; teacher professor

Introdução

O cinema cria e difunde representações ou imagens sobre uma variedade de personagens, grupos sociais e situações, abordando de forma mais ou menos fictícia formas de ser e viver (DALTON, 2010). Mesmo como artefato de entretenimento, está intimamente conectado às relações de poder que fundamentam as estruturas sociais. Conforme Trier (2001), Dalton e Linden (2018), as escolas apresentadas nas produções, sobretudo, da indústria hollywoodiana são em sua maioria, públicas e localizadas nas periferias, apresentam professores desmotivados, gestão condescendente e estudantes com dificuldades de aprendizagem.



Com base em Fairclough (2001), podemos concluir que mesmo os discursos de entretenimento refletem ideologias. A indústria cinematográfica se consolida como uma eficaz ferramenta para processar e difundir formas organizadas de representações e significados. Representações nos ajudam a entender como pessoas ou grupos sociais se comportam, sentem e pensam por meio de uma coleção de significados e valores compartilhados socialmente. O que ocorre com os efeitos do cinema é que, segundo Baladeli (2021), na condição de discurso, “[...] sob a chancela de entretenimento, o filme é considerado como produto sociocultural para o lazer, escamoteando seu poder propagador de significados e imagens” (p.33).

Nosso objeto, uma narrativa fílmica que trata da docência, apresenta como protagonistas professores de uma escola alemã. A narrativa foi selecionada considerando o seu valor discursivo, por apresentar o protagonismo de professores e por abordar a temática da avaliação.

Este estudo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa que investiga a interface discurso cinematográfico e os significados sobre a docência. Por meio de uma revisão da literatura e, fundamentados nos Estudos Críticos do Discurso (FAIRCLOUGH, 2016), discutimos o tema da avaliação da aprendizagem no filme alemão “Eingeschlossene Gesellschaft” - Tudo por um ponto (2022). A narrativa explora os discursos sobre a educação e, em específico sobre a avaliação que circulam entre os professores. O tema da avaliação da aprendizagem apresentado no enredo, suscita reflexões sobre os significados veiculados sobre a profissão professor na perspectiva do pai e também dos professores.

Além do levantamento de pesquisas sobre o cinema e seu discurso, nosso marco teórico - Estudos Críticos do Discurso (FAIRCLOUGH, 2016) nos conduz à reflexão sobre a natureza sociohistórica do discurso como prática social, e portanto, imersa em relações de poder. Nesse sentido, os textos se tornam suportes para aspectos ideológicos de diferentes matizes, produzidos sob perspectivas e intencionalidades várias.

1 O professor na perspectiva do cinema

No cinema hollywoodiano, a presença de personagens professores costuma ser retratada de forma estereotipada, especialmente quando as histórias se passam em uma escola pública (DALTON, 2010). As escolas em Hollywood são vistas como locais de conflitos de várias ordens causados por má gestão, professores ineficientes e deficiências pedagógicas.



Estudos de Bulman (2002); Dalton (2010); Dalton e Linden (2018); Ambrosetti (2016); Fabris (2018); destacam que as imagens de professores e estudantes no cinema se aproxima da caricatura. De um lado a chegada de um professor ou professora bem intencionado e com perfil missionário, de outro, a inação da gestão escolar e a resistência de estudantes que, na maioria dos enredos, são caracterizados a partir de sua vulnerabilidade social.

Nos enredos, a escola se torna um espaço favorável para a atuação de um professor ou professora marginal ou outsider, que segundo destacam Dalton e Linder (2008); são aqueles novatos bem intencionados que assumem a sala de aula como uma missão pessoal. Os professores outsiders figuram nos filmes *Dangerous Mind* (1995); *Stand and Delivery* (2002); *Freedom Writers* (2007); *Beyond the Blackboard* (2008). Sua característica principal é ser novato na profissão, tem perfil desafiador e assume a sala de aula como uma missão que consiste em resgatar os estudantes, seja da animosidade ou mesmo da apatia que os acompanha. Embora a missão dos outsiders varie de uma narrativa para outra, em linhas gerais, está relacionada à mudança de comportamento dos estudantes e/ou melhoria do desempenho nas avaliações. De igual modo, o outsider destaca-se na escola representando aquele ou aquela comprometido com a condição dos estudantes, perfil que lhe concede o status de professor herói (DALTON, 2010; AMBROSETTI, 2016; FABRIS, 2018).

De acordo com o estudo de Dayrell (2010), baseado no filme *Entre os muros da escola* (título original *Entre les Murs* (2008), os alunos têm representações estereotipadas de que são desrespeitosos, sem perspectivas e não acreditam na função social da escola. A história mostra a vida cotidiana de uma escola multicultural na França, abordando temas como multiculturalismo, exílio, diversidade cultural e preconceitos diversos que afetam os alunos de várias nacionalidades. As diferentes identidades culturais dos alunos são colocadas em conflito quando a diversidade cultural da sala de aula é demonstrada, conseqüentemente, ao menor sinal de provocação, a diversidade cultural da sala de aula se torna um elemento desencadeador de conflitos e intolerância, fazendo colidir as diferentes identidades culturais dos estudantes.

Mesmo na condição de entretenimento, estética e ficção, se torna inevitável vincular os enredos que apresentam personagens estereotipados com significados pré-concebidos sobre a docência. Segundo Martin (2005), a linguagem do cinema “[...] é uma representação unívoca pelo facto do seu realismo instutivo, ela não extrai senão aspectos precisos e determinados, únicos no espaço e no tempo, da realidade (p. 28). De outra forma, os discursos transmitidos



como entretenimento pelos filmes também ajudam na naturalização e estereotipação de vários temas, embora a ficção seja um retrato editado de certa realidade.

2 O cinema e a avaliação da aprendizagem

O tema da avaliação acompanha o desenvolvimento de epistemologias da educação, estando portanto, diretamente relacionado às epistemologias assumidas por professores e professoras. Como afirma Luckesi (2005), “[...] a avaliação terá as características da pedagogia à qual ela serve”. Nossa avaliação também será tradicional se a pedagogia que sustenta nosso modo de trabalhar educativamente for tradicional. O currículo e as circunstâncias políticas e culturais que permeiam a instituição estão alinhados ao conteúdo, e também impactam a individualidade e às experiências dos professores (CUNHA, 2010).

Para o planejamento das aulas, o professor organiza os conteúdos ensináveis de uma área do conhecimento, elabora as atividades e estabelece os critérios e instrumentos para a avaliação da aprendizagem. Luckesi (2015) destaca que avaliar significa “[...] investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções”. O autor também destaca que a avaliação resulta de uma etapa do ensino, a partir da qual o professor obtém subsídios para a tomada de decisão sobre os encaminhamentos subsequentes.

A trajetória dos estudantes e o trabalho dos professores são afetados pela avaliação da aprendizagem; no entanto, o fato de ser um componente da vida escolar não elimina as disputas sobre a educação nas escolas. Libâneo (2013) afirma que o ensino está relacionado à prática social e serve como intermediário entre a pessoa e a sociedade.

A comédia alemã “Eingeschlossene Gesellschaft” lançada em 2022, disponível com título em português “Tudo por um ponto”, dirigida por Sönke Wortmann, tem no enredo o dilema da avaliação da aprendizagem.

FIGURA 01 - Capa de divulgação do filme



Fonte: Tudo por um ponto (2022)

Na última semana de aula antes do encerramento do semestre letivo, em uma sexta-feira à tarde, quatro professores e duas professoras de uma escola alemã são surpreendidos na sala dos professores pela chegada do pai do estudante Fabian. O enredo de Tudo por um ponto é centrado na reivindicação do sr. Manfred Prohaska (Thorsten Merten) que busca a revisão de nota de Fabian que reprovou em Latim por apenas um ponto. Ao não concordar com o professor de disciplina, o pai opta por uma abordagem mais radical e tenta negociar a revisão da nota usando sua arma. Entre as conversas com o sr. Prohaska, a professora de música Heidi Lohmann, interpretada por Anke Engelke, argumenta que nem todos os alunos devem ser aprovados para o Ensino Médio. Ela também defende a recusa do diretor e professor de Latim a fazer uma revisão de nota. Argumenta que muitos alunos não têm vocação para os estudos e que, ao serem aprovados sem condições mínimas, acabariam inflando o Ensino Superior. Klaus Engelhardt, diretor e professor de Latim (Justus von Dohmanyi), ratifica o discurso da professora, enfatizando que é um desafio para a escola selecionar os alunos mais qualificados. O impasse se estende de tal forma que os professores dividem-se em dois grupos, os tradicionais que acreditam na exatidão da avaliação e, os progressistas que fazem coro à reivindicação do Sr. Prohaska. Com a falta de consenso, o pai exige que deliberem e cheguem a uma decisão unânime, pois acredita que seu filho tenha sido injustiçado na avaliação. Impõe que só serão liberados após a revisão da nota e, para isso determina o prazo 1 hora. Ao se tornarem reféns de um pai disposto a ir até as últimas consequências para que seu filho seja avaliado de forma justa, os quatro professores e as duas professoras se tornam reféns também de suas próprias decisões pedagógicas.



Nesta atmosfera de tensão cômica, o foco narrativo passa a ser cada professor em sua individualidade e, conforme expressam suas percepções sobre os colegas, os professores revelam também suas concepções de educação. Dos seis professores reféns, apenas o professor Peter Mertens (Florian David Fitz) de Educação Física e a estagiária de Biologia e Inglês Sara Schuster (Nilam Farooq) compreendem a reivindicação do pai.

3 Imagens da docência e concepções de educação

A narrativa retrata os professores de forma caricata, revelando no discurso sobre os colegas com base em estereótipos. Dessa forma, o professor Vogel de química por exemplo é inteligente e dedicado, mas seu comportamento antissocial o faz parecer retraído e inseguro na percepção dos colegas. Peter de Educação Física, é descontraído, simpático, debochado, põe os pés sob a mesa durante a conversa, masca chicletes e tem histórico de envolver-se com estudantes adolescentes. Heidei Lohmann é professora de música, uma senhora solteira que se veste formalmente com cores sóbrias, mostra-se intransigente e agressiva quando fala dos estudantes, mas em especial com as estudantes. Klaus é professor de Latim e também diretor da escola. É o típico professor tradicional e sistemático, tem em Heidi o apoio que precisa para defender, com nostalgia, o modelo ideal de escola.

Heidi e Klaus são os professores mais experientes da sala, não por acaso, mostram-se irredutíveis na reivindicação do sr. Prohaska. O discurso dos professores veteranos mostra-se influenciado pelo tempo de experiência, pela nostalgia de outros tempos da educação que consideram como modelo a ser seguido. Para Martin (2005), o cinema tem o potencial de abordar os temas de forma a provocar “[...] no espectador um sentimento de realidade em certos casos suficientemente forte para provocar a crença na existência objectiva do que aparece na tela (p.28).

Observamos um embate entre a tradição, ou seja, a forma como a escola tem sido gerida por décadas e, como os estudos científicos recentes no campo das Ciências da Educação poderiam contribuir para a renovação dos paradigmas praticados na instituição. De um lado, três professores e uma professora com visões de educação sedimentadas no que têm experienciado em sala de aula, por outro, os estudos científicos que influenciam na concepção de educação emancipatória defendida pela idealista Sara Schuster e apoiada pelo professor de Educação Física Peter Mertens.



É digno de nota o desdém com que Klaus e Heidi tratam Sara Schuster, o primeiro por desconsiderar outra forma de pensar a educação e, a segunda, por ter um pré-conceito com mulheres jovens. Assim, Sara vivencia o preconceito dos professores veteranos que além de ridicularizá-la demonstram desprezo por suas intervenções.

Sara: A estrutura de comunicação nesta escola é vista como fossilizada.

Klaus: Fossilizada? Como?

Sara: É possível inovar como a performance avaliativa é alcançada. Tivemos um seminário na faculdade...

Klaus: Seminário, sei. Poupe-me. Não preciso de um seminário. Ensino há 30 anos e nunca tive problema com minha avaliação. O que conta é o conhecimento. Não verdades percebidas ou intuição. A educação não consiste em meio conhecimento ou aproximação. É o conhecimento. Entendeu? Estamos aqui para preparar jovens, não para entreter ou para criar, caso seus pais falhem nisso. Você tem muito a aprender! (Tudo por um ponto, 2022).

Ao ser questionado pelos colegas sobre o desempenho do estudante Fabian, o professor Klaus informa que seu método de avaliação inclui vários critérios que são devidamente registrados em seu caderno de notas. Sob pressão, informa que o estudante teve um desconto de 1 (um) ponto na nota.

A narrativa retrata diferenças na concepção de educação entre os professores de uma escola pública na Alemanha. O espaço da sala dos professores se torna o cenário de um embate epistemológico desencadeado pelo descontentamento de um pai com a reprovação de seu filho. De um lado o professor de Educação Física e a estagiária de Biologia e Inglês simpatizantes do sr. Prohaska, de outro, o diretor Klaus e a professora Heidi mostram-se contrários à revisão de nota, pois acreditam que isso abriria precedente para futuros questionamentos dos estudantes. Já os professores Holger e Vogel, em alguma medida, duvidam dos métodos avaliativos de Klaus, porém, ao que parece ser por questões de sobrevivência e relações de poder, acatam o discurso de Klaus e Heidi.

Peter: Um ponto em quê?

Klaus: Tive de deduzí-lo.

Sara: Por quê?

Klaus: Por causa de atraso.

Sara: O que isso significa?

Klaus: Ele entregou o trabalho atrasado.

Hogel: Quão atrasado? Explique o que isso significa!

Klaus: É simples, eu combinei com a sala que o trabalho tinha de estar comigo na terça-feira às 13h. Todos foram pontuais, menos Prohaska que se atrasou para entregar.

Hogel: E quanto tempo?

Klaus: Dois.

Hogel: Dois dias, semanas?



Klaus: Minutos.

Peter: O quê? Dois minutos!

Klaus: Ele entregou enquanto explicava sobre uma impressora travada. Um truque típico de jovens. Todos entregaram a tempo, menos Fabian. Então ele teve um ponto deduzido.

Sr. Prohaska: Como estava o trabalho dele?

Klaus: Justo em termos de conteúdo. Cinco pontos, tendendo a seis, e 1 ponto deduzido pelo atraso. (TUDO POR UM PONTO, 2022).

Ao revelar o motivo do ponto a menos na nota do estudante, Klaus revela também a perspectiva tradicional de educação na qual a avaliação cumpre, neste caso, a função de punição. Nela reside a noção de professor como autoridade inquestionável e de avaliação como mecanismo de controle ou mesmo de punição. Cunha (2010) destaca a importância de compreender a natureza dos saberes que fazem parte do trabalho docente, visto que, por meio deles se identifica as dimensões culturais e políticas presentes na prática. Para a autora, a avaliação da aprendizagem requer “[...] um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos” (p.22).

Permeado pela resistência e rigidez de seus métodos de ensino, Klaus põe em prática o autoritarismo legitimado pelo papel central que ocupa na lógica tradicional de educação. Além de representar um mecanismo de controle sob os estudantes, neste caso, a nota em si também opera como juízo de valor mais sobre o comportamento de Fabian do que sobre os méritos do trabalho. Ao entregar o trabalho de Latim dois minutos atrasados, Fabian perdeu 1 ponto, resultando em sua reprovação. O mérito do trabalho em si não fora considerado, pois o professor Klaus estabeleceu um sistema rígido de pontuação, desconsiderando as circunstâncias que influenciaram no atraso de 2 minutos.

A respeito do papel da escola, o sr. Prohaska argumenta que a mesma tem se mostrado alheia à realidade dos estudantes e de igual modo, os professores comportam-se de forma autoritária e hostil, sobretudo quando lidam com a classe trabalhadora. O pai indignado com a reprovação do filho ainda questiona as relações de poder estabelecidas entre professores e estudantes, o que segundo ele torna os professores soberbos e arrogantes. Para Freitas et al (2009), “os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso (p. 28). A escola representa para o sr. Prohaska o reduto da elite, construído para manter os benefícios



dos mais abastados segundo parâmetros injustos e intangíveis para aqueles que são da classe trabalhadora.

Com base nas contribuições dos Estudos Críticos do Discurso (FAIRCLOUGH, 2016), identificamos que a narrativa trata do tema da avaliação tocando em pontos essenciais sobre a função da escola e o papel do professor. Se faz notar também que o discurso institucionalizado está representado na perspectiva dos professores tradicionais, que defendem uma escola elitista e meritocrática.

Embora Tudo por um ponto seja um filme de ficção do gênero comédia, podemos relacionar a forma como a temática da avaliação é tratada com o cotidiano da profissão professor. Para Luckesi (2015), a avaliação está alinhada aos fundamentos epistemológicos adotados pelo professor e, quando praticada com a finalidade de punir e castigar o estudante, evidencia o caráter disciplinar e autoritário da educação. Guardadas as devidas proporções entre ficção e realidade, o enredo provoca o debate sobre o que avaliamos quando avaliamos.

Considerações finais

Na comédia Tudo por um ponto (2022), os professores são retratados a partir de estereótipos como a jovem Sara Schuster, que por ser estagiária, jovem e bonita, tem seus argumentos descredibilizados pelos demais. O professor de Educação Física Peter Mertens que é hostilizado e ridicularizado por Heidi Lohmann em razão da disciplina que leciona. O professor de química Bernd Vogel é considerado inteligente, orientou alguns estudantes que foram premiados em uma competição importante da área, mas o que expressam sobre ele não é sua competência como professor, mas sua atitude antissocial e introspectiva. Ademais, a caricatura dos professores os define como; o tradicional severo, a solteira frustrada, o democrático fraco, o antissocial inseguro, o bonachão sedutor e a jovem iludida.

A caracterização de cada professor evidencia de forma jocosa alguns significados negativos, construídos, socializados e até naturalizados sobre as personagens que representam tipos de professores. Para Fairclough (2016), uma das formas em que o poder é exercido é por meio do discurso. Isso ocorre, porque como ação social faz parte das estruturas sociais, podendo ser utilizado à revelia dos interesses de grupos dominados. As representações e os significados sobre a docência apresentadas pela narrativa aproximam-se de formas estereotipadas de descrever a profissão. As representações dos professores apresentadas pela narrativa e os significados que assumem a avaliação da aprendizagem evidenciam a não



neutralidade do discurso cinematográfico que, embora não tenha a função de ser uma reprodução exata da realidade, não isenta a estética de ideologias.

A narrativa fílmica *Tudo por um ponto*, apresenta um recorte interpretado pelas lentes da sétima arte de uma das facetas do trabalho docente, a avaliação. A história de um pai insatisfeito com a reprovação de seu filho desencadeia uma série de indagações sobre o função social da escola, o papel do professor e da cultura escolar na prática social dos estudantes. A narrativa termina com o resgate dos professores e a detenção do sr. Prohaska, mas sem um fechamento para a questão seminal – a revisão da nota de Fabian.

No entanto, embora o filme tenha valor de entretenimento, oferece momentos divertidos sobre a vida cotidiana dos professores, explora de forma peculiar as imagens da docência. Como objeto de análise, a comédia provoca a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a cultura escolar e o papel do professor, que são questões fundamentais da profissionalidade docente. O questionamento sobre as representações idealizadas e naturalizadas de professores heróis surge como resultado da combinação de temas fundamentais do trabalho docente com uma abordagem mais direta da profissão de professor, que é menos comum no cinema.

Por fim, *Tudo por um ponto* nos convida a repensar a noção de avaliação e a concepção de educação porque trata o tema da profissão de professor de maneira divertida, demonstrando que o cinema, embora seja arte, técnica e indústria, também é caracterizado como discurso, e como tal, demanda leitura crítica.

Referências

AMBROSETTI, A. The Portrayal of the teacher as mentor in popular film: inspirational, supportive and life-changing? *M/C Journal*, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/1104>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BALADELI, A.P.D. O protagonismo de professores em duas narrativas fílmicas: para além da imagem do herói. In: VOLPATO, A.N. (org.). **Linguagens, literatura e língua estrangeira: didática e suas percepções**. Maringá, PR: Uniedusul, 2021. Disponível em: <<https://www.uniedusul.com.br/publicacao/linguagens-literatura-e-lingua-estrangeira-didatica-e-suas-percepcoes/>> acesso em 19 nov.2023.

BULMAN, R. C. Teacher in the hood: Hollywood's middle-class fantasy. *The Urban Review*, v. 34, n. 3, 2002, p. 251-27.

COSTA, A. **Compreender o cinema**. Trad. Nilson M. Louzada. 3.ed. São Paulo: Ed. Globo, 2003.



CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2010.

DALTON, M. **The Hollywood curriculum teachers in the movies.** 2.nd Peter Lang: New York, 2010.

DALTON, M.; LINDER, L. R. **Teacher TV: Sixty years of teachers on television.** Peter Lang: New York, 2008.

DAYRELL, J. G. Entre os muros da escola: exílio, multiculturalismo e zonas de contato. **Interdisciplinar**, ano 5, v.10, jan-jun., 2010, p.405-416. Disponível em:<<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1281>> acesso em 12 ago.23.

FABRIS, E. T. H. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. **Roteiro**, Joacaba, v.43, n.1, 2018. Disponível em:<<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13097>> acesso em: 22 nov. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Revisão e trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of discourse studies.** 3.rd. London: Sage, 2016. p. 86-108.

FREITAS, L. C.; SORDI, Mara R.L.; MALAVASI, Maria M.S.; FREITAS, Helena C.L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2ed. Salvador: Malabares, 2005.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica.** Trad. Lauro Antônio e Maria E. Colares. Portugal: Dinalivros, 2005.

MORIN, E. **As estrelas: mito e sedução no cinema.** Trad. Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1989.

TRIER, J. D. **The cinematic representation of the personal and professional lives of teachers.** Teacher Education Quartely. Summer, 2001. p.127-142.

TUDO POR UM PONTO. **Eingeschlossene Gesellschaft.** Direção Sönke Wortmann, Bantry Bay Production/Columbia Pictures. Alemanha, 2022, 97min.



**O LUTO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DA CUBANA TERESA
CÁRDENAS EM “CARTAS PARA MINHA MÃE”**

Rosália Aparecida da Silva (IFRO)¹
rosalia.silva@ifro.edu.br

Joely Coelho Santiago (UFAC)²
joely.santiago@sou.ufac.br

Resumo: Há temas impróprios para serem escritos às crianças e adolescentes? O objetivo deste trabalho é de analisar o livro “Cartas para a minha mãe”, de Teresa Cárdenas (2010), especialmente quanto à questão do luto. A obra foi publicada em Cuba, no ano de 1997, com o título originalmente sendo “*Cartas al cielo*”. A análise será feita por teorias decoloniais e de feminismo negro, aliados ao processo de descrição, análise, interpretação e compreensão baseados em procedimentos narratológicos do âmbito dos estudos literários. A busca é por identificar denúncias que a narradora está fazendo à sua mãe, já falecida, incluindo muitas complexidades sociais: racismo, pobreza, religiosidade, violências de gênero e contra criança e adolescente, prostituição, abuso infantil, entre outros. A compreensão de como a literatura recria a perda e o luto por meio da ficção e como vão se encadeando na trama os pensamentos de uma criança até sua adolescência é importante, especialmente, quando não é incomum encontrarmos órfãos em nossas comunidades. Ainda mais em se tratando de uma menina negra, público que historicamente não vinha figurando como protagonista de romances ou outras construções literárias. Espera-se ao final compreendermos melhor essa relação vida-morte por meio da narrativa da cubana Teresa Cárdenas.

Palavras-chave: literatura cubana; romance epistolar; racismo; mulher negra

Resumen: ¿Existen temas inapropiados para escribir a los niños y adolescentes? El objetivo de este trabajo es analizar el libro “Cartas a mi madre”, de Teresa Cárdenas (2010), especialmente en lo que respecta al tema del duelo. La obra fue publicada en Cuba, en 1997, con el título original de “*Cartas al cielo*”. El análisis se realizará utilizando teorías decoloniales y feministas negras, combinadas con el proceso de descripción, análisis, interpretación y comprensión basado en procedimientos narratológicos en el ámbito de los estudios literarios. La búsqueda es identificar las denuncias que la narradora le está haciendo a su madre, ya fallecida, incluyendo muchas complejidades sociales: racismo, pobreza, religiosidad, violencia de género y contra niños y adolescentes, prostitución, maltrato infantil, entre otras. Comprender cómo la literatura recrea la pérdida y el duelo a través de la ficción y cómo los pensamientos de una niña hasta su adolescencia se entrelazan en la trama es importante, especialmente cuando no es raro encontrar huérfanos en nuestras comunidades. Más aún cuando se trata de una chica negra, un público que históricamente no ha aparecido como protagonista en novelas u otras construcciones literarias. Al final, esperamos comprender mejor esta relación vida-muerte a través de la narrativa de la cubana Teresa Cárdenas.

¹ Mestra em Letras/UNIR.

² Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI).



Palabras clave: literatura cubana; novela epistolar; racismo; mujer negra.

Introdução

Ao final de uma apresentação teatral do Grupo Casa (Campo Grande/MS), em 2023, colocou-se em debate se há temas próprios ou impróprios para serem levados para as crianças. Na peça “A Borboleta Mais Velha do Mundo”³ os personagens “Mixirica” e “Ciroula” representam sobre a morte, em meio a momentos de palhaçadas, humor, magia e reflexão. Segundo a direção do Grupo, eles consideram importante que junto às crianças sejam tratados temas que são ainda tabus para a sociedade, mas que de alguma, mesmo com a pouca idade, elas já sabem lidar porque vivenciaram/vivenciam experiências próximas (nem que seja pelo noticiário) ou que necessitarão saber para um caso de necessidade futura.

No livro de literatura infanto-juvenil de Teresa Cárdenas, o luto e a morte permeiam toda a história. Desde a reflexão inicial, de abertura do texto: “Eu estaria melhor aí com você” (CARDENAS, 2010, p. 7); até depois das mais de 40 “cartas” escritas, quando vai se despedir perdendo a mãe por ter “partido”, lá na página 108. Em cada início, um vocativo carinhoso para se referir à mãe: “querida mamãe”, “mãezinha”, “mamãe”, “mãezinha adorada”, “preciosa”, “do meu coração”, alternando a forma de chamar aquela que só pode ser ouvida em sentimentos e saudades. Sobre a escolha dos temas abordados, em entrevista, a autora diz:

Eu era uma criança calada, que lia e fazia teatro para me expressar. Mas algo nos livros me intrigava: não havia, nas histórias infantis, personagens parecidos comigo. Não havia meninas negras. As famílias eram felizes e brancas, sem problemas. Eu queria um livro no qual eu aparecesse (BLOCH, 2017, s.p.).

Narrada de forma testemunhal, em primeira pessoa do singular: “Chamei você em vão. Foi triste” (CÁRDENAS, 2010, p. 9), a interlocução se mantém até o final dos fatos contados no formato cartas. Com este personagem-narrador que não sabemos o nome, mas que é autodiegético, de maneira que, ela própria vai contando os acontecimentos do dia a dia de sua vida. Nessa forma de ser do narrador, como lembra Genette: “A orientação do narrador para ele próprio [...] toma na história que conta, na relação que mantém com ela: relação afectiva, claro, mas igualmente moral e intelectual, que pode tornar a forma de um simples testemunho

³ Para mais informações sobre “A Borboleta Mais Velha do Mundo”, o Instagram do Grupo Casa: <https://www.instagram.com/p/CukXHaWp115/>



[...]” ([197-?], p. 254-255). É a subjetividade de quem narra que se baseia a realidade criada naquele universo ficcionalizado.

As surras, as análises sociais da discriminação em casa ou na rua, permeiam o texto. Podendo ser realizadas outras de várias ordens, desde o amor (maternal, familiar, entre namorados, professores-alunos, pessoa idosa-criança, etc.), religiosidade, ancestralidade africana, colonialismo, sociedade racista e o racismo estrutural, suicídio, traição, patriarcalismo, relação conflituosa familiar, violência doméstica, trabalho doméstico, trabalho infantil, violência sexual e abuso infantil, entre outros.

Como exemplo dessas possibilidades múltiplas apresentadas na obra, Cardoso (2020) teve como interesse o “eu” negro na literatura infanto-juvenil, observando identidade, racismo, escrita e recepção do texto. A autora chama o modelo de escrita da obra em tela de cartas-diário e/ou diário em forma de cartas. E intenta saber qual seria o impacto da leitura para crianças negras, sem perder de vista que o livro é para qualquer público, sem distinção de cor e idade. “A menina narradora é um eu negro que coloca inevitavelmente o dedo numa ferida que está aberta há pelo menos quatro séculos na América” (CARDOSO, 2020, p, 294). Portanto, uma leitura que não fica restrita à realidade de Cuba, se aproxima muito com o Brasil, que há muito ainda que se rever e se refundar quanto ao seu passado colonialista.

Segundo Benfatti (2022, p. 188), a narrativa é um exemplo do processo de escrita de mulheres negras que rompem com processos de exclusão e de silenciamento que, sobremaneira, são “[...] historicamente instituídos pela colonialidade, as personagens protagonistas das narrativas exemplificam um projeto decolonial ao apontarem um lado combativo dos preconceitos, valorizando sua origem e seus corpos negros”. É desta maneira que ela analisa Cartas para a minha mãe e sua personagem (não nomeada no correr da diegese), mas que é uma garota que não se deixa vencer pelas investidas patriarcais e discriminatórias que encontra no seu cotidiano. Sendo, portanto, uma pessoa que cria estratégias para sobreviver.

Benatti e Candido (2021) analisaram o mesmo livro sob a perspectiva da infância roubada e do racismo vivido pela criança na época de transição para a puberdade. Os autores mostram as diferenças dadas para qualidades como superiores aos europeus e de inferiores a latino-americanos, africanos e asiáticos. Tratando do que sofria dentro e fora de casa, eles dizem que: “A cada ato de racismo, a menina crescia mais, a cada ato de amor, ela se



humanizava mais” (BENATTI; CANDIDO, 2021, p. 196). Seria, então, nesta perspectiva que ia firmando sua identidade e compreendendo melhor o mundo.

A trajetória da protagonista e narradora pode ser vista sob uma perspectiva emancipadora. Conforme estudo de Milreu e Nascimento (2023, p. 235), em relação aos temas mais “difíceis” que são abordados: “Concordamos com o seu questionamento sobre a hipocrisia [...] que se indignam com assuntos complexos que aparecem em suas obras, mas que ‘ignoram’ que estas questões fazem parte do cotidiano de muitos garotos e garotas latino-americanos”. Para eles, outro fato é o de que “a perda precoce de sua mãe, obrigou-a desenvolver sua autonomia e a percepção da realidade” (Ibidem, p. 245). Havendo ainda uma rede de apoio externa à casa da tia e que vai ajudar neste reconhecimento de seu pertencimento afro-cubano e de valorização de sua negritude (o namorado Roberto, a professora Silvia e a vizinha idosa Menú).

Por fim, dentro desta breve revisão de literatura, o livro é citado no estudo de Silva (2023, p. 80), que descreve: “No Caribe, escritoras como a porto-riquenha Mayra Santos Febres e a cubana Teresa Cárdenas, afrodescendentes que escrevem sobre a temática reivindicando a voz da mulher negra, estão conquistando um espaço no mercado editorial bastante significativo”. Neste estudo há uma constatação do quão pouco ainda é traduzido no Brasil de obras (escrita por negros e não-negros) que tratem dos afrodescendentes na literatura dos países latino-americanos, e também entre os demais países. A circulação no mercado editorial acaba ficando muitas vezes restritos aos autores considerados consagrados mundialmente (Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Isabel Allende e Alejo Carpentier).

1 Mais sobre a autora e obra

Nascida no ano de 1970, a autora contemporânea Teresa Cárdenas Angulo é natural de Matanzas, capital de província homônima em Cuba, e mora atualmente em Havana. Tem três filhos: “Eu sou uma mãe solteira com três filhos e tudo o que isso envolve consome muito tempo e energia” (PAZ, 2022, s.p.). Segundo o site da Pallas Editora⁴, além de escritora, é atriz, contadora de histórias e assistente social. Faz parte da Associação de Escritores da União de

⁴ Informações da seção Autores – Teresa Cárdenas. Acesso em: 11 Jul 2023. Disponível em: https://www.palaseditora.com.br/autor/Teresa_Cardenas/128/



Escritores e Artistas de Cuba, sendo reconhecida como importante representante da literatura para crianças e jovens em Cuba.

Com o livro “Cartas para a minha mãe” recebeu o Prêmio *David* (1997); Prêmio da *Asociación Hermanos Saíz* (1997); Prêmio *Nacional da Crítica Literaria* (2000). A obra foi publicado em Cuba, Canadá, Estados Unidos e Suécia. No Brasil foi traduzido por Eliana Aguiar para a Pallas Editora. Seu outro livro, “Cachorro Velho” foi agraciado com o Prêmio *Casa de las Américas* (2005); Prêmio de *la Crítica Literaria* (2006); e Prêmio *La Rosa Blanca*. Ambos foram adotados em programas de leitura de escolas públicas e privadas do Brasil, incluindo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD), no ano de 2020.

1.2 Luto e luta

Após ficar órfã, a protagonista de “Cartas para a minha mãe”, precisa se mudar para a casa da tia materna, que tem outras duas filhas. A avó também sempre está presente. Nesta casa cheia de mulheres, talvez por ser a de pele mais retinta, sofre mais discriminação, mesmo estando sob cuidados de parentes tão próximos. A educação dada pela avó é severa, com muitas surras e destratos morais (como a chamar de “beijuda”).

Apesar da pouca idade, ela possui senso crítico para se “defender”, e escreve no seu diário-carta: “Não gosto que digam que os negros têm nariz achatado e beição. Se Deus existe, com certeza está furioso por ouvir tanta gente criticando sua obra” (CÁRDENAS, 2010, p. 19). A menina vive seu luto e seus enfrentamentos sozinha, da família vem apenas silêncio e acusações/maus tratos (sob o ponto de vista da criança que narra a história).

No dia que seria o aniversário de 37 anos de idade da mãe (se estivesse viva), apesar da falta de palavras, algumas ações são diferentes. Tanto que ela diz parecer que foi um dia milagroso. “Embaixo do retrato, colocaram jasmim, suas flores preferidas. / Titia não me deixou trabalhar. Ela mesma fez o café da manhã e arrumou a casa” (CÁRDENAS, 2010, p. 71). Foi neste silêncio familiar, de “desprezo”, que havia iniciado escrever as cartas (diário) para a mãe, a qual não é citada a causa da morte: “Você passava os dias dizendo que a qualquer momento iria para um lugar onde ninguém pudesse encontrá-la. E foi o que fez. / Muita gente não entende isso. Mas eu entendo” (CÁRDENAS, 2010, p. 44). Porém, em nenhum momento é dito diretamente o motivo do falecimento.



Uma das questões apontadas pela criança era a solidão que a mãe sentia pelo abandono do pai da criança. Mais que isso, a solidão e o abandono de uma mulher negra, que cria sua filha só. Em outras passagens do livro, isso é visto na vida da tia, que tenta manter um relacionamento com um homem (branco) e alcoólatra e que mantém casos extraconjugais, saindo com outras mulheres. E que vai abandonar a tia grávida, mesmo assim, ela continuará atrás do parceiro, até encontrar uma nova relação afetiva. Há, portanto, vários lutos ocorrendo. Várias lutas que a protagonista, mesmo criança, começa a compreender ser necessário tomar para si.

Fala-se pouco da mãe, em que pelas entrelinhas da história é possível ver que havia felicidade na relação mãe e filha, pois sempre é descrita brincando com a pipa, mesmo no “céu”, onde agora “mora”. Elas poderiam até viver dificuldades (pois, havia fugido com o pai da criança, que depois a abandona), entretanto, a comparação possível é de que o antes da criança era muito mais feliz ao lado da mãe. Porém, ao lado da mãe ou no novo lar, para ela, uma criança-menina-mulher-negra, sempre haveria desafios a serem transpostos.

2 Raça, classe e gênero

“Ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura está sendo reforçada” (RIBEIRO, 2018, p. 27). Ali naquele espaço foi mais cruel, a violência sofrida pela criança poderia ter sido evitada quando se pensa em sociedades democráticas, de uma forma ainda não vista por nós, que respeite a todos, independente de cor, idade, gênero e classe social.

Para enfrentamento do que passa a viver na casa junto da tia, primas e avó (e, também, fora dela), será preciso se reinventar. Lutar contra o racismo e a discriminação. “Numa sociedade branca de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais se torna necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos num novo marco civilizatório” (RIBEIRO, 2018, p. 127). Mesmo sem saber, a criança daquela história está agindo assim. Por sua vez, a literatura de Teresa Cárdenas está nos conduzindo a esta forma de observar pelas lentes deste feminismo negro em que bases estão erguidas nossas sociedades (cubana e brasileira, e tantas outras).

Abordando o tema guerra, genocídio, luto e morte de pessoas da própria família, amigos e tantas outras pessoas que fazem parte de quem se é, enquanto povo/etnia, podemos



compreender pela vertente de um tema fraturante, estudado em “Espiar pra dentro”, de Gama-Khalil, Borges e Oliveira-Iguma (2022). As autoras chamam de “espionar pra dentro” essa lógica de usar o “imaginário” e também a “capacidade de invenção”: “num movimento de imersão necessário para compreender alguns acontecimentos do mundo externo” (GAMA-KHALIL; BORGES; OLIVEIRA-IGUMA, 2022, p. 7). Ainda de acordo com as organizadoras do livro, no texto de apresentação da obra:

No procedimento da mirada interna, o sujeito tentar lidar com sentimentos, situações, muitas vezes negativas, fraturantes: violência, morte, separação. Ao realizar esse movimento de “olhar para dentro de si”, o sujeito consegue elaborar seus próprios sentimentos e as situações vividas, no mundo externo, por meio da imaginação. Há, assim, um entrelaçamento entre realidade e imaginação. (GAMA-KHALIL et al., 2022, p. 7).

Olhando para dentro de si, o luto se mistura às lutas necessárias aos que são dados como “minorias”, pois conforme lembra Davis (2016, p. 73): “O fato de sua raça e de sua situação econômica serem diferentes daquelas das demais não anulava sua condição de mulher”. A experiência familiar descrita ficcionalmente não está tão longe da realidade vivida em Cuba ou mesmo no Brasil. Os dois países foram os últimos a abolirem o sistema escravista negro: Cuba em 1886 e o Brasil em 1888. O histórico discriminatório é construído há séculos.

Demonstra o que Quijano (2005) e outros teóricos da teoria decolonial discutem, que é o processo de colonialidade que ainda nos aprisiona. Havendo um centro de poder hegemônico, que busca manter o poder (superioridade) aos brancos e subjugar (inferioridade) aos negros. Ainda mais quando em se tratando da mulher negra. A avó e outros personagens vão manter esse imaginário de que é preciso “embranquecer”. Sobre sua infância/adolescência Ribeiro (2018, p. 8) relembra o quanto era difícil estar nas aulas de História: “[...] aquelas narrativas que reduzia os negros à escravidão, como se não tivesse um passado na África, como se não houvesse existido resistência”. Ao mesmo tempo que discute o luto pela perda da mãe, o livro analisado discute toda um contexto histórico muito atual.

Considerações Finais

Da leitura de “Cartas para a minha mãe”, de Teresa Cárdenas (2010), a pretensão era um gesto de leitura quanto aos temas “espinhosos” e tidos como tabus sociais. Uma criança que tem por volta de 10 anos é levada para a casa de parentes maternos após o falecimento da mãe. O luto, a solidão e a incompreensão levam a menina a escrever cartas para sua mãe morta.



Junto ao enfrentamento psicológico dessa perda, também enfrenta a violência infantil e muitos outros momentos que a farão refletir. O livro termina quando aos 15 anos “completa” o ciclo de compreensão dos problemas sociais, cresce em tamanho e em entendimento do mundo e, finalmente, consegue “perdoar” a mãe por a ter deixado tão nova sozinha neste mundo. Alcança um momento de epifania de se encontrar para a vida adulta que a espera.

A partir das teorias decoloniais e de feminismo negro, analisou-se o romance epistolar. As cartas ou o diário dedicado à mãe foram momentos de troca e de amor próprio, enquanto tudo ao redor parecia ser contra ela. Fez diversas denúncias nestas palavras direcionadas à sua mãe, abordando discriminação e racismo, pobreza, religiosidade, violências de gênero e contra criança e adolescente, prostituição, abuso infantil, por exemplo.

A literatura não tem necessária relação com a verdade, porém, tem poder criativo de falar de perdas, do luto e de lutas. A criança faz sua passagem para a adolescência, cresce do início até o fim do livro, quando está mais preparada para a fase adulta que logo chegará. A protagonista do romance constrói de forma ficcional dificuldades que são passíveis a crianças e adultos, e que precisa de alguém para trocar angústias e experiências. No caso, sem encontrar uma voz consoladora em casa, primeiro encontra na “conversa” por cartas com sua mãe. Depois faz amizade com uma senhora próximo de sua casa, com uma de suas professoras e com o colega de classe que será seu futuro namorado.

A relação vida-morte na narrativa da cubana Teresa Cárdenas é um chamado para a reflexão, “[...] adoecida pelo racismo, eu precisava encontrar formas de me libertar para não amar de forma adoecida também” (RIBEIRO, 2018, p. 20). Igualmente a humanidade precisa se autocurar de forma a preservar-se para melhor acolher suas próximas gerações. Ler autores e autoras negras, indígenas e outros que estejam foram do mercado editorial impositivo como único.

Referências Bibliográficas

BENATTI, Andre Rezende; CANDIDO, Alcione Rafael. Cartas para minha mãe, de Teresa Cárdenas racismo e resistência na voz de uma literata negra. Catedral Tomada: **Revista de Crítica Literaria latinoamericana**, vol. 9, n. 16, pp. 172-197, 2021. Acesso em 12 Jul. 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019995>.

BENFATTI, Flávia Andrea Rodrigues. Feminismo decolonial em Teresa Cárdenas e Miriam Alves. **Entrelaces**, v. 12, n. 2, 2022. Acesso em: 13 Jul 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/61480>

BLOCH, Arnaldo. Tereza Cárdenas, escritora: ‘No princípio, o universo era todo branco’. **O Globo** (30/09/2014). Acesso em 13 Jul 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/conte-algo-que-nao-sei/tereza-cardenas-escritora-no-principio-universo-era-todo-branco-14086763>

CARDOSO, Rosane Maria. O “eu” negro na literatura infantojuvenil: identidade e escrita em *Cartas a mi mamá*, de Teresa Cárdenas. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, pp.285-296, Set-Dez 2020. Acesso em: 12 Jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19617>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: São Paulo, 2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CÁRDENAS, Teresa. *Cartas para a minha mãe*. Rio de Janeiro, Pallas Editora, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kottler Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA, Andréia de (ORGs). **“Espiar pra dentro”**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Dialogarts 2022.

GENETTE, Gérard. **Discurso da Narrativa**. Lisboa: Vega Universidade, s/d [197-?].

MILREU, Isis; NASCIMENTO, Rummenigge Silva do. “Não quero ser doméstica”: uma leitura de *Cartas para a minha mãe*. **Revista Cerrados**, v. 32, n. 61, pp. 233–246, 2023. Acesso em: 12 Jul 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/45878>.

PAZ, Rayanne Soares da. “Memória, identidade e resistência na literatura latino-americana”, entrevista com Teresa Cárdenas. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 38, 2022. Acesso em 12 Jul 2023. Disponível em: <https://mafua.ufsc.br/2022/memoria-identidade-e-resistencia-na-literatura-latino-americana-entrevista-com-teresa-cardenas/>.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Liliam Ramos da. A voz do protagonista afrodescendente em romances históricos hispano-americanos: invisibilidade do texto original e algumas (poucas) obras traduzidas no Brasil. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, pp. 73-88, 2016. Acesso em: 12 Jul 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115272>.



TRADUÇÕES TURÍSTICAS “BEM MATO GROSSO”: DECISÕES HOMEM + MÁQUINA

Beatriz Arruda Acosta Ferreira da Cruz (UNEMAT)¹
beatriz.acosta@unemat.br

Daniele Angélica Borges Foletto (UNEMAT)²
daniele.foletto@unemat.br

Priscila Borges Coutinho (UNEMAT)³
priscila.borges@unemat.br

Resumo: Com o crescente acesso e uso de dispositivos móveis de comunicação, mais especificamente, os smartphones, os quais são potenciais equipamentos que podem fornecer o acesso aos tradutores, objeto de estudo desta pesquisa, favorecidos por funcionalidades continuamente renovadas e atraentes a muitos perfis de usuários. Debruçamo-nos sobre o potencial discursivo do *Google Translate*, ferramenta de tradução instantânea de texto e *websites* para mais de 100 idiomas. Buscamos compreender suas potencialidades e fragilidades no contexto do ensino de Língua Inglesa. O *Google Translate*, apesar de sua conveniência e ampla variedade de idiomas, apresenta limitações evidentes. Ele tende a fazer traduções literais, ignorando contextos e nuances da linguagem, resultando em perda de significado. Embora útil para compreensão geral, não substitui tradutores humanos, especialmente em tarefas críticas como documentos legais e textos complexos. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento com o objetivo de analisar quais são as potencialidades e fragilidades do *Google Tradutor* nos contextos de práticas de ensino de Língua Inglesa, e que busca apresentar a hipótese é a de que tradutores não produzem traduções confiáveis, pois se baseiam na literalidade linguística e não conhecem elementos inerentes à comunicação humana, tais como polissemia, ambiguidade, dentre outras figuras de linguagem.

Palavras-chave: Google Translate; tradução automática; língua inglesa; tecnologias

Abstract: With the increasing access and use of mobile communication devices, more specifically, smartphones, which are potential equipment that can provide access to translators, the object of study in this research, favored by continually renewed features that are attractive to many user profiles. We look at the discursive potential of Google Translate, a tool for instantly translating text and websites into more than 100 languages. We seek to understand its strengths and weaknesses in the context of English language teaching. Google Translate, despite its convenience and wide range of languages, has obvious limitations. He tends to make literal translations, ignoring contexts and nuances of the language, resulting in a loss of meaning. While useful for general understanding, it does not replace human translators, especially in critical tasks such as legal documents and complex texts. This article is an excerpt from ongoing doctoral research with the aim of analyzing the potentialities and weaknesses of Google Translate in the context of English language teaching practices, and which seeks to

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNEMAT, Campus de Cáceres-MT.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNEMAT, Campus de Cáceres-MT.

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNEMAT, Campus de Cáceres-MT.

present the hypothesis that translators do not produce reliable translations r, as they are based on linguistic literality and do not recognize elements inherent to human communication, such as polysemy, ambiguity, among other figures of speech.

Keywords: Google Translate; automatic translation; english language; technologies

Introdução

A necessidade de expressar sentimentos e opiniões, bem como de registrar experiências, direitos e deveres, nos acompanha em nossa constituição histórico-social desde muito tempo. Como uma nova forma de estabelecer conexão/interação entre indivíduos, por meio de um outro contexto, o homem criou um tipo especial de tecnologia: a *tecnologia de inteligência*, tal como é chamada por Kenski (2003). A base da tecnologia de inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe enquanto uma máquina, por exemplo, mas sim, enquanto uma forma de linguagem (KENSKI, 2003).

Quando falamos em professores, seu papel deixa de ser apenas dominar o conteúdo e transmitir conhecimento, mas sim, construir ambientes que possam promover a autonomia de seus aprendizes, desafiando-os a aprender com os outros através de oportunidades de colaboração e interação social. A formação inicial e continuada de professores é essencial para que ocorra a utilização frequente das tecnologias funcionando enquanto uma efetiva ferramenta pedagógica nas escolas como recurso para promover a autonomia dos alunos.

De acordo com Pereira-Neto (2006), o primeiro aspecto acerca da utilização da internet trata-se da flexibilidade de tempo. Quem se utiliza da internet não está sujeito, por exemplo, a horários de uso rígidos e pré-estabelecidos. O usuário escolhe, então: “[...] o horário mais conveniente para realizar os seus trabalhos e efetuar as suas pesquisas, sem estar sujeito aos horários da biblioteca escolar e à disponibilidade de computadores [...]” (PEREIRA-NETO, 2006, p. 209).

Desse modo, essa característica: “[...] pressupõe que o aluno possua um computador em casa ligado à rede, o que nem sempre acontece o que pode gerar desigualdades no acesso à informação promovendo a infoexclusão” (PEREIRA-NETO, 2006, p. 209). Na emergência do tempo contemporâneo que permeia as diferentes sociedades espalhadas pelo mundo, em suma, não é possível admitir um ensino dialético que não leve em conta todos esses aspectos funcionando em articulação entre si, no processo de ensino-aprendizagem, dentro dos diferentes contextos proporcionados aos aprendizes, dentro e fora da sala de aula.



Na contemporaneidade, de acordo com Barton e Lee (2015), está sendo mais aceita a assertiva de que todos os âmbitos das configurações de vida social, até mesmo as atividades mais simples e cotidianas, as práticas relacionadas às relações do mercado de trabalho, bem como os processos do ensino-aprendizagem, ser transformados pelos constructos que envolvem as tecnologias digitais. Assim, com as práticas acadêmicas, esse processo não ocorre de diferente maneira (BARTON; LEE, 2015).

Conforme Castells (2004), a internet não é uma simples tecnologia de comunicação, mas o epicentro de muitas áreas da atividade social, econômica e política da sociedade. A web é uma tecnologia que tem alto potencial para criar ambientes de aprendizagem inovadores e desafiantes ao facilitar o acesso a expoentes fontes de informação dificilmente acessíveis por outros meios, assim como a grandes quantidades de recursos multimídia.

De acordo com Barton e Lee (2015), a internet materializa várias relações, bem como formas de interação novas, ao passo em que inclui diversos grupos sociais que vão criando afinidade entre si. Sabemos, pois, que as pessoas interagem umas com as outras sem que haja a presença física, por meio da internet, além de se relacionarem de forma mais fluida (BARTON; LEE, 2015).

Nessa direção, conforme aponta Lévy (1993), todos os conhecimentos adquiridos, ao longo de nossa vida humana, são absorvidos e, conseqüentemente incorporados aos poucos, após uma longa exposição às experiências, processo que ocorre através da identificação de e com os nossos corpos, gestos, reflexos e, com efeito, com a singularidade carregada no íntimo de cada um (LÉVY, 1993).

Desse modo, há o que se pode denominar de processo de construção da memória. Os professores precisam estar bem-informados e ativos quando se tratar desse assunto no âmbito do espaço escolar. Com isso, os educadores podem e devem aproveitar esses recursos e utilizar esses dispositivos como ferramentas de uso didático-pedagógico em suas aulas.

E, nesse viés, tem-se a questão do espírito crítico no âmbito do uso da internet, o qual contribui de forma efetiva: “[...] para o desenvolvimento do espírito crítico, pela necessidade de seleção da informação, com vista à resolução de problemas” (PEREIRA-NETO, 2006, p. 209). Com o crescente acesso e uso de dispositivos móveis de comunicação, mais especificamente, os smartphones, os quais são potenciais equipamentos que podem fornecer o acesso aos tradutores, objeto de estudo desta pesquisa, favorecidos por funcionalidades continuamente renovadas e atraentes a muitos perfis de usuários.



O âmbito do mobile-learning tem se tornado cada vez mais pertinente enquanto um objeto e um campo profícuo de pesquisas acadêmico-científicas, em que são tratadas emergentes problemáticas de aprendizagem com propósitos formais, informais, incidentais (MARSIK; WATKINS, 2001), observados com alto grau de autonomia e escolhas, ao passo em que essa não seja uma realidade verificável em todas as escolas do Brasil, é possível que encontremos acesso à internet.

Esta pesquisa é um recorte de uma tese em andamento no âmbito do PPGL-UNEMAT. Debruçamo-nos sobre o potencial discursivo do *Google Translate*, ferramenta de tradução instantânea de texto e *websites* para mais de 100 idiomas. Buscamos compreender suas potencialidades e fragilidades no contexto do ensino de Língua Inglesa.

A hipótese central é que os tradutores automáticos não produzem traduções confiáveis, pois se baseiam na literalidade linguística e carecem de compreensão de elementos intrínsecos à comunicação humana, como polissemia e ambiguidade. Teoricamente, amparamo-nos em discussões sobre o Letramento Digital (Buzato, 2006; Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016) e Letramento Crítico (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2008,). Adotamos também o conceito de cibercultura (Lévy, 1993), e as discussões de Arrojo (2007) sobre tradução. Este é um estudo exploratório, qualitativo, que se vale da pesquisa documental.

2 Metodologia

Neste estudo, adotamos a pesquisa documental, que é um método que permite rastrear a evolução de indivíduos, grupos, conceitos e práticas ao analisar documentos como fontes de informações e evidências, conforme a pesquisa de Cellard (2008) e Figueiredo (2007). Essa abordagem utiliza documentos para elucidar questões e oferecer suporte à pesquisa. Sendo assim, registramos por meio de fotografias, recorrências de traduções equivocadas em cardápios e cartazes.

A presente pesquisa se embasa, ainda, em Gil (2002), o qual diz que a pesquisa de tipo explicativa pode: “[...] ser uma continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (Gil, 2002, p. 43).

O estudo de caso permite, ao pesquisador: “[...] o foco em um caso específico num viés holístico da realidade de vida e de mundo” (Yin, 2015, p. 17). Este tipo de estudo caracteriza-se, conforme Yin (2015), como:



“[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidades e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (Yin, 2015, p. 17).

Portanto, pretendemos compreender os fenômenos, em sua totalidade, no sentido de aprofundar o contexto, bem como o caso estudado e fazer os recortes possíveis que definirão e/ou alterarão os caminhos metodológicos no percurso da pesquisa.

3 Resultados e discussões

Assim como outrora escrevíamos e enviávamos cartas, telegramas, escutávamos CD's (*compact disc*), fazíamos pesquisas em enciclopédias impressas, utilizávamos fitas cassetes para ouvir e assistir a filmes, músicas e clipes, também utilizávamos aparelhos como walkman, sons portáteis e vídeo cassete com gravadores; além de consultarmos dicionários impressos em bibliotecas. Hoje, com a disseminação dos diferentes suportes tecnológicos, utilizamos o *Google Translate* e/ou aplicativos de tradução para traduzirmos frases e/ou palavras. Hoje, mais facilmente, enviamos e-mail (correio eletrônico), enviamos mensagens de texto por diferentes aplicativos de conversas sociais, como o *Whatsapp*, por exemplo, bastante conhecido por proporcionar o envio de mensagens de texto, voz (por meio da gravação de áudios), bem como o compartilhamento de imagens e vídeos. Utilizamos a internet, também, para nos auxiliar em pesquisas e traduções de palavras.

Esse salto tecnológico vem alterando constantemente a maneira pela qual nós criamos os sentidos expressos por uma determinada mensagem, uma vez que mudamos, tanto os meios, quanto os recursos que utilizamos para este fim, a comunicação. Nossa comunicação se tornou muito mais visual, auditiva, sinestésica e gestual, pois estamos conectados globalmente por meio da velocidade e da acessibilidade dos meios digitais e tecnológicos de comunicação, fazendo com que o cenário mundial seja multi e pluricultural.

É nessa velocidade e praticidade que podemos comprar produtos via internet, assistir às aulas de outros grupos de forma quase instantânea, o que no passado, era tido como algo impossível de ser pensado e realizado, principalmente no espaço da educação. Desse modo, essas mudanças, decorrentes das novas tecnologias digitais:

[...] se encaixam em mudanças sociais mais amplas. A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia é parte central disso, mas é apenas um elemento num conjunto de fatores interligados (BARTON; LEE, 2015, p. 12).



A linguagem, conforme afirmam Barton e Lee (2015): “[...] é feita e refeita nas relações entre as pessoas. Isso ocorre no nível micro de duas pessoas interagindo e no nível macro de comunidades inteiras” (Barton; Lee, 2015, p. 50).

Stengers e Schlanger (1989) demonstraram que, longe de identificar-se com uma inovação técnica, as tecnologias se constituem em uma criação de potenciais significações. Nesse sentido, estas significações remetem, tanto a restrições econômicas (custas, patentes, situação do mercado, investimentos, estratégias de desenvolvimento da firma, etc.), quanto sociais (qualificações, relações sociais implicadas à construção e/ou utilização da inovação, etc.), de ordem política (acessibilidade das matérias-primas, estado da legislação a respeito da eventual poluição, monopólios do Estado, etc.) e/ou de origens culturais (relações com o público) (Stengers; Schlanger, 1989).

Desse modo, algumas inquietações surgem, tais como o modo de repensar o ensino de línguas estrangeiras, em suma, de língua inglesa, diante de tais mudanças, ou seja, estamos lidando com os novos modos de pensar como aliar essas mudanças à prática didático-pedagógica no contexto da sala de aula, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da educação linguística, do exercício da comunicação e dos processos de interação social. Pensemos, por exemplo, situações interacionais decorrentes das novas mídias desenvolvidas e implementadas em nosso cotidiano, como o uso das redes sociais, das quais: Facebook, Instagram, Twitter, Tiktok, dentre outras.

Barton e Lee (2015) afirmam, nesse sentido, que os idealizadores de aplicativos de interação social, tais como o Facebook, por exemplo: “[...] fornecem uma moldura forte, com layout e as virtualidades de suas aplicações [...]” (BARTON; LEE, 2015, p. 22). Nesse movimento, no âmbito dessas grandes estruturas sociais: “[...] o conteúdo que os usuários fornecem é relativamente livre, embora possa haver formas de moderação e conflitos resultantes de censura. Weblogs e Twitter, são exemplos comuns da web 2.0, onde, dentro de determinado âmbito, as pessoas publicam seus próprios textos, compartilhando-os com os outros” (Barton; Lee, 2015, p. 22).

A participação social de diferentes usuários está atrelada à ideia da web 2.0, tal como nos ensina Barton e Lee (2015), pois o modo de interação social por escrito, upload e download de imagens e vídeos se faz presente. Já o Facebook e o Twitter, por exemplo, são plataformas



destinadas a pessoas que têm o objetivo de interagirem com outras pessoas e/ou grupos sociais, bem como:

“[...] se conectarem pela palavra escrita e/ou outros conteúdos multimodais. Os usuários desses sites geralmente compartilham seus interesses e experiências cotidianos, avaliando e reagindo à música que ouviram, aos livros que leram e aos hotéis e restaurantes que visitaram” (BARTON; LEE, 2015, p. 22).

As novas tecnologias não são mais novas: e-mail e mensagens instantâneas são referidas como mídias velhas, quando comparados com sites da web 2.0, como o Facebook, que também já não é novo. A ideia de se comunicar on-line e participar de atividades virtuais era nova na década de 1990, mas uma geração de pessoas está crescendo e vendo a mídia digital como algo rotineiro (BARTON; LEE, 2015, p. 20).

Sob essa perspectiva, lidar com as diferenças linguísticas e culturais tem se tornado essencial na vida social e no trabalho das pessoas. O letramento visual, com efeito, tem contribuído significativamente à aprendizagem de língua estrangeira, pois contém áudios e vídeos, facilitando, assim, a interação do aluno e/ou da pessoa com os dispositivos utilizados como recurso para a mediação da aprendizagem, tornando, tanto o ensino, quanto a aprendizagem da língua, mais interativa e atrativa, bem como mais prazerosa.

O uso das tecnologias permite uma interação genuína, seja por meio da tela de um computador e/ou de um smartphone. Passamos, com isso, a ter acesso a um mundo de imagens que podem transformar a forma como enxergamos e interpretamos as coisas do mundo e, ao mesmo tempo, criamos as nossas próprias imagens e vivências ao longo de toda a nossa vida. No entanto, embora o uso de imagens esteja presente no ensino de línguas, desde muito tempo, o uso das contemporâneas ferramentas tecnológicas podem ser ainda mais exploradas, por meio de vídeos, criação de imagens com ferramentas digitais, colagens, etc.

Os letramentos multimodais, nesse sentido, reconhecem a multiplicidade de significados e combinam vários modos, quais sejam: o visual, gestual, auditivo, o movimento, dentre outros. Não podemos esquecer, sobretudo, que as diferentes representações, no cerne dessas perspectivas, sugerem que é necessário repensar os olhares acerca da língua e da linguagem, bem como as suas diferentes relações com a identidade e a localização geográfica dos sujeitos e dos grupos sociais, em um processo de constante reconstrução, tanto do mecanismo da língua, quanto acerca das práticas de linguagem e, notadamente, dos modos de interpretação subjetiva das coisas do mundo.



De acordo com Hargittai (2010), expressivo número de pesquisas acerca da linguagem atrelada às novas tecnologias se ocupa em estudar sobre as atividades on-line desenvolvidas por jovens e, frequentemente, aos seus usos no âmbito das práticas digitais desenvolvidas em seus perfis de mídias sociais. Nesse sentido, sobre as práticas digitais e/ou on-line, Barton e Lee (2015) anunciam que as investigações que tratam especificamente da questão das práticas on-line, no âmbito dos estudos acadêmico-científicos: “[...] proporcionam novas possibilidades de metodologia de pesquisa linguística. De modo determinante, a internet oferece, gratuitamente, grandes quantidades de dados textuais [...]” (Barton; Lee, 2015, p. 37).

É salutar que não estereotipemos, pois, o uso da internet apenas e tão somente no desenvolvimento de atividades e práticas sociais desenvolvidas por jovens nas mídias sociais. É imprescindível que se pense, sobretudo, que a ideia de nativos digitais, e de divisão digital, mascara consideravelmente a variedade de conhecimentos e experiências entre os jovens (Hargittai, 2010; Bennet et al., 2008) e, também, entre as pessoas mais velhas. Além do mais, não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia.

Barton e Lee (2015) nos chamam à atenção para o fato de que a abordagem situada sob a égide da linguagem on-line, o que vimos afirmando e, mais adiante, fundamentando para uma resolução possível da problemática em questão, implica que compreendamos tanto os textos linguísticos, quanto as práticas sociais emergidas a partir dessa relação homem-máquina-internet. De acordo com as palavras de Barton e Lee (2015): É também pelo estudo dos detalhes da relação cotidiana das pessoas com a tecnologia que podemos examinar de perto as práticas associadas ao uso e produção da linguagem em contextos on-line. Usuários das novas mídias se valem das virtualidades das mídias que estão usando de acordo com os seus propósitos numa situação particular. Todo usuário de tecnologia é único. As pessoas desenvolvem seu próprio conjunto de práticas em resposta ao que acham que as tecnologias podem fazer em suas vidas (Barton; Lee, 2015, p. 98).

A partir dessas considerações de Barton e Lee (2015), é que nos projetamos no intuito de estudar, efetivamente, como esses usos, especialmente o uso de ferramentas, tais como os tradutores, em sala de aula, pelos professores de língua inglesa e língua espanhola, acontecem e, ainda, como esses usos mostram os potenciais movimentos e relações entre indivíduos e máquinas, com a questão primordial nessa relação, que é o ensino-aprendizagem (BARTON; LEE, 2015).

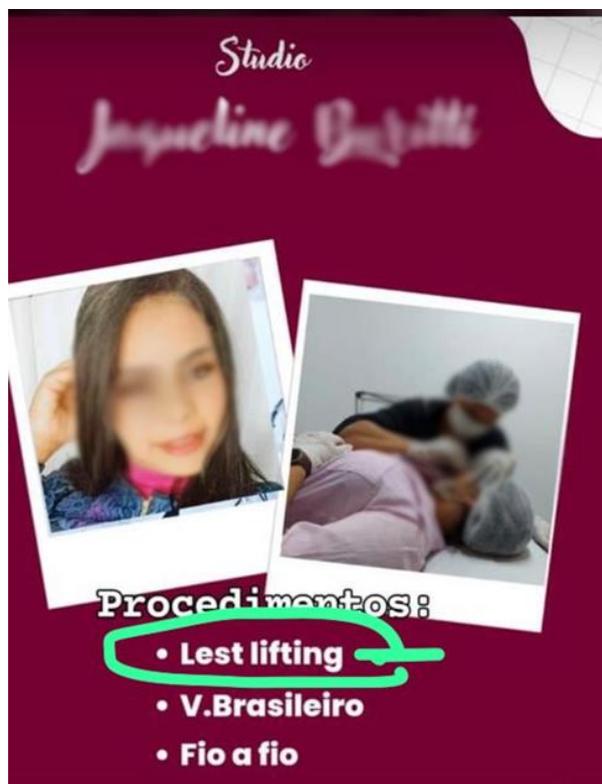


Haverá, pois, duas vertentes de utilização do terminal inteligente. A vertente da interatividade, em primeiro lugar, conectada a memórias densas fisicamente presentes e/ou ao estoque disponível na rede. Podemos imaginar, a partir disso, facilmente o desenvolvimento de micro interfaces relacionadas aos principais sentidos e módulos cognitivos dos seres humanos, dos quais: reconhecimento parcial da fala, síntese vocal, telas tácteis, mesas digitalizadoras para desenho e/ou escrita à mão, comandas através do movimento dos olhos, comandas da voz e/ou gestos da mão, etc.

Essa interação pode se dar, ainda, sob o uso de anonimato, uma vez que os usuários podem preencher seus dados sociais omitindo e/ou, até mesmo, alterando dados verdadeiros para assumirem outras posições e papéis que não o fazem fora da internet. Isso pode ser entendido como a posição assumida pelos sujeitos diante da disponibilidade de deslocamentos de e por meios digitais em que, ser o que se quer ser ou pretende-se aperfeiçoar, torna-se possível (BARTON; LEE, 2015). Desse modo, não se pode, na contemporaneidade permeada pela internet que flui na rapidez de um click, separar convívios sociais que outrora ocorriam de modo presencial, do convívio on-line e off-line, uma vez que:

“[...] as pessoas podem ter fortes laços off-line em qualquer site on-line. Podem atuar em empreendimentos comuns, tais como fornecer *tags* cooperativamente ou contribuir para avaliações sem consciência de sua participação” (BARTON; LEE, 2015, p. 53).

Figura 1 –Lest (Lash)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Figura 2 – Pepperone (Sausage)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora 2023

Figura 3 –Hug (Hugs)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora 2023

Figura 4 – Cowtry (Country)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora 2023

Figura 5 – Bullet (Candy)

abudi hotel		abudi hotel	
PREZADO HÓSPEDE, CONFIRA A QUANTIDADE DE ITENS EM SEU FRIGOBAR ANTES DE CONSUMIR. QUALQUER DÚVIDA LIGUE PARA A RECEPÇÃO, RAMAL 40.		DEAR GUEST, CHECK THE NUMBER OS ITEMS IN THE MINIBAR BEFORE CONSUMING. ANY PROBLEM, PLEASE CALL THE FRONT DESK, EXTENSION 40.	
4	Água Mineral sem Gás R\$ 3,00	4	Mineral Water R\$ 3,00
2	Água Mineral com Gás R\$ 3,00	2	Sparkling Water R\$ 3,00
3	Refrigerante R\$ 5,00	3	Soft Drink R\$ 5,00
2	Cerveja R\$ 5,00	2	Bier R\$ 5,00
1	Batata chips R\$ 5,00	1	Potato chips R\$ 5,00
1	Salgadinho R\$ 3,00	1	Snacks R\$ 3,00
1	Amendoim R\$ 2,50	1	Peanut R\$ 2,50
1	Chocolate R\$ 3,00	1	Chocolate R\$ 3,00
1	Barra de cereais R\$ 3,00	1	Cereal bar R\$ 3,00
1	Bala R\$ 2,50	1	Bullet R\$ 2,50
TOTAL DE ITENS: 17		TOTAL OF ITEMS: 17	
PROCON – Av. Historiador Rubens de Mendonça, 917 – Araés - Edifício Eldorado Center - Fone 65 3613-8500 Cuiabá-MT		PROCON – Av. Historiador Rubens de Mendonça, 917 – Araés - Edifício Eldorado Center - Fone 65 3613-8500 Cuiabá-MT	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora 2023

O *Google Translate*, apesar de sua conveniência e ampla variedade de idiomas, apresenta limitações evidentes. Ele tende a fazer traduções literais, ignorando contextos e nuances da linguagem, resultando em perda de significado. Embora útil para compreensão



geral, não substitui tradutores humanos, especialmente em tarefas críticas como documentos legais e textos complexos. Portanto, é importante estar ciente de suas limitações e considerar profissionais quando precisão é essencial. Nas palavras de Arrojo (2007) é fundamental no processo de tradução que todos os componentes significativos do original alcancem a língua-alvo, de tal forma que possam ser usados pelos receptores.

O Google tradutor é um dos tradutores automáticos mais conhecidos pela população no geral (PIRUZELLI, 2011; SILVA, 2010). Fornecido pela empresa americana multinacional Google, ele oferta um serviço de tradução multilingual e abrange, atualmente, 90 idiomas (COSTA; DANIEL, 2013; GOOGLE TRADUTOR, 2015). Até outubro de 2007, o Google Tradutor trabalhava dentro do modelo Systran, mas a partir daí, começou a desenvolver as traduções baseadas em estatísticas (SMT).

Silva (2010) esclarece que o sistema de tradução do Google tradutor é focado numa série de procura de padrões em vários documentos já existentes e que tenham o léxico que o tradutor automático precisa, característica própria da TA, baseado em dados estatísticos. Desta forma, ele tem um grande leque de informações e pode decidir qual é o melhor trabalho a ser realizado. O Google Tradutor, assim como todas as ferramentas de tradução automática, tem suas limitações.

O serviço adstringe o número de parágrafos a uma variedade restrita de termos técnicos que podem ser traduzidos. Embora possa facilitar a compreensão da leitura de um texto em língua estrangeira, ele fornece algumas traduções com equívocos, e muitas vezes com repetições desnecessárias. Gramaticalmente, por exemplo, o Google Tradutor luta para diferenciar o tempo perfeito e imperfeito em línguas românicas. Embora aparentemente pedante, isto pode frequentemente levar a resultados tradutórios incorretos (para um falante de português, francês e espanhol, por exemplo), o que poderia ser evitado por um tradutor humano. O conhecimento, pois, do modo subjuntivo é virtualmente não existente. Além do mais, a 2ª pessoa do singular, tu, é usada de modo constante, independentemente do contexto (COSTA; DANIEL, 2013; SILVA, 2010).

Algumas línguas produzem melhores resultados do que outras. O Google Tradutor atua bem quando o Inglês é a língua-alvo, e a língua-fonte provém da União Europeia. Pesquisa realizada em 2010 indica que a tradução do francês para o inglês é quase perfeita e outras realizadas em 2012 mostraram que a tradução do Italiano para o Inglês também é relativamente precisa (GOOGLE TRADUTOR, 2015).



O referido tradutor automático não aplica regras gramaticais, uma vez que seus algoritmos são baseados em análises estatísticas. Dessa forma, ele não faz tradução de uma língua para outra ($L1 \rightarrow L2$). Ao contrário, ele primeiramente traduz para o inglês e então para a língua-alvo: ($L1 \rightarrow EN \rightarrow L2$). O idioma inglês é ambíguo, como muitas línguas humanas e, como há dependência de um contexto para uma melhor interpretação, sempre há erros (SILVA, 2010).

Piruzelli (2011) salienta, de forma mais analítica, as considerações feitas por Silva (2010) e Aiken e Balan (2011) no tocante à procedência das traduções do Google tradutor, ao afirmar que os resultados exploratórios desenvolvidos para o sistema de tradução do Google não mostra uma confiabilidade consistente, e elenca que seu desempenho pode ser atribuído aos distintos pesos colocados nas possibilidades tradutórias: (1) devido às divergências de frequência de ocorrências das formas e construções lexicais e morfológicas propaladas na rede virtual e (2) devido ao fato de os dados, na rede, não estarem disponíveis para o tradutor em quantidades constantes, não serem estáveis, mas, sim, variáveis com o tempo e ao sabor do momento em que a tradução é realizada.

No contexto da pesquisa aqui apresentada, um dos questionamentos mais relevantes é justamente em que medida as limitações dessa ferramenta tradutória podem ser socializadas em sala de aula, num contexto de colaboração, de forma a fazer com que o aprendiz de inglês como língua estrangeira pense, trabalhe e partilhe seus conhecimentos do idioma, gerando, pois, um aprendizado significativo para suas vidas.

O ensino de língua inglesa como língua estrangeira, na perspectiva do ensino atual, precisa ter uma proposta metodológica em que a suplantação dos métodos é importante, com vistas a empoderar professores que, cientes de seus objetivos, poderão lançar mão do que lhes convier para ensinar sua turma. Seja usando a tradução automática ou outros instrumentos, os meios usados para se chegar à aprendizagem acabam se tornando irrelevantes, o que, por sua vez, implica desconsiderar o próprio conceito de método (OLIVEIRA, 2014). Se hoje nossos alunos têm oportunidade de utilizar aplicativos tradutórios, como o Google tradutor, para executar suas atividades, fato impensável em outras épocas, quando quase ninguém tinha acesso à Internet, que seja pelo parâmetro da praticidade, que de maneira ampla, se refere à relação entre teoria e prática e, de maneira específica, à habilidade do professor de monitorar a eficácia de sua própria prática pedagógica (COSTA; DANIEL, 2013).



Nessa direção, o aluno que faz uso de recursos digitais precisará ser letrado digitalmente, pois as tecnologias exigem o domínio de funções básicas, como manusear o tradutor, compreender a sua necessidade de correção e adaptação do texto apresentado, etc. Além disso, exige-se competências que ultrapassam os conhecimentos técnicos, exige também letramento e isso precisa ser considerado pelos professores em sala de aula. (ACOSTA,2020)

4 Conclusão

A análise de traduções equivocadas destaca a importância de considerar suas fragilidades e se pensar, no contexto educacional, um trabalho alinhado ao desenvolvimento de letramentos digitais e críticos.

Diante do que foi abordado, podemos afirmar que a tradução apresenta-se como um campo fértil de possibilidades didáticas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e no processo tradutório, contribuindo para que haja um aperfeiçoamento tanto da língua alvo quanto da língua materna do aprendiz, bem como na sua formação crítico-reflexiva dos discentes a partir do momento em que são inseridas discussões que envolvam questões socioculturais.

Essa prática, por sua vez, proporciona ainda aos seus educandos refletirem sobre as suas próprias raízes culturais à medida que vão tendo contato com outras culturas, aprendendo com isso a conviver e respeitar as diferenças. Embora a globalização já possibilite essas experiências fora do contexto escolar.

Ainda mais, com a chegada das tecnologias no ambiente educacional e sua inserção nos Estudos da Tradução, podemos perceber que estas questões viabilizaram um maior incremento nesse cenário.

A rigor, a escola e os professores têm o compromisso de tornar os alunos sujeitos que saibam de fato manipular computadores, *smartphones* e demais recursos, assim como compreender o funcionamento de ferramentas digitais básicas e as funções presentes nos textos digitais. Mesmo que se trate de uma geração já nascida em meio a computadores e internet, é necessário aprender a lidar de forma organizada com esse excesso de informação em que estão expostos. (ACOSTA,2020)

Dessa forma, este artigo apresenta a importância de lidar com o Google Tradutor como recurso digital pedagógico e que há caminhos para isso. Portanto, deve ser considerado e abordado nos ambientes escolares como uma maneira de se trabalhar com práticas de escrita e



demais habilidades nas aulas de língua estrangeira. Utilizar google tradutor em sala de aula é uma maneira de fazer com que os alunos “aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas” (BNCC, 2017, p.477), visto que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia.

Referências

ACOSTA, Beatriz. **As Fake News Como Condições Iniciais Para As Práticas De Leitura Na Perspectiva Dos Sistemas Dinâmicos Complexos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Mestrado em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2020.

ALKMIN, Tânia Maria. **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). Introdução à linguística. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC/ Ensino Médio). Brasília: MEC. 2017. p. 5 -33 e 461-489

B2B STACK. **DeepL: O que é e como funciona o tradutor de textos**. In: BLOGB2BSTACK, 2022. Disponível em: <https://blog.b2bstack.com.br/o-que-edeepL-tradutor-de-textos/>.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília: SEB/CNE, 2018. 595 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit e.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 87-123.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Lei n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Emenda Constitucional n. 11 de 1996. Emenda Constitucional n. 14 de 1996. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Regulamentações Pertinentes. Brasília: Senado Federal, [1996], 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Dicionário Inglês/Português**. In: DICTIONARY. CAMBRIDGE, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. **Original em inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, [1972], 2008.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

FELIX, Uschi. **Virtual language learning**. Melbourne: Language Australia, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed., São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003.

LEINER, Barry M.; CERF, Vinton G.; CLARK, David D.; KAHN, Robert E.; KLEINROCK, Leonard.; LYNCH, Daniel C.; POSTEL, Jon.; ROBERTS, Larry G.; WOLFF, STEPHEN. **A Brief History of the Internet**. ACM SIGCOMM Computer Communication Review, v. 39, n. 5, oct., p. 22-31, 2009. Disponível em: <http://www.aisa.com.br/futuro.html>.

LEITÃO, André Alexandre Padilha. **Logs de bate-papos virtuais: a transformação de um gênero hipertextual**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Centro de Artes e Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006. 208 p. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7800/3/arquivo7530_1.pdf.txt.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 208 p.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: OUP, 1993.

LINGUEE. **Dicionário inglês-português e buscador de traduções**. In: LINGUEE, 2023. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed., Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACDONALD, Janet. **Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design**. 2. Ed. Aldershot: Gower Publishing Company, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paul: Parábola, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



PAIVA, V.L.M.O. **A www e o ensino de Inglês**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. v. 1, n1, 2001.p.93-116.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PEREIRA-NETO, Cidália de Lurdes. **O papel da internet no processo de construção do conhecimento**: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º Ciclo com a Internet. Dissertação (Mestrado em). Braga: Universidade do Minho, 2006). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6191/1/Tese.pdf>.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916], 1995.

STENGERS, Isabelle; ALTMAN, Max. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002. 205 p

TECHTUDO. **Google Tradutor** traduz textos entre mais de 70 idiomas. In: TECHTUDO, 2023. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/googletradutor/>.

TECNOBLOG. **Como funciona o google tradutor**: entenda como o google tradutor funciona, como utilizá-lo da melhor forma, e como fazer parte de sua comunidade. In: TECNOBLOG, 2018. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/comofunciona-o-google-tradutor/>.

TOWNER, Terri L; MUÑOZ, Caroline Kathleen. **Facebook and education**: a classroom connection? In: Wankel, Charles. (org.). Educating Educators with Social Media. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2011. p. 33-57.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e Métodos. 4. Ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.