

Primeira Escrita

v. 8, n. 1

2021

ISSN 2359-0335

Dossiê "A educação linguística no Brasil"



**Revista do Curso de Letras
Câmpus de Aquidauana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



PRIMEIRA ESCRITA
ISSN 2359-0335 (PUBLICAÇÃO ONLINE)
Revista do Curso de Letras do Câmpus de Aquidauana
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Coordenação

Editor-chefe:
Rodrigo Seixas Pereira Barbosa (UFG)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica em
<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres>

Contato Principal

Rodrigo Seixas Pereira Barbosa
primeiraescritacpaq@ufms.br

Projeto Gráfico

Mario Marcio Godoy Ribas, UFMS

Revisão de Língua Espanhola

Edelberto Pauli Júnior, UFMS

Revisão de Língua Inglesa

Mario Marcio Godoy Ribas, UFMS

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Revista Primeira Escrita
A/C Mario Marcio Godoy Ribas
Rua Oscar Trindade de Barros, 740
Bairro da Serraria
Aquidauana – MS
CEP 79200-000

Conselho Editorial

Dra. Alexandra Aikhenvald (CQUniversity) - Austrália
Dr. Angel Corbera (UNICAMP) - Brasil
Dra. Beatriz Cristino Protti (UFRJ) - Brasil
Dr. Edgar Nolasco (UFMS) - Brasil
Dr. Eduardo Penhavel (UNESP) – Brasil
Dra. Eliane Mourão (UFOP) - Brasil
Dr. Gabriel Antunes (University of Macau) - China
Dr. Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque (UFAM) - Brasil
Dr. Marco Antonio Almeida Ruiz (UFG) - Brasil
Dra. Maria Alzira Leite (UNINCOR) - Brasil
Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (PUC Minas) - Brasil
Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS) - Brasil
Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS) - Brasil
Dr. Paulo Alexandre Pereira (Universidade de Aveiro) - Portugal
Dr. Reinaldo Francisco Silva (Universidade de Aveiro) - Portugal
Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP) - BRASIL
Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS) - Brasil
Dra. Simone de Paula dos Santos (UFVJM) - Brasil
Dra. Talita Marine (UFU) - Brasil
Dra. Thaís Cristófaru (UFMG) - Brasil

ORGANIZADORAS DO DOSSIÊ

"A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NO BRASIL"

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMS)
Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)
Patrícia Graciela da Rocha (UFMS)

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos da Revista Primeira Escrita são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.





SUMÁRIO

- 4** APRESENTAÇÃO
Por Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, Leandra Cristina de Oliveira e Patrícia Graciela da Rocha

DOSSIÊ “A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL”

- 7** EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGUÍSTICA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
por Daniel Abud Marques Robbin e Rosângela Villa da Silva
- 19** DISCUTE-SE PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENEM? UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 2015 A 2020
por Leonardo Silva Duarte e Josiane da Silva Duarte
- 33** BUSCA POR ESTUDOS SOBRE PROTÓTIPOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA CRÍTICA
por Fernanda Victória Cruz Adegas e Vinícius Oliveira de Oliveira
- 46** ABORDAGEM DE LETRAMENTO CRÍTICO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES
por Mariana Mercado Soares Gaúna, Beatriz Aparecida Alencar e Leticia Barbosa da Silva Cavalcante
- 61** OS RECURSOS DE VÍDEOS DISPONÍVEIS NO FACEBOOK, INSTAGRAM E TIKTOK PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
por Leticia de Leon Carriconde, Bruna Maria dos Santos Gonçalves, Jhenifer Zígart Machado e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
- 77** ESPAÇOS DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UMA METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO CRIATIVA
por Lucas Maciel Honor de Brito, Francisco Rogiellyson da Silva e Sandra Maia-Vasconcelos



- 91** UMA PROPOSTA DE ESTUDO SEMIÓTICO-COMPARATIVO COM ESQUETES: SEGREDO, DE PORTA DOS FUNDOS, E SECRETO, DE BACKDOOR
por Vitor Pereira Gomes
- 103** ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC
por Rosiane de Moraes Santos e Juçara Zanoni do Nascimento
- 115** OLHARES DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS
por Fátima de França Machado, Michelle Silva de Lima Delfino e Cassandra de Oliveira Rodrigues
- 130** ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: INTERFACE ENTRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL
por Mariana Spagnolo Martins



APRESENTAÇÃO – DOSSIÊ “A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL”

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Leandra Cristina de Oliveira²

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Patrícia Graciela da Rocha³

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a vida de um indivíduo, “lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO; RANGEL, 2005). Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se pode chamar de imaginário linguístico ou de ideologia linguística. Inclui-se também, na educação linguística, o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos, complexos e variados, em que o indivíduo se insere.

Nessa perspectiva, organizamos este volume temático “A educação linguística no Brasil” contemplando estudos que vêm gerando um acervo de reflexões teóricas, aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas. Assim, contamos com estudos sobre a educação linguística que dialogam com temáticas diversas e contemporâneas, como as tecnologias, o letramento, a formação discente, entre outros. Nessa linha, este dossiê apresenta dez artigos que partem de perspectivas teóricas e metodológicas variadas, constituindo, desse modo, um acervo de discussões capazes de apoiar a reflexão e a prática docente. Este dossiê apresenta dez artigos que partem de perspectivas teóricas e metodológicas bastante variadas.

O texto intitulado “Educação (sócio)linguística: uma interlocução entre teoria e prática”, de Daniel Abud Marques Robbin e Rosângela Villa da Silva, estabelece diálogo entre teoria pedagógica e prática docente, por meio da mediação pelo texto como unidade de ensino. Primeiramente, os autores apresentam panoramas mais recorrentes da educação linguística. Na sequência, desenvolvem uma intervenção pedagógica com base em uma charge sobre as queimadas no Pantanal, a fim de demonstrar possibilidades de desenvolver a educação linguística.

O artigo de Leonardo Silva Duarte e Josiane da Silva Duarte, “Discute-se preconceito linguístico no Enem? Uma análise das questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2015 a 2020”, considerou 14 provas, totalizando 446 questões de língua portuguesa. Segundo o estudo, apenas 25 itens, ou seja, 4,6% das questões apresentaram relação com o preconceito linguístico. Esse dado

¹ É professora associada da UFMS (Campo Grande - MS). Atua no programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens e nos cursos de Letras Português e Espanhol EaD e presencial, ambos da UFMS. E-mail: daniela.ead.ufms@gmail.com

² É professora associada da UFSC. Atua no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e no Programa de Pós-graduação em Linguística, ambos da UFSC. E-mail: leandraletras@gmail.com

³ É professora adjunta da UFMS (Campo Grande - MS). Atua no programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens e nos cursos de Letras Português e Espanhol EaD e presencial, ambos da UFMS. E-mail: patrigraciro@gmail.com



evidenciou que, embora o exame promova a discussão do tema, o espaço para tal problematização ainda é bastante reduzido.

O trabalho “Busca por estudos sobre protótipos digitais para o ensino de línguas na perspectiva crítica”, de Fernanda Victória Cruz Adegas e Vinícius Oliveira de Oliveira, apresenta uma procura por trabalhos acadêmicos como teses, dissertações e artigos que versaram sobre multiletramentos, letramento crítico e protótipos digitais. Para os autores, não há número significativo de estudos que tratam da relação dos multiletramentos e letramento crítico na criação de protótipos digitais.

O artigo de Mariana Mercado Soares Gaúna, Beatriz Aparecida Alencar e Letícia Barbosa da Silva Cavalcante, intitulado “Abordagem de letramento crítico na prática docente: uma proposta de intervenção pedagógica em contextos interdisciplinares”, defende a importância de atividades que fomentem o letramento crítico em contextos interdisciplinares. Para tanto, as autoras discutem a intervenção pedagógica, a roda de conversa “Queimadas no Pantanal, o que tá rolando?”, promovida de forma remota na Semana de Meio Ambiente, em 2020, para estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Campo Grande. Além de evidenciar a importância da discussão com os estudantes, o artigo também ressalta o papel do docente como incentivador de relações dialógicas e na formação de cidadãos críticos.

O texto intitulado “Os recursos de vídeos disponíveis no Facebook, Instagram e TikTok para o ensino de língua espanhola”, de autoria de Letícia de Leon Carriconde, Bruna Maria dos Santos Gonçalves, Jhenifer Zigart Machado e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, trata do potencial pedagógico de recursos relacionados à produção de vídeos nas redes sociais mencionadas. Guiadas pela metodologia qualitativa e interpretativista, as autoras discutem algumas propostas para a educação linguística de língua espanhola que fomentam a interação entre os usuários, considerando a possibilidade de gravar, editar e compartilhar vídeos nas redes sociais.

O texto “Espaços de escrita na universidade: uma metodologia para a produção criativa”, de Lucas Maciel Honor de Brito, Francisco Rogiellyson da Silva e Sandra Maia-Vasconcelos, analisa a produção de narrativas de alunos da graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará. Para os autores do trabalho, a escrita (auto)biográfica, no trabalho de pesquisa-ação, permitiu que os graduandos refletissem sobre a aprendizagem da escrita e favoreceu a experiência da escrita literária.

O texto “Uma proposta de estudo semiótico-comparativo com esquetes: *Segredo*, de Porta dos Fundos, e *secreto*, de Backdoor”, de Vitor Pereira Gomes, investiga possíveis coerções do contexto sobre o plano da expressão em duas versões de um esquete audiovisual, a partir da hipótese de que se uma parte, embora pequena, desses esquetes não é adaptada, o que se deveria, principalmente, às implicações culturais e situacionais gerando ressonâncias nas formas expressivas. Para realizar tal análise o autor utilizou-se metodologicamente das práticas da semiótica tensiva a fim de compreender esses textos sincréticos. Sua fundamentação teórica está ancorada no estudo da semiótica tensiva (FONTANILLE, 2005; 2008; SARAIVA, 2005; SCHWARTZMANN, 2012; GREIMAS, 2014).

O texto “Análise linguística nos cadernos de formação continuada do PNAIC”, de Rosiane de Moraes Santos e Juçara Zanoni do Nascimento, tem como objetivo debater como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e defender o eixo da análise linguística (AL) no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Assentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos estudos sobre letramento (SOARES, 2004; BATISTA, 2006) e sobre a AL (GERALDI, 1984; PAULA, 2015), as autoras analisaram os cadernos de formação continuada dos



professores, concluindo que a AL defendida pelo PNAIC vai além da gramática tradicional, haja vista privilegiar a discursividade e a textualidade.

O texto “Olhares decoloniais para o ensino de inglês”, de Fátima de França Machado, Michelle Silva de Lima Delfino e Cassandra de Oliveira Rodrigues, centra a discussão sobre o status conferido ao inglês como língua franca e língua global, aduzindo que boa parte das trocas linguísticas no idioma pode ocorrer entre falantes não-nativos, ou entre falantes nativos e não-nativos. As autoras destacam a expressiva permanência de concepções colonialistas que supervalorizam um modelo idealizado de falante nativo, comumente vinculado ao inglês americano e ao inglês britânico. Nessa linha, o estudo compartilha uma releitura sobre essas questões, buscando ressignificar o papel do ensino de inglês, alinhando-se a uma abordagem intercultural.

O texto “Análise de Textos Produzidos por Alunos do Programa de Aceleração de Estudos: Interface Entre Ensino de Língua Materna e Sociolinguística Educacional”, de Mariana Spagnolo Martins, apoia-se nos modelos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, com um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. O estudo tem como objetivo identificar os traços graduais e os traços descontínuos em textos produzidos por alunos de uma escola de periferia, buscando compreender o estágio de escrita em que se encontram esses sujeitos. A análise do corpus constituído ancora-se em Faraco (2002) e Bortoni-Ricardo (2005), centrando-se no exame de redações de estudantes adolescentes.

A autoras, autores, revisoras e revisores, bem como a todas as pessoas que contribuíram para a materialização deste número, registramos nossos agradecimentos. A leitoras e leitores, nosso convite à apreciação dos estudos aqui contemplados.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.



EDUCAÇÃO (SÓCIO)LINGUÍSTICA: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Daniel Abud Marques Robbin¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Rosângela Villa da Silva²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este artigo trata da interlocução possível entre teoria pedagógica e prática docente a partir da perspectiva da educação linguística. Os objetivos são: discutir diferentes perspectivas da educação em língua materna, caracterizar a escola *transformadora*, relacionando-a aos conceitos-chave da área da educação linguística, propor uma interlocução efetiva entre teoria linguística e prática docente, a partir da mediação pelo texto como unidade de ensino. Elaboramos uma pesquisa documental, versando, inicialmente, sobre alguns dos panoramas mais recorrentes da educação em língua materna, optando pelo paradigma da educação *transformadora*, e buscando relacioná-la a aspectos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclo. Após isso, propusemos uma intervenção pedagógica a partir de um texto real, de modo a ilustrar uma forma possível de trabalhar a educação linguística em sala de aula, discutindo tópicos como educação ambiental, dentre outros temas transversais, e desenvolvendo a consciência social dos aprendentes sobre as diferentes normas linguísticas pelas quais nos sujeitamos no dia a dia. Como resultados, esperamos contribuir para o fomento de discussões que levem em conta aspectos sociais e culturais materializados na linguagem, na vivência em sala de aula.

Palavras-chave: Educação (sócio)linguística; escola *transformadora*; letramento; reflexão linguística

RESUMEN

Este artículo se ocupa de la interlocución posible entre teoría pedagógica y práctica docente a partir de la perspectiva de la educación lingüística. Los objetivos son: discutir perspectivas distintas desde la educación en lengua materna, caracterizar la escuela *transformadora*, relacionándola a los conceptos-clave del área de educación lingüística, proponer una interlocución efectiva entre teoría lingüística y práctica docente, a partir de la mediación por el texto como unidad de enseñanza. El método de investigación utilizado fue el documental. Elaboramos una investigación documental sobre algunos de los panoramas más recurrentes de la educación en lengua materna, optando por el paradigma de la educación *transformadora*, buscando relacionarla a puntos preconizados por los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de lengua portuguesa en el tercer y cuarto ciclo. Después de eso, propusimos una intervención pedagógica a partir de un texto real, para ilustrar una forma posible de trabajar la educación lingüística en el aula, discutiendo tópicos como educación ambiental, entre otros temas transversales, y desarrollando la conciencia social de los alumnos sobre las diferentes normas lingüísticas a las que nos sometemos día a día. Como resultados, esperamos

¹ É mestrando em Linguística pelo PPGL daUFSC, na área de concentração Sociolinguística e Dialetologia. E-mail: danielabudmr@gmail.com

² É professora titular dos cursos de Letras da UFMS (Câmpus do Pantanal). E-mail: rvilla45@hotmail.com



contribuir para el fomento de discusiones que tengan en cuenta aspectos sociales y culturales materializados en el lenguaje de la vivencia en el aula.

Palabras-clave: Educación (socio)lingüística; escuela *transformadora*; letramento; reflexión lingüística.

INTRODUÇÃO

Estudar linguagem não é uma tarefa recente. Todavia, a partir do século XIX os estudos da linguagem adquiriram maior sistematicidade e rigor formal, com os estudos históricos de ancoragem comparatista ou neogramática. Nesse século, a preocupação do linguista era muito mais voltada à reconstituição do passado histórico das línguas, visando a chegar em uma idealizada língua-mãe, ou protolíngua, comum a diversas línguas “contemporâneas” do mesmo tronco linguístico.

Com o advento da Linguística Moderna, a partir de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, há uma generalização da ideia de que a língua é um sistema homogêneo, apesar de socialmente constituído (convencionado), sendo este o objeto de estudo da Linguística. Tudo o que residir no que este teórico denomina “campo da fala” deve ser desconsiderado dos estudos da linguagem, dado o seu caráter assistemático.

Por volta da década de 1930, surge o paradigma funcionalista a partir da reunião entre linguistas do assim chamado Círculo de Praga. Os autores funcionalistas, dentre os quais Nikolaj Trubetzkoy, André Martinet e Roman Jakobson, sendo que este último desenvolve uma visão de linguagem enquanto segmentada a partir de funções específicas – referencial, conativa, poética, fática emotiva, metalingüística – passam a centrar seus estudos na língua em uso, afastando-se, gradualmente, dos paradigmas formais.

Mais adiante, já nos idos de 1960, Noam Chomsky e a escola gerativista trazem algumas inovações, e deslocam o foco da investigação linguística para o processo de aquisição da linguagem, ou seja, da competência linguística do falante. Ainda assim, a tradição gerativa tem muito em comum com o Estruturalismo, visto que exclui da análise tudo aquilo que é extralingüístico.

Em contraponto às abordagens associadas da linguagem, surge, também na década de 1960, a Sociolinguística Variacionista. Preconizada pela tríade norte-americana Weinreich, Labov e Herzog, a teoria da variação e da mudança linguística ecoa vozes de linguistas de outras gerações como, por exemplo, Humboldt, Whitney, Schuchardt, Bakhtin, além dos próprios dialetólogos, como Ascoli, Gillieron e Gaston Paris, tendo em vista que desde o início do século XX, ainda que de forma discreta, a Dialetoлогия já lidava com fatos sociais da linguagem. Estes últimos linguistas defendiam uma postura social da linguagem, até que se evoluísse, de fato, para um estudo da linguagem em contexto social, sendo que, para os sociolinguistas, a língua é um sistema heterogêneo passível de observação e de ordenação.

Esse balanço crítico da Linguística é necessário para que compreendamos a razão de ser da Educação Linguística. De acordo com Bagno e Rangel (2005), educação linguística é

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).



Conforme veremos, o sentido da educação linguística é propiciar a reflexão ao aluno. Refletir e dialogar sobre as práticas sociais nas quais os educandos se inserem cotidianamente. E isto só foi possível, em grande parte, devido à abertura de paradigmas que a Sociolinguística e os estudos da linguagem em contexto social propiciaram, principalmente no cenário escolar. Não é de nossa intenção discutir as mais diversas aplicações da teoria da variação e da mudança, focaremos apenas na educação (sócio)linguística neste artigo, propondo, na segunda parte, uma intervenção pedagógica que englobe o percurso teórico mostrado na primeira parte.

1 ALGUMAS NOÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

É indiscutível a existência de diversas normas que regem o comportamento e a vida em sociedade. Desde normas culturais, normas comportamentais, normas políticas e, principalmente, norma(s) linguística(s). De acordo com Faraco (2008) existem três tipos de normas linguísticas que se referem às pessoas letradas. A norma padrão, a norma curta e a norma culta.

O autor menciona o caráter abstrato e idealizado, praticamente inatingível, da norma padrão, enquanto a norma curta é aquela ensinada no ambiente escolar por vários e vários anos, formando uma tradição. Curta pois é restrita a assuntos gramaticais e a uma forçosa aprendizagem das noções de *certo* e *errado*. A norma culta, se tomarmos a perspectiva de Bagno (2003, p. 51), refere-se “à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população.”, e acrescentamos, a sua base está vinculada à noção de prestígio social, reverberado no prestígio dos usos linguísticos letrados, e também sofrendo influência da língua literária e dos meios de comunicação tradicionais. Todavia, há de se perceber que o forçoso padrão linguístico, prestigiado pela tradição gramatical e, muitas vezes, inatingível, acaba por soterrar no emaranhado das práticas escolares as outras normas, muitas vezes mais utilizadas pelos sujeitos em geral. São estas as normas tidas como “incultas”, ou não-padrão.

O perigo de cunhar tais normas como “incultas” reside no fato de que julgamos inculto, na verdade, o falante que faz uso das mesmas. Não julgamos a língua, valoramos negativamente a pessoa não-escolarizada e de classe social baixa, que muitas vezes não teve as mesmas oportunidades de acesso à educação formal que a grande maioria. Ressaltamos a palavra *formal*, pois acreditamos nos outros tipos de educação e de cultura, a cultura não-letrada (BORTONI-RICARDO, 2004), que faz parte das vivências dos não-escolarizados. Soares (2000, p. 41) reitera que essas visões discriminatórias, na verdade, tratam-se de “*atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala.”

Para Soares (2000, p. 9), “a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo.” Ou seja, uma escola que muitas vezes, inconscientemente, acaba por excluir os que não se enquadram no padrão comportamental, cultural ou linguístico, ainda que tente integrá-lo, não faz o esforço coletivo de incluí-lo nesse cenário de práticas sociais.

A autora traz à tona três visões linguístico-culturais que norteiam as vivências dentro dos muros escolares. A primeira é a ideologia da deficiência cultural e do déficit linguístico (SOARES, 2000, p. 12-20), na qual “a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais”. Essa ideologia postula que quanto mais inteligentes e culturalmente



dotados, menos fadados ao fracasso estão os aprendentes. Vale ressaltar a perspectiva excludente do que seria cultura nesse ponto de vista.

Neste caso, as dificuldades de aprendizagem e o conseqüente fracasso escolar teriam relação direta com a “deficiência cultural” das classes mais baixas, filhas de não-escolarizados. Além de preconceituosa, essa “psicologia da pobreza”, de acordo com a autora, centra o *erro* no indivíduo, no aluno. É este que precisa se moldar à escola, caso queira progredir socialmente, e não vice-versa. Nessa perspectiva, a função da escola no ensino da língua materna é *substituir* o a variedade linguística dos alunos não-escolarizados pela norma-padrão. Trata-se de uma educação coercitiva, compensatória, de caráter preventivo (SOARES, 2000, p. 31).

A segunda ideologia linguística que embasa as práticas docentes de língua materna, na perspectiva de Soares (2000) é a das *diferenças culturais*. Nessa visão, não há cultura melhor que a outra, nem dialeto melhor que o outro. É uma perspectiva extremamente influenciada pelos ganhos da Sociolinguística. Assim sendo, “O que se deve reconhecer é que há uma *diversidade* de “culturas”, *diferentes* umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas.” (SOARES, 2000, p. 14).

Entretanto, a autora ressalta que, numa visão etnocêntrica, as normas não-padronizadas são tidas como *subculturas*, e desta forma, acabam sendo desvalorizadas ou desprestigiadas, sobremaneira no ambiente escolar, onde deveria haver a grande valorização das diferenças linguístico-sócio-culturais.

A solução para o “problema” é o bidialetalismo funcional, que não mais propõe a erradicação da variedade linguística dos aprendentes, porém preconiza a coexistência das *diferentes* normas linguísticas em sala de aula. Trata-se, conforme Soares (2000) de uma resignificação das atitudes por parte do próprio professor. A aprendizagem do dialeto-padrão propiciará aos alunos originalmente marginalizados no ambiente escolar a possibilidade de adequação linguística ao contexto comunicativo em que se encontram e, sobremaneira, a aquisição da competência comunicativa, objeto central do ensino de língua materna.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) conceitua competência comunicativa como aquilo que “permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”, sendo esta definição proposta inicialmente por Dell Hymes, como adaptação do conceito chomskyano de competência linguística.

Em vez de *substituir* o dialeto não-padrão pelo padrão da língua, a vivência no ambiente educacional *adaptará* a linguagem dos indivíduos não-escolarizados. Soares (2000) rotula essas duas ideologias linguísticas norteadoras da prática pedagógica em língua materna como *redentoras*, de forma a instrumentalizar a escola. A diferença é a maneira como se encara as formas não-padronizadas de se falar. Enquanto a ideologia da deficiência linguística é visivelmente preconceituosa e excludente, a ideologia da diferença linguística não o é, por ter como ancoragem teórica os pressupostos variacionistas da Sociolinguística. Ainda assim, “o papel da escola, nessa perspectiva, é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios” (SOARES, 2000, p. 50).

A terceira das ideologias apresentadas pela teórica é a do *capital linguístico escolarmente rentável*, uma crítica postulada por Bordieu, de que na verdade, a escola estaria apenas a serviço da propagação e manutenção das relações assimétricas de poder difundidas pelo sistema capitalista. Soares (2000), ao trazer à tona o teórico, menciona a presença um mercado linguístico, que, em



outras palavras, pode ser entendido como uma norma linguística-padrão, reguladora das relações sociais e, portanto, linguísticas, além dos lugares de quem fala, do que fala e como fala e de sua aceitabilidade perante o grupo em que se insere. Dessa maneira, a escola não pode apresentar soluções para a resolução do problemático “padrão vs. não-padrão” já que ela própria está sujeita às regras do sistema, configurando-se como *impotente* (SOARES, 2000, p. 71). Não há solução para essa perspectiva, senão o desmonte do sistema excludente que impera, em um viés bastante utópico. Por fim, urge a *escola transformadora*, da reunião de aspectos das três ideologias antecedentes, a lembrar, *deficiência linguística, diferenças linguísticas e capital linguístico escolarmente rentável*. Nessa visão, comumente mais aceita entre a comunidade linguística em tempos recentes, a função da escola é de transformação social.

Trata-se de uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2000, p. 73).

Deste modo, a escola deve, sim, propiciar o acesso ao dialeto de prestígio, instrumentalizar o conhecimento, o (re)conhecimento e a aquisição da norma-padrão, sem que o aprendente tenha o seu dialeto de origem discriminado ou excluído. Entre a teoria da *diferença linguística* e a da *escola transformadora* reside um ponto divergente: a última das perspectivas possui compromisso sociopolítico, visando a “retirar o controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares.” (SOARES, 2000, p. 74). Nessa esteira, a função desse tipo de escola e de ensino não mais é ADAPTAR o dialeto do aluno, mas *instrumentalizar* o próprio aluno para a luta pela justiça social, através da consciência política e da estimulação ao senso de cidadania.

Trata-se de uma nova orientação do ensino de língua materna, cada vez mais difundida, e inclusive, amplamente divulgada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (4º ciclo – EF II), que propõe uma

ressignificação da noção de erro, para admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem [...] (BRASIL, 1998a, p.18).

Este é, na verdade, um processo, como o próprio documento menciona, de *reflexão* e, por que não, de desconstrução de mitos e preconceitos preestabelecidos. Esta é a escola transformadora, de fato!

Aprender a língua é “aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 1998a, p. 20), e isso remonta ao fato de que não podemos mais ser reféns de um ensino descontextualizado e fragmentário, que somente mecaniza conceitos, teorias e regras aos alunos, em vez de dar significado não só aos conteúdos e temas de ensino, mas também à própria necessidade de apreender e adquirir novos saberes.

Ao que Hymes (*apud* BORTONI-RICARDO, 2004) alcunhou competência comunicativa, é somado o nível do discurso. Os PCNs preconizam o ensino da competência *discursiva* na educação



básica para, conseqüentemente, o aluno “ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.” (BRASIL, 1998a, p. 23). E isso só se dará se começarmos a (res)significar também o papel do texto como unidade central do ensino de língua materna.

Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 23-25) alertam para o fato de que por vezes sequer compreendemos o que é o texto. O professor deve ter em mente que há possibilidades exploratórias tanto no nível escrito quanto no oral, se realmente queremos desenvolver em nossos alunos a fluidez e a competência discursiva, coadunando-se com o modelo da escola *transformadora*, aquela onde o aluno poderá utilizar os conhecimentos e habilidades para as mais variadas situações, inclusive as práticas sociais do cotidiano. É o que as autoras reafirmam quando expressam que o objetivo principal da abordagem pelo texto é “a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo.” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 25).

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa para o 4º ciclo do EF II (1998a, p. 24), a seleção de textos deve se pautar pelas finalidades sociais dos mesmos. Isso possibilitará, certamente, que através da leitura do texto, o aluno codifique os significados expostos no mundo que o cerca, e (res)signifique a própria realidade social em que se insere.

Esse documento parametrizador traz à baila um importante eixo norteador para as aulas de língua materna: as práticas de linguagem, as quais são três: prática de leitura e escuta de textos orais e escritos, prática de análise linguística e prática de produção de textos orais e escritos. Percebe-se, a partir disso, uma tendência mais sistemática no ensino de língua portuguesa, através de instrumentos como as sequências didáticas, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82, *apud* ILIOVITZ, 2016, p. 17), que visam a promover uma progressão e continuidade naturais ao processo de ensino-aprendizagem, e do próprio texto como unidade de ensino, seja para ser compreendido/interpretado, seja como motivador de reflexões linguísticas (objeto central da educação linguística), seja para servir de suporte à prática de produção textual, um conjunto que indubitavelmente fomenta o desenvolvimento da competência discursiva, mas também *transforma* a maneira como os aprendentes se enxergam e enxergam os seus semelhantes.

A abordagem dessas práticas de linguagem devem ser graduais, respeitando o nível de conhecimento e de amadurecimento dos alunos. É o que chamamos de processo de letramento, vincular o ensino-aprendizagem às práticas sociais e às vivências do indivíduo, de modo que ele se reconheça no que lê, escreve e analisa, e tenha a possibilidade de dar sentido ao que aprende. Segundo Bagno e Rangel (2005, p. 69), esta é uma das áreas de atuação da educação linguística e se refere ao ato de

criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano.

A partir da prática de leitura e escuta de textos orais, espera-se que o aprendente possa estabelecer relação entre textos diversos, inferir significados textuais e extratextuais, estabelecer relações ente recursos expressivos e efeitos de sentido e identificar a variação linguística como



elemento comum a qualquer prática social (INEP, 2001, *apud* SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2015, p. 66).

As mesmas autoras, ao retomarem Travaglia (2009), chamam atenção para a necessidade de um ensino de gramática *produtiva*, levando-se em conta que os fatos gramaticais não são somente aqueles vinculados à tradição gramatical postulada pela elite letrada, mas também engloba a observação de fenômenos linguísticos concretos, de uso corrente, característicos de determinada comunidade de fala. A reflexão sobre esses fatos linguísticos, a criação de hipóteses, a desconstrução de mitos e preconceitos, o debate crítico sobre o que o texto diz e como diz, são ferramentas que, nas práticas de análise linguística, levam a um conhecimento mais crítico da língua que falamos e da(s) diferente(s) norma(s) corrente(s) em nossa sociedade. Essa abordagem da gramática “desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos, incluindo o domínio da norma culta e o da modalidade escrita” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 69), tão caros ao processo de renovação social estipulado pela escola *transformadora*.

De acordo com as autoras, espera-se, ademais, que:

Com a prática de análise linguística, [...] os alunos construam um conjunto de conhecimentos sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos, apropriem-se de instrumentos procedimentais e conceituais necessários para a análise/reflexão linguística e reconheçam as especificidades das variedades do português. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 75).

É através da prática de análise linguística e da gramática produtiva, ou gramática do uso, que os alunos conseguirão adequar o seu registro linguístico às diferentes situações comunicativas em que se inserirem, distinguindo-as a partir das particularidades do continuum *oralidade-escrita* e também do *formal-informal*, em suas mais diversas vertentes. Um bom conhecedor de língua tende a produzir textos críticos. Em suma, as práticas de linguagem estão intrinsecamente relacionadas, e a abordagem de conteúdos a partir desse eixo norteador, em forma de propostas pedagógicas, tende a contribuir para o processo de letramento crítico do aprendente.

Desse modo, ao letrar o aluno, gradualmente reunimos condições de oferecer instrumentos para a sua formação crítica e cidadã, através da reflexão, da leitura de mundo e da (re)escrita de suas trajetórias.

2 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA POSTA EM PRÁTICA

Na segunda parte deste artigo, traremos à tona a proposta pedagógica com o gênero textual charge, o qual consta dentre os gêneros privilegiados pelos PCNs para o ensino de leitura e escuta nos anos finais do ensino fundamental. Esta é uma proposta pedagógica para turmas de oitava série, através da qual pretendemos ilustrar o modelo da educação linguística com vistas ao letramento, por meio do texto, como unidade de ensino, e das três práticas de linguagem.



Foto 01: Charge contendo crítica social ao problema das queimadas no Pantanal.



Fonte: Mourão (2012, p. 63).

Para que possamos contextualizar nossa proposta, faz-se necessário conhecer a autora desta charge e, também, o local sobre onde ela versa. A artista Marlene Mourão

reside na cidade de Corumbá-MS conhecida popularmente pelo apelido de “Peninha”. É reconhecida pelo traço de bico de pena e pela divulgação em suas obras da beleza do Pantanal. Atualmente faz parte da equipe técnica da Fundação de Cultura de Corumbá-MS. Em 1976, publicou “Azul dentro do banheiro”, sendo reconhecida pelo poeta Manoel de Barros, como uma poetisa de forte sensibilidade social. (PEINADO e RECENA, 2011, p. 3).

A autora retrata a gente “pantaneira”, seus costumes, seus “causos”, aspectos definidores de sua cultura. Mas não se restringe a isto. Muitas vezes, como no caso da charge que analisaremos, Peninha faz críticas contundentes ao modo como o homem vem ocupando o meio ambiente e à maneira como os políticos têm conduzido a administração pública, sempre em tom satírico, através da emblemática personagem Mariadadô, representante do que seria o falante de baixa escolaridade, ou o falante tido como de “linguagem caipira” (SILVA, 2004, p. 79).

Se queremos instrumentalizar um ensino produtivo de língua, este não deve ser descontextualizado da realidade social de nossos alunos. Peninha escreve sobre a região do Pantanal e, mais especificamente, retrata, por vezes, a cidade de Corumbá/MS, um local cujo

saldo maior de imigrantes e descendentes estrangeiros, [...], recai, hoje, sobre os bolivianos, seguidos pelos paraguaios, uruguaios, portugueses, sírios, libaneses e palestinos. Quanto aos migrantes, notam-se cuiabanos, cacerenses, gaúchos, paulistas do interior, mineiros, paraenses e, em menor quantidade, cariocas. (SILVA, 2004, p. 19).

É nessa paisagem multicultural e multilíngue que se desenvolve a produção escrita de Marlene Mourão. É preciso que, no momento inicial da proposta pedagógica, o professor-mediador faça conhecer o cenário linguístico e cultural do espaço de produção da obra, o que muitas vezes passa



despercebido. Isso faz parte das motivações de leitura. Antes de ler a charge – a exemplo de qualquer texto que envolva uma narrativa, principalmente aquelas imagéticas – o professor deve conduzir um debate exploratório sobre quem são essas pessoas, de onde falam, como vivem. É o momento de aguçar a imaginação e a criatividade dos aprendentes, além de estimular a sua capacidade de expressão oral, um dos objetivos do ensino de língua materna no Ensino Fundamental II.

Devemos pensar, ainda, na questão da transversalidade, ou seja, inserção de temas socialmente relevantes na prática pedagógica cotidiana. De acordo com os PCNs tocantes aos temas transversais,

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. (BRASIL, 1998b, p. 25).

Essa construção da cidadania e da democracia fazem parte das prerrogativas da educação linguística crítica e, por conseguinte, da escola *transformadora*.

Um dos temas transversais de maior impacto é a educação ambiental, dada a sua urgência social. Conforme postulado pelos PCNs em temas transversais (BRASIL, 1998c),

Na escala local esses problemas ganham significado prático para os alunos, e a seleção dos conteúdos deve considerar esse fato. Aspectos regionais de relevância devem ser discutidos com profundidade, pois assim eles poderão, participando de momentos de trocas de conhecimentos e se envolvendo diretamente com aspectos da realidade local e com a construção coletiva de projetos, atribuir-se o papel de participante e co-responsável. (BRASIL, 1998c, p. 191).

A questão das queimadas, retratadas através de expressões populares típicas do universo lexical pantaneiro, enquadra-se na esfera temática da educação ambiental, e pode ser objeto de análise durante a prática da leitura, a primeira das práticas de linguagem. Para isso, também devem ser trabalhadas, de acordo com a perspectiva do letramento, as condições de produção desse texto, os sentidos implícitos e explícitos, e, principalmente, as razões da crítica social, contextualizadas ao próprio universo dos alunos, residentes da localidade. Nessa seara, deve-se, ainda, propiciar o debate entre os estudantes, sobre eventuais formas de combate ao problema das queimadas. Cada vez mais, precisamos formar cidadãos capazes de tomar decisões conscientes e estabelecer vínculos entre o conteúdo aprendido em sala de aula e a sua própria realidade, afinal, um dos objetivos centrais do ensino fundamental é “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.” (BRASIL, 1998b, s.p.).

Passado o momento inicial de ambientação com o texto lido e da discussão sobre as temáticas e os significados presentes no texto, a proposta pedagógica deverá englobar a prática de reflexão sobre os fatos linguísticos. Destacam-se na charge da Peninha as marcas de oralidade, típicas da representação dos falares informais e, principalmente, daqueles não escolarizados. Marcas linguísticas como “num”, redução de “nenhum”; “guento”, redução de “aguento”; “os povo taca”, concordância verbal não-padrão; “arve”, forma apocopada de “árvore”; “as vez”, concordância nominal não-padrão; e “os home”, concordância nominal não-padrão, podem ser tratadas de forma a desconstruir estigmas e preconceitos linguísticos, ora, uma das áreas de atuação da Educação Linguística.



Estas são variantes que, se tomadas na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004) pertencem, geralmente, ao *continuum* rural, aquele em que predomina a cultura de oralidade, em detrimento da cultura de letramento intrínseca ao *continuum* urbano, em que a norma e os falares “foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia, do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51).

E tudo aquilo que não se encaixa neste *continuum* urbano, aquilo que pertence ao domínio da cultura de oralidade, aos falares rurais, acaba sendo tido como traço descontínuo. Na visão da autora, “esses traços têm distribuição descontínua porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53), de forma que traços que fogem ao padrão dos falares de um *continuum* urbano acabam sendo muito mais estigmatizados, por não possuírem prestígio ante a cultura letrada, representando o domínio da oralidade, aquilo que as sociedades contemporâneas, industrializadas e urbanizadas, muitas vezes veem como sendo primitivo ou inferior, em uma postura bastante discriminatória.

Alguns exemplos de traços descontínuos como *intê*, *limoero*, *prantei* constam em Bortoni-Ricardo (2004, p. 54). Na tirinha apresentada como unidade temática desta proposta pedagógica prevalecem essas formas não-padrão ou traços descontínuos.

Deste modo, pode-se apresentar, a partir da unidade textual-base, as regras variáveis de concordância, atreladas às identidades múltiplas dos grupos sociais respectivos que as utilizam, bem como a “análise comparativa entre registro de fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional” (BRASIL, 1998a, p. 83), visando a formar na mentalidade dos aprendentes a noção de adequação linguística ao contexto comunicativo. Também podem ser realizadas atividades de “análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romance e poemas;” (BRASIL, 1998a, p. 82), além das próprias charges, representações naturalmente críticas de comportamentos e mentalidades sociais.

Essas atividades reflexivas são enquadradas como sendo práticas de análise linguística, com vistas à formação do senso crítico do aluno da educação básica, sobre a igualdade, a diversidade, a própria educação ambiental e a consciência social. Novamente, a integração de conteúdo teórico e vivência prática dos estudantes só tem a somar no processo de apropriação da competência discursiva e do próprio letramento, condutor de transformações sociais vindouras, a partir dos agentes a serem letrados.

Por fim, pode-se propor que os alunos façam a sua própria charge crítica ao problema da educação ambiental, de modo a estimular a capacidade criativa dos mesmos – especialmente ao conduzir a criação de personagens e espaços como forma de materialização da crítica social – e estabelecer uma linha cronológica com o que inicialmente fora exposto, durante o processo de leitura desse texto, sobre as características do gênero charge e suas condições de produção. Após ambientados com o modo de elaboração desse gênero textual, os alunos poderão colocar em prática, na proposta pedagógica, as habilidades linguísticas e extralinguísticas adquiridas durante as aulas, assim como exercerão o senso crítico ao apresentar possíveis soluções para o problema posto em pauta.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, com o presente trabalho, a discutir diferentes postulados e teorias que vêm fundamentando o ensino de língua materna na educação básica, bem como contextualizar a importância da educação (sócio)linguística para a promoção da igualdade e da diversidade, e, por fim, apresentar uma proposta pedagógica viável para uma realidade social específica levando em conta todos os pressupostos teóricos anteriormente abordados, a saber: as práticas de linguagem, o processo de letramento, a transversalidade temática e a educação *transformadora* com vistas a formação do senso crítico do aluno.

Ressaltamos que essa proposta pedagógica possui caráter ilustrativo – destacando-se que o texto e a intervenção pedagógica selecionados devem ser modelados de acordo com a realidade e as vivências, além dos conhecimentos e saberes partilhados pelos alunos e professores, no meio em que se inserem – considerando que, por vezes, os docentes se veem em um “labirinto” ao lerem emaranhados de teorias e postulados, e não conseguem visualizar o modo de aplicação desses conhecimentos teóricos em sala de aula. Há uma grande lacuna a ser preenchida entre universidade e sociedade, principalmente no que tange à educação básica. Esperamos ter contribuído, de alguma forma, com nossas reflexões, para o estabelecimento de uma educação linguística forte, coerente, e cada vez mais próxima da realidade de alunos, professores e da sala de aula!

REFERÊNCIAS

BAGNO. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. A.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 1. edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ILIOVITZ, E. R. **Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa**: relatos do PIBID. 1. ed. NATAL: Editora da UFRN, 2016.

MOURÃO, M. **Mariadadô, o livro**. São Paulo: Scortecci, 2012.

PEINADO, S. V. L.; RECENA, M. C. P. Sequência didática para a inserção da educação ambiental nas séries iniciais: relato de uma experiência em sala de aula. In: **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, julho a dezembro de 2011, p.1-13.



SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, R. V. **Aspectos da pronúncia do <S> em Corumbá-MS**: uma abordagem sociolinguística. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. Editora Ática, 17ª edição, 2ª reimpressão, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

ROBBIN, D. A. M.; SILVA, R. V. Educação (sócio)linguística: uma interlocução entre teoria e prática. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 2, p. 7-18, 2020.



DISCUTE-SE PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NO ENEM? UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO DE 2015 A 2020

Leonardo Silva Duarte¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Configurações

Josiane da Silva Duarte²

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

RESUMO

Percebe-se a prova do ENEM como uma oportunidade de os estudantes entrarem em contato com discussões sobre o preconceito linguístico, que permanece quase invisível e é pouco discutido na sociedade. Por isso, o objetivo principal deste trabalho é verificar a presença ou ausência do tema preconceito linguístico nas questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em língua portuguesa das provas do ENEM entre os anos 2015 a 2020. Com base na legislação nos documentos da educação brasileira que indicam que é preciso uma discussão sobre esse tipo de preconceito, a prova do ENEM deve abordar temas sociais e linguísticos. Foi adotada a metodologia de levantamento e análise de assuntos das questões selecionadas com base em três critérios: questões que contenham a palavra preconceito relacionada à língua, as palavras variedade e/ou variação relacionadas à língua e que tenham relação com os temas de preconceito linguístico. Foram analisadas 14 provas e um total de 546 questões, sendo que as questões verificadas como tendo relação ao tema do preconceito linguístico somaram somente 25, o que dá um percentual de aproximadamente 4,6% do total de questões analisadas. Os resultados apontam que, conforme indicado pela teoria, o preconceito linguístico nas provas do ENEM é abordado em pequena quantidade e não diretamente. Apesar disso, os participantes têm, de certa forma, acesso à discussão sobre preconceito linguístico por meio das questões do ENEM.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. ENEM. Língua Portuguesa. Análise.

ABSTRACT

The ENEM test is perceived as an opportunity for students to get in touch with discussions about linguistic prejudice, which remains still almost invisible and poorly discussed on society. The main objective of this study is to verify the presence or absence of the theme of linguistic prejudice on the Portuguese questions of National High School Exam (ENEM, in Brazilian Portuguese) from 2015 to 2020. Based on Brazilian laws and educational documents that indicate that a discussion about this type of prejudice is required, the ENEM exam must have social and linguistic themes. It was chosen the methodology of topics mapping of the selected questions based on three criteria: questions that contains the word prejudice related to language, the words variation/variety related to language and that have relation to the themes of linguistic prejudice. Fourteen exams were analyzed and 546

¹ É graduado em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atua como professor de língua inglesa para alunos do ensino básico. E-mail: leonardo5duarte10@gmail.com

² É especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e graduada em Licenciatura em Letras Português pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: josilvaduarte@gmail.com



questions in total. However, the questions that showed some relations with the theme of linguistic prejudice were only 25, which is approximately 4.6% of the total. The results point that, as indicated by the theories, the linguistic prejudice on the ENEM exams is discussed in small quantity and indirectly. Nevertheless, the students enrolled have, somehow, access to the discussion about linguistic prejudice through the exam.

Keywords: Linguistic prejudice. ENEM. Portuguese language. Analysis.

INTRODUÇÃO

Há mais de 20 anos, um dos mais importantes instrumentos de avaliação do Ensino Médio começou a ser aplicado anualmente no Brasil: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame reúne aproximadamente mais de cinco milhões de inscritos e é um dos principais meios de entrada para o Ensino Superior no país. Dada a sua dimensão e visto que o exame pode servir de ponte entre a escola básica e a universidade, as questões do ENEM ganham maior relevância nas pesquisas acadêmicas, pois entende-se que o exame tem potencial de mudar as futuras e atuais gerações de brasileiros.

Nas salas de aula de língua portuguesa e estrangeira da educação básica do Brasil, é comum perceber diferenças e similaridades entre os usos da língua dos alunos, como diferenças lexicais e de sotaques. Entretanto, enquanto para alguns, essas características são vistas como interessantes, elas são vistas por outros como negativas ou ditas “feias”. Por isso é necessário o trabalho com temas da sociolinguística em sala de aula de língua.

Uma das questões que permite um debate produtivo entre os alunos é o tema do preconceito linguístico presente na sociedade por possibilitar uma conscientização dos alunos. No entanto, são poucas as oportunidades que os alunos de escolas básicas têm e terão em suas vidas de discutir sobre preconceito linguístico (BAGNO, 2015). Possivelmente, se não forem expostos e não tiverem a possibilidade de refletirem sobre esse tema na escola, os alunos podem vir a nunca se conscientizarem sobre essa temática. Assim, surge o interesse em pesquisar se os alunos têm, de certa forma, contato com esse tema na prova nacional que, geralmente, marca o fim do período escolar, o ENEM. Em vista disso, o trabalho construído aqui busca observar as questões do ENEM a partir de três perguntas de pesquisa: as questões do ENEM abordam o tema de preconceito linguístico especificamente? De que forma o tema de preconceito linguístico é trazido para as provas do ENEM? O participante da prova do ENEM tem acesso ao tema de preconceito linguístico especificamente por meio das questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em língua portuguesa?

A partir dessas perguntas, o objetivo principal é verificar a presença ou ausência do tema de preconceito linguístico nas questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em língua portuguesa das provas do ENEM dos anos de 2015 a 2020. Neste trabalho, a primeira seção apresenta algumas visões de língua, de preconceito linguístico e de fundamentos da educação brasileira e do ENEM. A segunda seção explica a metodologia tomada, que foi a de levantamento de dados e análise de temas das questões selecionadas com base em três critérios. Na terceira seção, são apresentados e discutidos os resultados das análises das questões do ENEM sobre sua relação com o tema e, por fim, são discutidas as considerações finais da pesquisa.



1 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E O ENEM

Buscando relacionar língua, sociedade e educação para alcançar o objetivo desta pesquisa, nesta seção, serão apresentados os entendimentos a respeito de língua, será retratada a natureza do preconceito linguístico e será discutida a importância de questões do ENEM sobre esse tema especificamente na formação integral do cidadão através da educação.

1.1 O USO DA LÍNGUA

Visões e entendimentos sobre língua e linguagem datam de até cinco séculos antes de Cristo, tanto no ocidente quanto no oriente (BAIÃO, 2013). Porém, provavelmente, mesmo antes disso, as civilizações já tivessem reflexões sobre a comunicação. Uma das visões que se destaca, principalmente, nos séculos XIX e XX foi o estruturalismo. Nele, a língua é vista como um sistema ou código linguístico fechado e como uma unidade homogênea externa aos sujeitos. Bagno (2012) explica que essa visão reforça um modelo ideal de uma chamada língua correta e ainda que essa visão definiu os rumos dos estudos linguísticos e da pedagogia por milênios no mundo.

Esse panorama serve para poder declarar que a visão estruturalista de língua não pertence ao arcabouço teórico desta pesquisa. Pelo contrário, aqui, entende-se a linguagem como processo de interação social e dialógico (BAKHTIN, 2006). Nessa visão, a língua e os indivíduos que a usam têm uma forte e inseparável conexão. Entendendo que os indivíduos são sujeitos sociais e estão a todo o momento interpretando o mundo, ao interagir, a língua é vista como um lugar pelo qual se realizam as relações sociais e como “espaço de construção de sentidos” (JORDÃO, 2007, p. 19).

Entretanto, por ter sido associada à inteligência e à sabedoria, a linguagem foi segmentada, hierarquizada e “transformada em instrumento de diferenciação negativa de culturas, de grupos sociais, de gêneros humanos, de religiões e de raças”, conforme apontam Pereira *et al.* (2005, p. 234). Com base nisso, é possível compreender que aquelas visões sobre a língua de milênios atrás, mas que perduram até nos dias atuais no ensino, devem ser estudadas sob uma ótica crítica.

1.2 QUANTO À NATUREZA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Muitos são os pontos possíveis para relacionar a fim de se buscar uma origem ou causa para o preconceito linguístico. Entretanto, serão destacados somente dois aspectos centrais para entender esse tipo de preconceito. A primeira característica que é importante apontar é que o preconceito linguístico está constantemente sendo naturalizado e disseminado, além de não ser discutido e criticado na sociedade. Por ser quase invisível, no sentido de não ser reconhecido e discutido na sociedade, o preconceito linguístico acontece em vários contextos e se apresenta de diversas formas (BAGNO, 2015). De forma geral, o preconceito linguístico pode ser descrito como “o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala”, como declara Scherre (2009, p. 94). Cabe ainda enfatizar que essa disseminação e essa falta de discussão não são de forma nenhuma aleatórias, são na verdade intencionais.

Esse julgamento depreciativo é frequentemente legitimado por grupos sociais, fazendo com que diversas variedades linguísticas não sejam reconhecidas como legítimas e absolutas. Na realidade, muitas variedades são diariamente estigmatizadas e ridicularizadas, como revela Pereira *et al.* (2005). Com esse comportamento, a língua, ou a visão que se tem dela, acaba se tornando um mecanismo regulador do acesso ao conhecimento. A respeito disso, Bagno (2015) denuncia que,



muitas vezes, os falantes dessas variedades estigmatizadas deixam de usufruir, inclusive, de serviços sociais de direito por simplesmente não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos.

A gravidade do preconceito linguístico se agrava pelo fato dele estar intimamente ligado ao preconceito social (BAGNO, 2001, 2015). A prática do preconceito linguístico, ou preconceito social que usa a linguagem como instrumento de dominação, segundo Pereira *et al.* (2005, p. 234) consiste em “transformar diferenças culturais em erros sociais”. Isso deixa marcas tão profundas no indivíduo que tem sua variedade linguística estigmatizada, que ele mesmo acaba tendo uma atitude preconceituosa contra sua variedade. A esse respeito, Bagno (2015) declara:

E o tipo mais trágico de discriminação não é aquele exercido por uma pessoa em relação a outra, mas a discriminação que uma pessoa exerce contra si mesma. [...] E ao contrário dos demais preconceitos, que vêm sendo atacados com algum sucesso com diversos métodos de combate, o preconceito linguístico prossegue sua marcha. (BAGNO, 2015, p. 115).

Essa afirmação do autor apresenta e denuncia a não conscientização da atitude preconceituosa. Enquanto, por um lado, existe uma ampla discussão sobre variedade e preconceito linguístico dentro de universidades e escolas, existe, por outro lado, um igualmente amplo ou até bem maior desconhecimento sobre esse tema na sociedade. Esse tipo de preconceito, diferente de outros, ainda é visto como “bom” ou construtivo (LAPERUTA-MARTINS, 2017) e é alimentado diariamente em programas de TV, na internet e livros didáticos (BAGNO, 2015).

Entendendo a magnitude do preconceito linguístico e a quase estável posição que essa prática ocupa na sociedade, é possível compreender a importância do esforço pela conscientização da sociedade de que o preconceito linguístico é uma forma de discriminação social, uma forma de violência (PEREIRA *et al.*, 2005). Perceber que o julgamento negativo a respeito de um indivíduo ou de um grupo a partir de sua(s) fala(s) é uma atitude preconceituosa e, portanto, criminosa, pela Constituição (BRASIL, 1988), pode causar uma mudança nos sistemas educacional e social como um todo.

Tendo dito isso, fica evidente a necessidade de discutir e fazer circular os discursos sobre preconceito linguístico na escola, na universidade e na sociedade em geral. Considerando que as questões sociolinguísticas frequentemente e, por vezes, unicamente, limitam-se aos espaços educacionais (LAPERUTA-MARTINS, 2017), é válido usar o espaço de sala de aula para uma conscientização a respeito do preconceito linguístico. Assim, ao envolver a educação brasileira, é inevitável olhar para a maior avaliação de ensino em âmbito nacional e um dos instrumentos de acesso à educação superior, o ENEM. Isso posto, a próxima subseção se constrói na tentativa de estabelecer uma base teórica e contextual sobre educação a fim de servir de alicerce para as próximas discussões desta pesquisa.

1.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PROVAS DO ENEM

No que se refere à língua e ao preconceito linguístico expostos aqui, diversos autores os relacionam ao ensino de língua portuguesa no Brasil. São várias as visões, abordagens e respostas à disposição para a investigação e discussão do preconceito presente nos elementos de sala de aula,



como o livro didático (cf. COELHO, 2007), nas provas do ENEM (cf. OLIVEIRA; SARINHO JUNIOR, 2019) e nos livros de gramáticos prescritivistas ou guias de gramática normativa (cf. BAGNO, 2015). O que une todos esses tipos de pesquisa é o objetivo de conscientizar a sociedade a respeito do preconceito linguístico como forma de preconceito social, que está frequentemente sendo semeado dentro das escolas. Nas palavras de Freire (2015, p. 59): “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Antes de se aprofundar na prova do ENEM, objeto de estudo desta pesquisa, é importante estabelecer alguns aspectos nacionais que embasam e precedem o Exame. Por isso, nesta seção, serão inicialmente apresentados a Lei Federal e os documentos nacionais que regem a educação brasileira e, conseqüentemente, o ENEM.

1.3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996). Em seu Art. 2º, a Lei entende que educação brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 27833). Ao mesmo tempo, no Art. 3º, um dos princípios para o ensino é o de respeito à liberdade e apreço à tolerância. Isso revela uma preocupação da Lei com a diversidade de falares.

Da mesma forma, o primeiro documento regulador da educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa dedicados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (PCN-EF), lançados em 1997. Este documento afirma que cabe à escola ensinar que o português no Brasil possui muitas variedades, porém:

[...] há muitos **preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar**: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do **preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença**. (BRASIL, 1997, p. 26, grifo nosso).

Esses dois excertos já constituem prova suficiente para identificar uma importante mudança na concepção de ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Embora datem de 1997, segundo Bagno (2007), os PCN-EF revelam os efeitos das discussões que ocorriam nas universidades durante algumas décadas antes de sua publicação.

Outro documento da educação que retoma o combate ao preconceito linguístico são as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, conhecidas pela sigla PCN+ (BRASIL, 2002). O documento defende o ensino de alguns conceitos de sociolinguística, vendo isso como essencial para que os alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação às variedades do português no Brasil. Os PCN+ ainda insistem na aplicação, por parte dos professores, de práticas de observação da variação linguística, permitindo que os alunos compreendam os valores sociais e preconceitos impostos nas variedades.

O terceiro documento que vale mencionar são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN). O documento sugere a atividade de produção de textos orais, por meio de palestras,



debates, seminários no ensino de língua portuguesa. As OCN entendem que, através disso, o ensino pode “promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2006, p. 37). O quarto documento é o Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014. Através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano reforça a promoção da diversidade e a necessidade de implementar políticas públicas para prevenir a evasão escolar causada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 2014). Isso inclui, com certeza, o preconceito linguístico, tendo em vista que é uma forma de preconceito social.

O último documento citado aqui, e o mais recente publicado, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentro da área de linguagem e suas tecnologias da etapa do Ensino Médio, a competência específica número quatro compreende as línguas como “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2018, p. 494). A Base ainda recomenda o enfrentamento de preconceitos ao sugerir que o aluno aprenda a

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) **e sem preconceito linguístico**. (BRASIL, 2018, p. 494, grifo nosso).

Assim, tendo sido apresentados as leis, os parâmetros e as orientações que norteiam e regulam a educação no Brasil, é possível perceber que esses documentos comprovam a importância do combate aos preconceitos, o que inclui o linguístico. Por isso, a não-inclusão e a não-discussão sobre esse tema no ENEM é injustificável e vai contra os preceitos teóricos vistos até aqui.

Dessa forma, apoiada nos teóricos que investigam o preconceito linguístico e embasada pela lei, esta pesquisa percebe a prova do ENEM como um caminho, senão o único, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, entendendo-a como meio de preparar o aluno como cidadão. Por isso, investigar a prova do ENEM, com enfoque no tema de preconceito linguístico, mostra-se relevante devido a ela ser, em inúmeros casos, o último momento em que os estudantes entram em contato com discussões de temas sociais e linguísticos. O aluno que realiza o Exame não deve somente ser capaz de resolver questões de natureza exata, como aquelas relacionadas à matemática e à física, mas também ser capaz de refletir sobre a situação social em que vive. Assim, da mesma forma que o ENEM pode ser visto como um caminho para a profissionalização, o exame também pode servir para a conscientização de injustiças sociais, que, comprovadamente, retiram direitos dos cidadãos. Portanto, para dar continuidade à pesquisa sobre o destaque ou a omissão do preconceito linguístico nas provas do ENEM, a próxima seção apresentará o *corpus* de provas do ENEM utilizados para a análise, bem como os métodos que a investigação empregou.

2 CORPUS E METODOLOGIA

A pesquisa envolveu quatro etapas na sua realização. Em primeiro lugar, a seleção das provas do ENEM seguida do levantamento das questões a serem analisadas. Após isso, ocorreu a análise das questões com base na presença do tema de preconceito linguístico e temas relacionados e a análise e discussão da relação entre o tema de preconceito linguístico e as questões do ENEM. Por apresentar métodos de verificação de dados e de análise de temas, esta pesquisa tem natureza quantitativa e qualitativa (GIL, 1999). Ainda, pelo fato de o tema analisado ser de grande relevância social, cultural, política e linguística, tendo base em Bagno (2015), as análises ocorreram de forma a chamar atenção para a importância da discussão sobre preconceito linguístico na sociedade.



2.1 CORPUS: AS QUESTÕES DO ENEM

Desde 1998, visando a atender o Art. 9º da LDB³, a prova do ENEM vem sendo aplicada anualmente duas vezes por ano pelo Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e conta com mais de cinco milhões de inscritos nos últimos anos. Dado a esse imenso número de participantes, percebe-se que o ENEM tem um alcance igualmente imenso nos dias atuais. O ENEM é composto por quatro grupos de questões objetivas, com 45 questões cada, e uma redação. O Exame é dividido em quatro áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e, por último, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante LCT). Dentro desta última área, encontram-se seis questões em língua estrangeira (inglês ou espanhol, dependendo da escolha do candidato) e 39 questões em língua portuguesa. Para esta pesquisa foram analisadas as 39 questões de cada uma das provas selecionadas.

Desde o ano de 2010, provas do ENEM possuem, geralmente, duas aplicações: ENEM regular e ENEM para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclui privação de liberdade, simplificado pela sigla ENEM PPL. Essa aplicação ocorre porque o INEP, dentro de sua política de acessibilidade e inclusão, busca alcançar o maior número possível de participantes. Segundo o próprio site do Instituto, as questões das provas do ENEM PPL têm o mesmo nível de dificuldade do ENEM regular, sendo a única diferença, o local de aplicação. Esta pesquisa concorda com o INEP quando afirma que a educação é um elemento transformador, considerando a redução da reincidência criminal e da exclusão social. Por isso, para compor o *corpus*, foram selecionadas ambas as modalidades de aplicação das provas do ENEM. Além disso, desde o ano de 2020, em decorrência das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19, o exame pode ser feito através da prova impressa ou do ENEM Digital, com provas aplicadas em computadores em locais de prova definidos pelo INEP.

Dessa forma, o total de provas selecionadas é de 14, devido a uma dupla aplicação das provas do ano de 2016. Portanto, somando as 39 questões de LCT em português das 14 provas do ENEM de 2015 a 2020, o resultado é de 546 questões para análise nesta pesquisa.

2.2 CRITÉRIOS UTILIZADOS NA ANÁLISE

A fim de verificar a presença ou ausência do tema de preconceito linguístico no *corpus* selecionado, foram estabelecidos três critérios principais na análise:

1. Questões que contenham a palavra preconceito relacionada à língua, às variedades linguísticas regionais ou socioeconômicas, a grupos de falantes e/ou as causas e efeitos desse tipo de preconceito;
2. Questões que contenham as palavras variedade e/ou variação relacionadas à língua e a grupos de falantes;
3. Questões que tenham relação com os temas de preconceito linguístico, de discriminação de variedades ou de variação/diversidade linguística.

³ O parágrafo VI do art. 9º da LDB incumbe à União assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, buscando uma melhoria da qualidade do ensino.



Esse método de análise expõe a natureza quantitativa e qualitativa desta pesquisa, pois o exame criterioso das 546 questões demonstra uma leitura atenta dos pesquisadores, não somente dos dados numéricos, mas também da relação das questões com os temas da sociolinguística.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentadas as análises das questões em língua portuguesa de LCT das provas do ENEM que compõem o *corpus*. Primeiramente, as análises serão dispostas juntas, expondo o quadro geral do tratamento do preconceito linguístico no ENEM. Em seguida serão expostas as questões analisadas pelo primeiro critério separadamente, destacando-as. As outras questões analisadas estarão indicadas na seção de Apêndices.

3.1 RESULTADOS NUMÉRICOS

Após a etapa de levantamento das 546 questões para a análise, foi inicialmente feita a verificação da presença ou ausência do termo “preconceito linguístico” nas 14 provas. O resultado dessa busca mostrou que, em nenhuma das questões analisadas, encontrava-se o termo exato “preconceito linguístico”. Após isso, a busca concentrou-se em localizar a palavra preconceito com alguma relação à língua, às variedades linguísticas ou a grupos de falantes. Nesse primeiro critério foram encontradas três questões com essas características. A respeito do segundo critério, foram encontradas 15 questões que continham as palavras variedade e/ou variação relacionadas à língua e a grupos de falantes. Por último, dentro do terceiro critério, foram encontradas sete questões que discutiam os temas de preconceito linguístico, de discriminação de variedades ou de diversidade linguística. Assim, o total geral de questões verificadas como relacionadas ao tema da pesquisa é de 25, o que dá um percentual de aproximadamente 4,6% das 546 questões. O número de questões relacionadas ao tema de análise também variou entre os anos e provas do ENEM, conforme Tabela 1, exibida a seguir:

Tabela 1 - Distribuição das questões por critério e por ano/aplicação

Ano/Aplicação	Quantidade de questões			Total de questões por ano/aplicação	
	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Q.	%
2015/1	1	2	0	3	7,7%
2015/2	0	0	0	0	0%
2016/1	0	0	0	0	0%
2016/2	0	1	0	1	2,6%
2016/3	0	1	0	1	2,6%
2017/1	0	2	2	4	10,3%



2017/2	0	0	1	1	2,6%
2018/1	0	1	1	2	5,1%
2018/2	0	0	1	1	2,6%
2019/1	1	2	0	3	7,7%
2019/2	0	2	1	3	7,7%
2020/1	0	2	0	2	5,1%
2020/2	1	1	0	2	5,1%
2020/3	0	1	1	2	5,1%
TOTAL	3	15	7	25	4,6%

Fonte: Os autores

Conforme dados apresentados, é possível notar que a quantidade de questões que discute preconceito linguístico, variação, variedades linguísticas e grupos de falantes é baixa, quando existente. Vale ressaltar que esta pesquisa não examinou as questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apesar do preconceito linguístico ser um fenômeno social, e também não foram verificadas as questões das demais áreas. Entretanto, por ser um problema ligado aos estudos da linguagem e diretamente relacionado ao ensino de língua portuguesa, entende-se que a essas questões, se existentes, poderiam se encontrar na área de LCT, como foi o caso dos resultados. Os dados numéricos encontrados não revelaram nenhum padrão na inclusão ou exclusão de questões sobre o tema pesquisado. Esses resultados, na verdade, reforçaram a visão inicial de que o preconceito linguístico não é discutido o suficiente na sociedade (BAGNO, 2015) e o fato dele não ser denominado como tal.

3.2 QUESTÕES RELACIONADAS AO CRITÉRIO 1

Entendendo-se que o primeiro critério de análise corresponde mais diretamente ao objetivo da pesquisa, pois enfoca na palavra preconceito relacionada à língua, às variedades linguísticas regionais ou socioeconômicas, a grupos de falantes e/ou as causas e efeitos desse tipo de preconceito, esta subseção serve para apresentar as duas questões verificadas como relacionadas a esse critério. A primeira é a Questão 124 do ENEM 2015/1 (caderno amarelo), que discute em seu texto uso do verbo “pinchar” e afirma em seu texto que:

A gramática normativa muitas vezes colabora criando preconceitos, mas o fator mais forte que motiva os falantes a extinguirem uma palavra é associar a palavra, influenciados direta ou indiretamente pela visão normativa, a um grupo que julga não ser o seu. (ENEM, 2015/1, grifo nosso)

A frase grifada, que declara que a gramática normativa de fato pode gerar preconceitos leva ao entendimento de que esse preconceito mencionado está relacionado à língua e a seus usos,



conforme orientação dos teóricos usados como fundamentação (PEREIRA *et al.*, 2005; BAGNO, 2015). Por isso, esta questão do ENEM de 2015/1 foi considerada como pertencente ao critério de análise número 1. Além disso, outro fato que colabora para a análise desta questão sob o primeiro critério, é que, em uma alternativa, a questão traz o termo “preconceito sociocultural” referente ao desuso ou uso de vocábulos.

De maneira similar, a Questão 06 do ENEM 2019/1 (caderno azul), apresentada a frase em letras maiúsculas “PALAVRAS TÊM PODER” como título de seu texto e traz as sentenças “Palavras informam, libertam, destroem preconceitos. Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos”, relacionando o preconceito a própria língua. Com base nos autores estudados nesta análise, como Bagno (2001) e Laperuta-Martins (2017), é possível compreender que essa questão também se relaciona à discriminação feita contra usos da língua e aos efeitos sociais que isso tem. Apesar de esta questão aparentar uma conexão menor com o tema de preconceito linguístico, em comparação à questão do ENEM de 2015/1, a discussão sobre a forma velada de preconceito linguístico relacionado às palavras se faz presente, mesmo que timidamente (BAGNO, 2015).

Por último, a Questão 06 do ENEM 2020/2 (caderno azul) proporciona uma discussão sobre diferenças de pronúncia. É apresentado um texto sobre o que a questão chamou de “*R caipira*”. Os exemplos que o ENEM traz dessa pronúncia é das palavras “*porrrta*” (porta) ou “*carrne*” (carne) e da “*troca do L pelo R*”. É importante que fique claro que essa maneira de tratar uma variedade e uma pronúncia do português brasileiro é trazida pelo próprio ENEM. Isso pode mostrar, de certa forma, uma vontade de trabalhar com variedades linguísticas, abordando o tema de forma didática. Porém, com base em Bagno (2015), percebe-se que é necessário se atentar às maneiras de abordar uma variedade, para que não fique estigmatizada ou reduzida a uma simples diferença fonológica sem relação com os aspectos sociais e políticos que essa variedade carrega. A questão ainda discute a ideia desse “*R caipira*” ser pertencente a somente uma região brasileira. Com a frase “associar o R caipira apenas ao interior paulista é uma imprecisão geográfica e histórica”, a questão propõe uma discussão sobre a importância do estudo da língua falada no Brasil. Essa questão traz o termo “preconceito sobre a fala regional no Brasil” em uma de suas alternativas e, com base em Pereira *et al.* (2005), a questão foi considerada como sendo relacionada ao primeiro critério de análise adotado nesta pesquisa: questões que contenham a palavra preconceito relacionada à língua, às variedades linguísticas regionais ou socioeconômicas, a grupos de falantes e/ou as causas e efeitos desse tipo de preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o panorama geral em que esta pesquisa se inclui no contexto brasileiro, juntamente com a motivação e os objetivos da pesquisa foram expostos em um primeiro momento. Em seguida, foram discutidas as noções de língua e sociedade, relacionando-as à natureza do preconceito linguístico e aos documentos oficiais da educação brasileira, que orientam o ENEM. No terceiro momento, o trabalho passou a apresentar as etapas e procedimentos metodológicos usados para a análise. Após a fase de análises e levantamento de dados, foram então apresentados e discutidos os resultados conectando-os às teorias utilizadas na seção de fundamentação. Por isso, nesta seção final, cabe a este trabalho manifestar os entendimentos finais depois da jornada de pesquisa.



Após ter apresentado os resultados numéricos de verificação dos temas de preconceito linguístico nas provas do ENEM de 2015 a 2020 e o conteúdo das duas questões que mais diretamente se relacionavam ao tema de pesquisa, é possível afirmar que o preconceito linguístico na sociedade é, de fato, pouco discutido, criticado e combatido, mesmo no caminho entre a escola e a universidade. Ainda que os temas relacionados à sociolinguística apareçam nas provas do ENEM, tanto numericamente, quanto conceitualmente, a discussão ainda é pequena.

Entendendo que, quase no mesmo ano de estreia das provas do ENEM, em 1998, um dos documentos oficiais da educação já discutia os preconceitos decorrentes do valor social atribuído aos diferentes modos de falar (BRASIL, 1997), percebe-se que existe a necessidade de uma maior discussão desse tema. Essa abertura e divulgação do debate sobre preconceito linguístico no Brasil é fundamental para o desenvolvimento dos alunos da Educação Básica em cidadãos que possam utilizar seus direitos, como concorda Bagno (2015).

Portanto, a fim de responder as perguntas de pesquisa iniciais, de certa forma, sim, as questões do ENEM abordam o tema de preconceito linguístico especificamente, porém em pequena quantidade e não diretamente. Nas provas de LCT o preconceito linguístico é discutido, quando presente, de forma sutil e com foco maior na valorização das variedades do que no combate à discriminação. Entretanto, é preciso esclarecer que ambas as maneiras de abordagem do tema podem servir como conscientização sobre a variação e enfrentamento contra o preconceito. Assim, formas de discussão das questões do ENEM analisadas foram consideradas como possivelmente produtivas para uma revelação e um descortinamento da natureza do preconceito linguístico. Por isso, chegou-se à conclusão de que o participante da prova do ENEM tem, efetivamente, acesso ao tema de preconceito linguístico por meio das questões de LCT em língua portuguesa. Portanto, como consideração final desta pesquisa, a partir dos resultados das análises das provas e questões do ENEM de 2015 a 2020, entende-se que, apesar de serem poucas, esporádicas e indiretas, as oportunidades de discussão a respeito do preconceito linguístico existem nas provas do ENEM.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 1. ed., 2012.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas** (UFJF), v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 56. ed., 2015.

BAIÃO, J. G. P. De Panini a Labov: um breve passeio pela história dos estudos linguísticos.

Produção intelectual de Servidores do Tribunal Superior do Trabalho, Brasília, 2013. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/36019>. Acesso em: 4 jul. 2021.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio: Roman Jakobson. 12. ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.



BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+). Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: Presidência da República, n. 120-A, p. 1-8, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: Presidência da República, p. 27833, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2002/1/2007_PaulaMariaCobucciRCoelho.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, p. 19-29, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2021.

LAPERUTA-MARTINS, M. Preconceito linguístico: origem na sociedade; término na escola. **Revista Observatório**, v. 3, n. 1, p. 305-326, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2887>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, L. H. M.; SARINHO JÚNIOR, J. M. A. As variações linguísticas nas provas de linguagens do ENEM: um estudo diacrônico. **Revista Fafire**, Recife, v. 12, ed. 1, p. 47-61, jan./jun. 2019. Disponível em: https://publicacoes.fafire.br/diretorio/revistaFafire/revistaFafire_v12n01_a04.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.



PEREIRA, O. P. *et al.* Preconceito e violência linguística na escola. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 19, p. 233-244, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/459>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SCHERRE, M. M. P. O preconceito linguístico deveria ser crime. **Revista Galileu**, Editora Globo, n. 220, nov. 2009. p. 94. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT110515-17774,00.html>. Acesso em 21 jul. 2021.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

DUARTE, L. S.; DUARTE, J. S. Discute-se preconceito linguístico no ENEM? Uma análise das questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2015 a 2020. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2021.

**APÊNDICES**

Quadro 1 - Relação das questões das provas do ENEM com os critérios 2 e 3

Ano/Aplicação Cor do caderno	Critério 2	Critério 3
2015/1 AMARELO	Questão 107 Questão 131	-
2015/2 CINZA	-	-
2016/1 AMARELO	-	-
2016/2 AMARELO	Questão 96	-
2016/3 CINZA	Questão 115	-
2017/1 AZUL	Questão 38 Questão 39	Questão 15 Questão 12
2017/2 AZUL	-	Questão 18
2018/1 AZUL	Questão 07	Questão 37
2018/2 AZUL	-	Questão 11
2019/1 AZUL	Questão 10 Questão 45	-
2019/2 AZUL	Questão 22 Questão 37	Questão 10
2020/1 AZUL	-	-
2020/2 AZUL	Questão 07	-
2020/3 AZUL	Questão 22	Questão 35

Fonte: Os autores



BUSCA POR ESTUDOS SOBRE PROTÓTIPOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Fernanda Victória Cruz Adegas¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Vinícius Oliveira de Oliveira²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O presente artigo discute pontos relacionados aos estudos emergentes da Linguística Aplicada, especialmente nos temas ligados aos Multiletramentos, protótipos digitais de ensino e Letramento Crítico. Desse modo, Rojo e Moura (2012) frisam que as novas mídias convocam novos letramentos, os quais sejam mais participativos, democráticos e formadores de novos sentidos. Nesse contexto, os protótipos digitais de ensino (ROJO, 2017a) colocam-se como uma alternativa interessante para a efetivação das propostas dos Multiletramentos e da Educação Linguística Crítica (PEREIRA, 2018). Assim, este estudo objetiva-se a realizar uma busca de pesquisas já produzidas, as quais tratem das temáticas supramencionadas, com o fito de ser possível a análise a respeito do que vem sendo explorado dentro dos temas descritos. Para tanto, esta pesquisa foi conduzida por meio do exame de teses, artigos e dissertações, presentes em ambiente digital, os quais foram utilizados com o propósito de organizar os dados acerca dos tópicos explorados. Destarte, pontua-se que os resultados revelam que não há um número significativo de pesquisas que contemplem a relação dos Multiletramentos e dos Letramentos Críticos na produção de protótipos digitais de ensino, fato que expande as possibilidades para a construção e solidificação da proposta deste artigo. Em suma, ressalta-se que esta pesquisa possui a finalidade de estabelecer pontos norteadores para o conhecimento sobre as temáticas estudadas, a fim de que tais dados sejam progenitores de trabalhos futuros.

Palavras-chave: Multiletramentos; Protótipos Digitais de Ensino; Letramento Crítico; Educação Linguística Crítica.

ABSTRACT

This paper discusses points related to emerging studies of Applied Linguistics, especially in the themes related to Multiliteracies, digital teaching prototypes and Critical Literacy. Thus, Rojo and Moura (2012) emphasize that the new media call for new literacies, which are more participatory, democratic and shaping new meanings. In this context, digital teaching prototypes (ROJO, 2017a) are an interesting alternative for the realization of the proposals of Multiliteracies and Critical Linguistic Education (PEREIRA, 2018). Thus, this study aims to carry out a search for research already produced, which deal with the themes mentioned above, in order to be able to analyze what has been explored within the themes described. Therefore, this research was conducted through the examination of

¹ É graduanda em Letras – Português/Inglês na UFMS – Câmpus de Aquidauana. E-mail: fernandaadegas.ufms@gmail.com

² É professor adjunto no curso de Letras da UFMS – Câmpus de Aquidauana. E-mail: viniciusdeoliveira91@gmail.com



theses, articles and dissertations, present in a digital environment, which were used with the purpose of organizing data on the topics explored. Thus, it is pointed out that the results reveal that there is not a significant number of researches that address the relationship of Multiliteracies and Critical Literacy in the production of digital teaching prototypes, a fact that expands the possibilities for the construction and solidification of the proposal of this article. In short, it is noteworthy that this research aims to establish guiding points for knowledge about the themes studied, so that such data are progenitors of future work.

Keywords: Multiliteracies; Digital Teaching Prototypes; Critical Literacy; Critical Language Education.

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados no âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE E KALANTZIS, 2000; 2009, ROJO, 2013; 2015) vêm se consolidando como uma área emergente no campo de discussões da Linguística Aplicada. Atualmente, a partir das principais contribuições oferecidas por essa pedagogia, muitos linguistas aplicados e professores das áreas das linguagens vêm repensando a natureza dos processos ligados ao ensinar e aprender línguas na contemporaneidade.

Desse modo, há vários fatores que são responsáveis pela emergência da Pedagogia dos Multiletramentos enquanto agenda de pesquisa no campo da linguagem. Dentre esses fatores, deve-se citar, ao menos, duas de suas mais significativas contribuições para o ensino: 1) A necessidade de atentar às novas linguagens e culturas características da contemporaneidade; 2) O enfoque dessa pedagogia para o desenvolvimento de práticas de linguagem direcionadas para que o usuário se transforme de usuário funcional para criador dos próprios sentidos. Isto é, a Pedagogia dos Multiletramentos se enquadra como uma orientação sobre os processos de ensino e aprendizagem de linguagens que leva em consideração as novas culturas e manifestações linguísticas na contemporaneidade.

Esse processo que advoga em prol da necessidade de que o sujeito crie os próprios sentidos nas aulas de linguagens, segundo os postulados da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), deve passar pelo que os autores chamam de “enquadramento crítico”. Contudo, esse conceito não carrega uma clareza conceitual no que diz respeito às epistemologias que o embasam, ou seja, o “crítico” presente nessa pedagogia não fica suficientemente claro no que diz respeito aos possíveis direcionamentos que devem ser estabelecidos para um ensino “crítico” de linguagens.

Tradicionalmente, o conceito de “crítico” está alinhado à proposta dos letramentos críticos, que, assim como a Pedagogia dos Multiletramentos, vêm sendo uma base teórica cada vez mais adotada no âmbito dos estudos da linguagem. Para Duboc (2015, p. 93), a proposta do letramento crítico busca “expandir o projeto moderno que institui a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, natural, fixa, estável e inocente, no intuito de desnaturalizar o natural, questionar, problematizar, duvidar, suspeitar”. Isto é, diferentemente da Pedagogia dos Multiletramentos, os estudos alinhados à perspectiva do letramento crítico prezam pela desconstrução dos sentidos, com o fito de municiar o aprendiz ao entendimento das diferentes formas de problematizar as relações de poder que perpassam os textos.

Considerando as compatibilidades entre os estudos de Multiletramentos e Letramentos Críticos, o presente artigo busca traçar uma busca dos estudos que se propuseram a desenvolver protótipos digitais didáticos para o ensino de línguas, estando ancorado em ambas bases teóricas. Isto é, interessa-nos problematizar como que os protótipos didáticos desenvolvidos podem auxiliar



os aprendizes a se tornarem indivíduos capazes de lidar com a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na contemporaneidade - perspectiva alinhada aos estudos sobre multiletramentos - e, também, ao mesmo tempo, analisar as possíveis compatibilidades com os estudos sobre letramentos críticos.

Logo, para alcançar esse objetivo, o presente artigo está dividido, sob o ponto de vista retórico, em três partes subsequentes à introdução: 1) Educação Linguística Crítica. 2) Multiletramentos: teoria e prática. Em suma, além das seções que compõem o eixo do referencial teórico, o presente estudo também apresenta as seções de metodologia, análise de dados e considerações finais, como meio de problematizar o objeto de estudo estabelecido.

1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

A emergência da Educação Linguística Crítica como um tema em voga no campo de estudos da linguagem está altamente relacionada a uma série de discussões sobre uma possível “neutralidade” que vem acompanhando a formação dos professores da área de linguagem durante muitas décadas. Segundo Moita Lopes (1996), por muito tempo, a formação de professores de línguas foi direcionada para o aprendizado exclusivo de métodos e técnicas que deveriam ser colocadas em prática, de modo inquestionável, nos diversos contextos formais de ensino de línguas.

Para Moita Lopes (1996), o ensino e a aprendizagem de línguas, baseado nessa perspectiva “neutra”, refletia uma realidade, na qual os educandos não eram capazes de problematizar criticamente determinados aspectos ligados à aprendizagem de uma língua. Um possível exemplo que ilustra essa realidade é a descrição de uma aula de língua inglesa baseada no método da “gramática e tradução”, o qual, notavelmente, não aborda questões críticas em potencial ao longo dos procedimentos didáticos estabelecidos. Segundo Oliveira (2014. p. 76), em uma aula em que esse método é seguido:

Um professor de inglês apresenta o *present progressive* a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema -ing. Depois, ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, Jane Austen: “you are always buying books”; “I am talking of possibilities Charles”. O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam para o inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente, ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta.

Um exemplo de aula como essa, ministrada integralmente com base no método “gramática e tradução”, reflete a aparente neutralidade sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, algo que é criticado por Moita Lopes (1996). De forma nítida, o propósito dessa aula é trabalhar aspectos estruturais, gramaticais e direcionados para o âmbito da tradução, sem ocorrer nenhuma problematização crítica, seja relacionada à produção literária mencionada, seja por meio de qualquer outro ponto ligado à aprendizagem de língua inglesa.

O exemplo abordado anteriormente reflete uma possível realidade. Assim, o ensino de línguas marcado por concepções apolíticas e acríicas ainda pode ser identificado em diversos âmbitos do



ensino de linguagens. Para Moita Lopes (1996), o professor de línguas, ao longo de sua formação, deve ser preparado para problematizar a natureza social da linguagem, assim como sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, tendo em vista a finalidade de evitar o que o próprio autor chama de “formação baseada em dogmas” (1996, p. 180), a qual vem sendo responsável por um ensino de linguagens técnico e mecanicista.

Rocha (2018) corrobora com o pensamento de Moita Lopes (1996) ao afirmar que os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas devem ser problematizados com base em diferentes lógicas e formas, nas quais os sentidos são produzidos. Para a autora, os entendimentos acerca dos processos relacionados à natureza do ensino e aprendizagem de línguas devem ser ampliados com vistas à ruptura de visões reducionistas, tais como as orientações monolíngues e monopolíticas.

Essas concepções servem como plano de fundo para entender a Educação Linguística Crítica como uma perspectiva que, segundo Jordão (2018, p. 76):

[...] pressupõe sujeitos associativos, que relacionam dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis. Mais do que isso, criticidade pra mim envolve, como disse Menezes de Souza (2011, p. 296), “ler se lendo”, e também “ler-se lendo”, ou seja, perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades [...].

A Educação Linguística Crítica, segundo Ferreira (2018), é uma perspectiva alinhada à ideia de que o ensino de línguas deve ser capaz de colocar em xeque o *status quo*. Isto é, em termos práticos, o objetivo de que os estudantes desenvolvam seus repertórios linguísticos não deixa de ser o alvo, entretanto, essas práticas também devem levá-los a desconstruir discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas, por meio de práticas de linguagem cujo tema seja, preferencialmente, ligado às questões de raça, gênero e classe social.

Nessa mesma direção, Pereira (2018) aponta que o olhar à multiplicidade de formas de compreensão, tendo em vista o propósito de transformação social, é o foco central da Educação Linguística Crítica. Para a autora, além do desenvolvimento da comunicação, é fundamental que a aprendizagem de línguas esteja direcionada também para que o aprendiz exerça cidadania plena.

Considerando que a noção de “crítica” que permeia a Pedagogia dos Multiletramentos seja um ponto fulcral a ser debatido neste artigo, a próxima seção abordará essa pedagogia. Assim, nosso objetivo será debater, inicialmente, a perspectiva dos multiletramentos sob o ponto de vista teórico e, em um segundo momento, o direcionamento será para os processos teóricos e metodológicos ligados aos protótipos didáticos digitais para o ensino de línguas.

2 MULTILETRAMENTOS: TEORIA E PRÁTICA

2.1 MULTILETRAMENTOS: ORIGENS E EVOLUÇÕES

A ideia de letramento pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais e culturais, as quais possuem a escrita como mediadora. Desse modo, Kleiman (1991) afirma que o termo foi utilizado pelos pesquisadores “como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social



da escrita' (KLEIMAN, 1995) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita" (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Logo, pode-se afirmar que os letramentos são múltiplos, desenvolvidos e vivenciados em práticas históricas, sociais e culturais.

Tendo em vista os pontos elencados, cabe afirmar que as pessoas estão, constantemente, realizando novas práticas sociais, originando, por conseguinte, novos letramentos. Nisso, pontua-se que as mudanças da sociedade, ocorridas nas últimas décadas, trouxeram novas maneiras de significar e de produzir sentidos, os quais foram introduzidos devido à proliferação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Nesse cenário, Rojo (2009, p. 105) contribui destacando acerca da "vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais", a qual deixa o impresso à deriva, além de a "multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura", frisando, portanto, que o texto verbal escrito é insuficiente para atender às demandas de um público, cada vez mais, midiático.

Diante das transformações sociais destacadas, frisa-se que os letramentos se tornaram mais complexos e as teorias, conseqüentemente, ampliaram-se. Sendo assim, em 1996, um grupo de pesquisadores da educação reuniu-se na cidade americana de Nova Londres, com a finalidade de discutir acerca do surgimento de novas práticas de letramentos, frente às TDICs que se apresentavam na sociedade de forma mais acentuada. Destarte, o grupo Nova Londres, como os estudiosos foram denominados, lançaram o manifesto "Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais", o qual trazia o conceito dos multiletramentos, abordando o caráter múltiplo dos letramentos. Nessa perspectiva, os pesquisadores afirmam que a escolha do termo deve-se ao fato de que:

Nós decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos –, palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos que devemos considerar com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e mídias de comunicação, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. (NEW LONDON GROUP *et al.*, 1996, p. 63).⁴

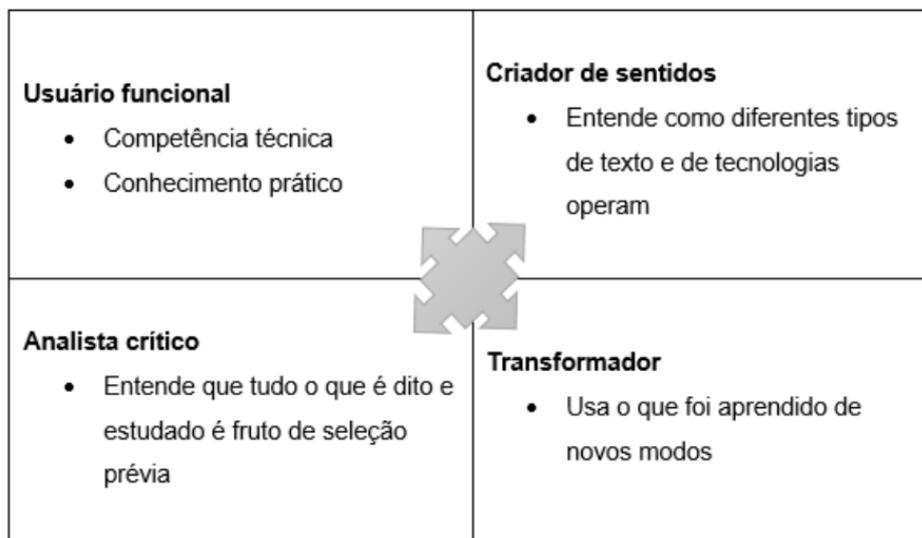
Por conseguinte, é relevante destacar que a Pedagogia dos Multiletramentos é uma boa alternativa para a educação linguística contemporânea, uma vez que trabalha o conceito de *design*, o qual pressupõe que os estudantes sejam criadores de seus próprios sentidos. Dessa maneira, é requerido que os alunos se apropriem dos *designs* existentes como, por exemplo, textos verbais escritos, imagens estáticas e em movimento, textos multissemióticos etc, com o fito de realizarem, criticamente, o *redesign*, de forma a serem desenvolvedores de seus significados, de acordo com suas necessidades específicas. Para tanto, com o intuito de demonstrar a Pedagogia dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2006 [2000]) propuseram o Mapa dos Multiletramentos, a fim de didatizar esse processo:

³ Tradução do original: Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.

⁴ Tradução nossa do original: "We decided that the results of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we must consider with the emerging cultural, institutional and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the growing prominence of cultural and linguistic diversity."



Figura 1: Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Cope; Kalantzis (2006[2000], p. 350), retirado de Rojo; Moura (2012, p. 29).

Dessa forma, a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual pode ser chamada de “pedagogia por *design*” tem, como um de seus preceitos, o reconhecimento do protagonismo dos estudantes, para que esses sejam criadores de seus próprios significados e transformadores dos sentidos já disponíveis. Além disso, salienta-se que é necessário formar analistas críticos, ou seja, usuários que sejam capazes de não apenas dominar as competências técnicas, mas, também, de criar novos sentidos, tendo em vista o objetivo de ressignificar paradigmas e realidades. Outro ponto importante a ser mencionado é o de que a estrutura do diagrama exibe que os níveis de aprendizagem, por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, sejam desenvolvidos em colaboração, uma vez que são interdependentes.

Conforme os tópicos discutidos acerca do Mapa dos Multiletramentos, é cabível dizer que “hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de ‘leitura-escrita’, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20). Assim, urge a discussão a respeito dos *web currículos*, os quais passariam a trabalhar as TDICs de maneira integrada aos currículos, cumprindo, dessa forma, com o uso eficaz das tecnologias, dado que as pessoas estão, mormente, mais midiáticas. Nisso, Rojo (2017b, p. 193-194), afirma que:

faz-se necessário complementar a matriz curricular na direção de contemplar os novos multiletramentos em termos de diversidades de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas do currículo.

No entanto, é preciso realçar um ponto que é de grande importância para o entendimento do que vem a ser, de fato, um trabalho com as TDICs em sala de aula sob a perspectiva dos multiletramentos. Sendo assim, Almeida e Silva (2011) elencam que é necessário que as tecnologias atuem além de “coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou,



ainda, para motivação dos alunos” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4), ou seja, é fundamental incorporá-las “ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4). Para tanto, o trabalho com *web currículos* se justifica a partir da integração das TDICs ao ensino, o qual seja mais democrático, participativo, crítico e pluralista.

Destarte, cabe afirmar que os protótipos digitais de ensino descritos, primeiramente, por Rojo (2013) traduzem as demandas dos novos multiletramentos, no âmbito de formar criadores de seus próprios sentidos e de integrar as TDICs à construção de *web currículos*. Nessa instância, é importante destacar que os protótipos digitais seriam uma tentativa de incorporar a Pedagogia dos Multiletramentos, juntamente ao Paradigma da Aprendizagem Interativa de Lemke (2010[1998]). Logo, a seguir, será dedicada uma seção para discutir as teorias dos protótipos digitais de ensino, uma vez que, por estarem em contexto de novos letramentos, eles são:

em sua essência, mais “participativos”, “colaborativos” e “distribuídos” do que os letramentos convencionais. Ou seja, eles são menos “publicados”, “individualizados” e “centralizados no autor” do que os letramentos convencionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9).⁵

2.2 A PRÁTICA EM MULTILETRAMENTOS: O DESENVOLVIMENTO DE WEB CURRÍCULOS E DE PROTÓTIPOS DIGITAIS

Considerando a elaboração de *web currículos*, um tema que está imerso nessa gama de estudos é a produção de protótipos digitais de ensino, os quais trariam as ideias de um novo material didático que atenda aos princípios do uso das TDICs de modo integrado, em consonância à Pedagogia dos Multiletramentos. Nessa instância, frisa-se, com base em Rojo (2013), que, inicialmente, esses protótipos foram definidos como um material de ensino navegável e interativo, caracterizado como uma solução intermediária entre as sequências didáticas (doravante, SD) e os materiais de ensino produzidos e disponibilizados de forma aberta, sob a perspectiva dos multiletramentos. Assim, os protótipos digitais de ensino “seriam um “esqueleto” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor” (ROJO, 2013a, p. 193).

Por conseguinte, percebe-se que Rojo (2013) apontava os protótipos digitais de ensino como sendo sequências didáticas mais adequadas. Todavia, em seu texto de 2017a, Rojo traz duas alterações importantes ao conceito, de forma que incorpora o Paradigma da Aprendizagem Interativa e o uso efetivo das TDICs, tirando a centralização do professor e colocando o aluno como um sujeito altamente envolvido nesse processo. Nesse sentido, Rojo (2017a) diz que os protótipos instigam “um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo” (ROJO, 2017a, p. 18) para os alunos e professores. Outrossim, 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

⁵ Tradução nossa do original: New literacies are more ‘participatory’, ‘collaborative’ and ‘distributed’ in nature than conventional literacies. That is, they are less ‘published’, ‘individuated’ and ‘author-centric’ than conventional literacies.



principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017a, p. 18).

Diante do exposto, pondera-se que na publicação final de 2017b, Rojo traz evoluções significativas ao que seriam os protótipos digitais de ensino. Assim, ela incorpora os princípios de os protótipos terem esqueletos próprios, os quais instigam os pressupostos dos novos multiletramentos no tocante à pedagogia por *design* e *redesign*, mantendo o Paradigma da Aprendizagem Interativa em seu *corpus* central. Ademais, Rojo (2017b) pontua que os protótipos trariam tutoriais aos professores de como utilizar as TDICs e, também, teriam uma arquitetura vazada, isto é, seriam um material que permitiria adequações em seu corpo, de acordo com as necessidades do professor e do aluno, os quais seriam protagonistas nessa produção. Logo, Rojo (2017b, p. 209) acentua 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).

Dadas as assertivas acima, Rojo (2017b) ainda afirma que os protótipos digitais passariam a ter as seguintes particularidades: são armazenados nas nuvens, com acesso democrático e maior local de armazenamento; são dispostos em ferramentas colaborativas gratuitas; possuem tecnologias aliadas aos bancos de dados; possuem um esqueleto, como modelo robusto; contêm hipermídias e multisseções e, por fim, são produções multiculturais (ROJO, 2017b). Portanto, nota-se que o trabalho com protótipos digitais de ensino oferece um relacionamento horizontal entre o professor e os alunos, visto que os dois são colocados como coadjuvantes na construção do conhecimento, de forma colaborativa. Destarte, Rojo (2017b) explana, mais uma vez, sobre os protótipos digitais de ensino e a sobre a pedagogia por *design*:

[...] um protótipo de ensino combina as funcionalidades de um material didático digital navegável – seja Ebook, Livro Interativo (IBook) ou um simples PDF navegável – com diferentes tipos de objetos digitais (de aprendizagem ou não) e de ferramentas disponíveis na Web, preferencialmente colaborativas e de acesso público e gratuito, no formato de listas de links, armazenados nas nuvens. Nesse sentido, um protótipo de ensino é uma espécie de “esqueleto” didático composto a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e teóricos, visando a formar um produtor (BRUNS, 2009) crítico que seja um designer (“transformer”) de novas significações e discursos, inclusive no que diz respeito ao(a) professor(a) como didata. (ROJO, 2017b, p. 213).

Em suma, é pertinente dizer que os protótipos digitais de ensino apresentam uma ideia interessante no uso das TDICs no ensino, pois permitem que o professor e os alunos sejam parceiros na produção e investigação dos materiais didáticos. Para tanto, é notória a questão de que o espírito colaborativo, residente nos protótipos, abarca pontos fundamentais para a efetivação da Pedagogia dos Multiletramentos e dos novos multiletramentos. Infere-se, portanto, que o trabalho com as TDICs



é de grande relevância, uma vez que a tecnologia está imersa no cotidiano; logo, seu uso em contexto educacional é, no mínimo, viável.

3 METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA:

O *corpus* deste estudo foi gerado a partir de uma busca nos repositórios do Google Acadêmico. Desse modo, foram analisadas as publicações disponíveis (artigos, dissertações e teses) nas dez primeiras páginas do repositório supramencionado. Para fins de recorte, primeiramente, foram usadas as palavras “Protótipos Digitais”; “Multiletramentos”; “Letramento Crítico”, a fim de coletar os dados deste artigo. Assim, com base nos resultados fornecidos, foram lidos os resumos de todas as publicações presentes nas dez primeiras páginas do Google Acadêmico, como supracitado, com o fito de selecionar os estudos que comporiam o conteúdo da presente pesquisa. Acerca dessa seleção, o critério utilizado foi o de elencar as publicações que discutem os multiletramentos sob um viés crítico. Nisso, ressalta-se que foram encontradas 67 publicações, as quais apresentavam as temáticas citadas. Entretanto, diante desse universo, apenas uma publicação se enquadrou como *corpus* para a presente publicação, uma vez que as demais não apresentavam conteúdo que abrangesse os multiletramentos e protótipos digitais numa perspectiva crítica.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE:

Os dados coletados serão discutidos com base nas seguintes etapas: 1) Natureza dos Dados. 2) Protótipos Desenvolvidos; 3) Concepção de Enquadramento Crítico. Em um primeiro momento, será descrito o número de publicações que se enquadram como *corpus* para o presente estudo. Após isso, os protótipos encontrados serão apresentados. Por fim, em um terceiro momento, os protótipos, anteriormente apresentados, serão analisados com base nas possíveis aproximações entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a proposta dos Letramentos Críticos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ETAPA 1 - NATUREZA DOS DADOS

Com base nos parâmetros descritos na seção metodológica, foi encontrada uma dissertação de mestrado, cujo título é *Formação Literária: Uma Experiência Prototípica Multiletrada* (120 páginas), defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus da cidade Assis, no ano de 2020. Assim, esse estudo foi elaborado pela pesquisadora Sandra Aparecida dos Santos Magatti Albano, sob orientação e coorientação, respectivamente, da prof^a Dra. Luciane de Paula, e da prof^a Dra. Kátia R. Mello Miranda.

4.2 ETAPA 2 - PROTÓTIPOS ENCONTRADOS

Após a análise da dissertação supracitada, é pertinente afirmar que a abordagem traçada para os temas Multiletramentos, protótipos digitais de ensino e Letramento Crítico não é compatível com os tópicos delimitados para este artigo, embora traga excelentes contribuições para outras perspectivas de estudo. Nesse sentido, nota-se que a concepção de protótipos digitais sob a égide



dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), descrita na dissertação, possui o parâmetro do uso das TDICs de uma forma isolada, isto é, os princípios não atendem aos pontos de uma aprendizagem colaborativa, mediada pelo uso integrado das tecnologias de ensino. Outrossim, constatou-se que o termo “protótipos”, referenciado pela autora, não condiz com os pressupostos teóricos seguidos neste trabalho, visto que não há a produção de materiais, mas, sim, o uso de algumas mídias e semioses. Quanto a isso, afirma-se que a autora não faz a criação de materiais digitais, os quais possuam as características dos protótipos, a saber: uso integrado das TDICs, construção colaborativa, acesso a banco de dados, arquitetura vazada, disposição em ambiente digital aberto etc.

Essas afirmações podem ser ilustradas com base no exemplo da atividade intitulada “Teia Pedagógica”, a qual foi apresentada pela autora da dissertação em sua 12^a aula. Nesse sentido, pontua-se que essa atividade consistia na elaboração de um “*brainstorming*”, elaborado com base na palavra “leitura”, a qual foi projetada na lousa e serviu como pano de fundo para que as discussões fossem realizadas ao longo da aula. Nessa instância, pode-se afirmar que a não utilização de tecnologias digitais, bem como a concepção de letramento crítico utilizada pela autora, foram os fatores definidores para identificar a incompatibilidade entre a atividade proposta e as concepções de protótipos que são problematizadas ao longo deste estudo.

4.3 ETAPA 3 - CONCEPÇÃO DE ENQUADRAMENTO CRÍTICO APRESENTADA

Acerca do enquadramento crítico presente na dissertação analisada, cabe afirmar que o tratamento para o que vem a ser considerado “crítico” não é condizente com a teoria de autores como Ferreira (2018), Pereira (2018) e Duboc (2015), os quais foram evidenciados neste artigo. Sendo assim, pontua-se que a noção de crítico que a autora expõe na dissertação não é compatível com uma Educação Linguística Crítica, no sentido de ampliar as noções de linguagens, levando à formação de um sujeito questionador, protagonista e produtor de seus conhecimentos. Outrossim, destaca-se que na dissertação analisada, também, não há indícios de elementos que favoreçam a construção de um letramento crítico, o qual propicie ao aluno reconhecer o seu lugar no mundo, enquanto usuário pleno de uma determinada língua. Além disso, elenca-se que a visão de letramento crítico, descrita pela autora da dissertação examinada, contém atributos expostos de modo marginalizado, isto é, não há integração da criticidade com o ensino de língua, sob a perspectiva da produção de protótipos digitais multiletrados. Logo, nota-se que esses pontos destacados oferecem maior subsídio para a produção de mais pesquisas que envolvam os letramentos críticos, multiletramentos e protótipos digitais de ensino, os quais estão em constante crescimento nos estudos da Linguística Aplicada.

Por conseguinte, observa-se que a proposta de trabalho com teorias advindas dos multiletramentos para a produção de materiais, os quais são apresentados como “protótipos”, não corresponde com os marcadores explorados no estudo deste artigo, fato que abre maiores possibilidades de investigação nos temas relacionados aos multiletramentos, protótipos digitais de ensino e letramento crítico. Portanto, com base nos aspectos discutidos ao longo do referencial teórico deste estudo, é notório que a concepção de protótipo, seguida pela autora da tese, é diferente da concepção abordada por Rojo (2013a), Rojo (2017a) e Rojo (2017b). Para tanto, percebe-se que o tema de protótipos digitais, produzidos sob um enquadramento pautado na educação linguística crítica, é um assunto que exige outros olhares, visto que sua produção demanda o uso integrado de tecnologias, novos letramentos, bem como usuários críticos e protagonistas de seu aprendizado.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo consistiu no desenvolvimento de uma busca de estudos, cuja proposta principal está ligada ao desenvolvimento de protótipos digitais para o ensino de línguas/linguagens, sob o ponto de vista das perspectivas compatíveis com a Educação Linguística Crítica. Como resultados alcançados, mediante os indexadores apontados na seção de metodologia, houve a ocorrência de apenas uma dissertação de mestrado.

Sob o ponto de vista retórico, o presente estudo iniciou abordando a Educação Linguística Crítica como pano de fundo para as discussões traçadas posteriormente. Em um segundo momento, a Pedagogia dos Multiletramentos foi abordada tanto na teoria, na qual as bases epistemológicas dessa proposta foram discutidas, quanto na prática, quando o conceito de “Protótipos Didáticos Digitais” foi apresentado.

Considerando que os protótipos didáticos digitais sejam propostas direcionadas para que o aprendiz de línguas/linguagens se transforme de um usuário funcional para um criador dos próprios sentidos, cabe salientar que a publicação analisada demonstra possíveis caminhos em aberto que podem ser traçados por outros pesquisadores interessados na perspectiva crítica da linguagem. Dito de outra forma, a ideia do sujeito como “criador dos próprios sentidos”, que perpassa a Pedagogia dos Multiletramentos, é uma proposta que pode ser complementada pelo referencial teórico alinhado à Educação Linguística Crítica.

Em suma, cabe salientar que os conceitos de Protótipos Digitais, Educação Linguística Crítica e Letramento Crítico estudados, seja de forma interconectada, ou não, se enquadram como temas emergentes na Linguística Aplicada. Além disso, o estudo desses aspectos, de forma integrada, pode se enquadrar como um tema frutífero para que outros pesquisadores da área possam desenvolver suas pesquisas aproximadas ao contexto prático de ensino de língua e linguagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M. A.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 17-30.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2011.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N. et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. **Harvard Educational Review, Cambridge**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

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*, [S.l.], v. 4, p. 164-195, 2009.

DUBOC, A. P. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.



FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

JORDÃO, C. M. Uma Jornada Crítica Em Retrospecto, ou Como se Respira no Mar. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

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

LÜDKE, M. **A pesquisa qualitativa e o estudo da escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 80, 1984.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Oliveira, L. A. **Métodos de ensino de inglês : teorias, práticas, ideologias**. São Paulo : Parábola, 2014.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, A. L. Construção de Criticidade Em Espaços de Atuação Religiosa, Política e Acadêmica. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

ROCHA, C. H. Memórias e Histórias de uma Professora de Inglês: Por Entre Reflexões e Vivências do Letramento Crítico. In: ____ PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P. V. S. MONTE MÓR, W. **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professoras/es Universitárias/os de Inglês**. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

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. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013a, p. 163-195.

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

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

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira . **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 28 jun. 2021.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

ADEGAS, F. V. C.; OLIVEIRA, V. O. Busca por estudos sobre protótipos digitais para o ensino de línguas na perspectiva crítica. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 33-45, 2021.



ABORDAGEM DE LETRAMENTO CRÍTICO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES

Marina Mercado Soares Gaúna¹

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS

Beatriz Aparecida Alencar²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Letícia Barbosa da Silva Cavalcante³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

RESUMO

O mundo globalizado está em constante transformação, principalmente no que diz respeito ao acesso às informações propiciadas pelos avanços tecnológicos. Esse processo acabou exigindo mais criticidade nas interações sociais e dos estudantes no contexto escolar. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo principal debater sobre a importância de atividades que possibilitem momentos de letramento crítico em contextos interdisciplinares e verificar como elas podem colaborar para o amadurecimento do pensamento crítico dos estudantes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) *campus* Campo Grande. Com essa finalidade, foi proposta uma intervenção pedagógica, durante a Semana de Meio Ambiente (2020), a roda de conversa: “Queimadas no Pantanal, o que tá rolando?” A programação do evento ocorreu de forma remota. Para fomentar as discussões e analisar os dados, esta pesquisa foi amparada pelas teorias do letramento crítico, entre elas citam-se: Freire (1996; 2005); Monte Mór (2010); Menezes de Souza (2011) e Jordão (2016). Como resultado, verificou-se que a leitura a partir de uma abordagem de letramento crítico é essencial no âmbito escolar, pois é fundamental discutir com o estudante questões como: contexto histórico-social determinado e a não neutralidade dos textos. Ademais, o estudo também demonstra a importância do papel do professor como incentivador de relações dialógicas em sua atuação, pois se acredita que, assim, poderão contribuir, de modo mais efetivo, na formação de cidadãos críticos aptos a agir na sociedade.

Palavras-chave: multiletramentos; letramento crítico; prática docente.

ABSTRACT

The globalized world is constantly changing, especially the access to information provided by technological advances. This process ended up requiring more criticality in social interactions and from students in school context. Therefore, this work aims to debate the importance of activities that

¹ É professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS e especialista em Docência para Educação Profissional Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS – Campo Grande). E-mail: mm.gauna@hotmail.com

² É professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (Português/Espanhol) e Doutora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS- Três Lagoas). E-mail: beatriz.alencar@ifms.edu.br

³ É professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (Português/Inglês) e Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - Campo Grande). E-mail: leticia.cavalcante@ifms.edu.br



enable moments of critical literacy in interdisciplinary contexts and to verify how they can collaborate for the maturation of critical thinking of students from the integrated technical courses of Instituto Federal de Mato Grosso do Sul campus Campo Grande. For this purpose, a teaching practice was proposed as a pedagogical intervention, a dialogue-based activity: “Wildfires in Pantanal region, what's going on?” during the Environment Week held in November 2020. The event schedule took place remotely. To foster discussions and analyze data, this research was supported by theories of critical literacy, among them, we mention: Freire (2005); Monte Mór (2010); Menezes de Souza (2011) and Jordão (2016). As a result, it was found that reading based on a critical literacy approach is essential in the school environment, as it is important to discuss with the student issues such as: determined social-historical context and the non-neutrality of the texts. Furthermore, the study also demonstrates the importance of the teacher's role as an encourager of dialogical relations in his performance, as it is believed that, thus, they will be able to contribute, in a more effective way, in the formation of critical citizens able to act in society.

Keywords: multiliteracies; critical literacy; teaching practice.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, as informações são disponibilizadas de forma cada vez mais rápida e dinâmica, este fato deve-se ao progresso da tecnologia, pois as pessoas têm acesso às informações em tempo real de uma maneira mais ágil. As redes sociais (*internet, facebook, instagram*), por exemplo, conectam todos simultaneamente e de modo eficiente (MATTOS, 2011). Entretanto, com tantas notícias disponíveis, as relações humanas, os valores sociais, as atitudes e a própria linguagem entre as pessoas sofrem significativas mudanças, já que, num contexto em que as tecnologias fazem parte do cotidiano, os relacionamentos estabelecidos entre os seres se tornaram mais amplos e interativos.

Neste sentido, o conhecimento tecnológico altera a forma de aprender e as escolas precisam se adequar a novas realidades, exigindo dos professores uma reflexão e adaptação das suas práticas. O trabalho docente, com diferentes linguagens e com vários recursos atualizados ao mundo digital, possibilita ao professor melhorar o engajamento em suas aulas, tornando a compreensão dos conteúdos mais clara, além de romper com a metodologia tradicional, ainda praticada em algumas escolas.

De modo geral, além da instigante natureza curiosa do ser humano, os estudantes trazem um conhecimento prévio do mundo e têm acesso às informações a todo instante, vindas de todas as formas e lugares e também dos momentos de troca discente-docente. Sendo assim, cabe ao professor mediar, orientar e incentivar o aprendizado desse estudante, principalmente no que diz respeito a como proceder diante das informações obtidas. Segundo Gadotti (1992) entende-se que:

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento e não apenas aprendendo o conhecimento (GADOTTI, 1992, p.70).

Diante dessa situação, os docentes necessitam contextualizar a questão da leitura, da escrita, orientar a busca, a seleção e gerenciamento das informações disponíveis sempre com um olhar crítico, além de permitir ao estudante a interação. Para Santos (2018), é importante que as instituições



de ensino possibilitem o acesso às múltiplas cenas de letramentos⁴, multiletramento e multimodalidades por meio de diferentes interfaces digitais. Esses conhecimentos contribuem para a construção de uma prática docente que priorize o uso adequado das tecnologias da informação e da comunicação.

Dessa maneira, este trabalho parte de estudos e reflexões que têm por base a seguinte questão: Como atividades educacionais em contexto interdisciplinar⁵ podem colaborar para o amadurecimento do pensamento crítico dos estudantes dos cursos técnicos integrados do IFMS *campus* Campo Grande?

Por conseguinte, busca-se primeiramente discutir sobre a relevância de ações que promovem momentos de letramento crítico em contextos interdisciplinares para os estudantes da instituição e, analisa-se, também, uma prática pedagógica (proposta de intervenção) realizada no ano de 2020. Para a prática pedagógica utilizou-se a plataforma *online* do *Mentimeter*, uma ferramenta que promove a interação em tempo real com o público participante. Salienta-se que as perguntas foram estruturadas e postadas no aplicativo previamente e projetadas no decorrer da interação que se deu por meio do *Google Meet*, serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

Tendo em vista as informações elencadas, este artigo foi estruturado do seguinte modo, primeiramente informam-se dados gerais da pesquisa na introdução, exposição do referencial teórico adotado, relato e considerações da proposta de intervenção e concluindo-se pelas considerações finais. No último tópico serão recuperadas reflexões realizadas no decorrer do texto e provocações que permearam o trabalho.

Na próxima seção, apresenta-se um breve histórico sobre multiletramentos e letramento crítico, por serem estes os conceitos básicos para a construção do pensamento crítico.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Não basta apenas saber ler e escrever, o indivíduo também tem que ser capaz de compreender os significados e o uso da linguagem nos diferentes contextos em que estão inseridos. Para que as pessoas sejam conscientes e atuantes na sociedade é necessário que consigam ir além da decodificação e compreendam o que se lê em sua plenitude, com o intuito de terem um olhar mais reflexivo/crítico e não meramente exercitar o aprendizado automático e repetitivo.

Nesta perspectiva, o conceito de multiletramento se torna bastante significativo, pois, segundo Rojo (2013):

As práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e por um lado, a pluralidade e a diversidade

⁴ Segundo a autora Rojo o termo letramento, “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2013, p. 98).

⁵ O Projeto Pedagógico do Cursos Técnico Integrado em Informática (2019, p. 37) salienta a importância de atividade que: “[...] articula teoria e prática por meio da integração de saberes e do uso de metodologia comprometida com a acessibilidade pedagógica, com a contextualização e/ou interdisciplinaridade, com o desenvolvimento do espírito científico e com a formação de cidadão autônomo e crítico”.



cultural trazidas pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Sendo assim, o estudante é leitor de diferentes informações, nos mais distintos contextos comunicacionais, inclusive os digitais,⁶ estabelecendo um caminho para a comunicação e a integração no meio social em que vive. Portanto, o ato de ler vai além da decodificação de letras, da escrita, envolve também símbolos, imagens, sons e experiências prévias. Santos (2018) corrobora com o Rojo,

a Pedagogia dos Multiletramentos permite percursos alternativos de aprendizagem e de engajamento dos indivíduos. Nesse contexto, a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas é cada vez mais reconhecida e valorizada; os sujeitos “transformam-se” de modo individual, conforme suas singularidades e identidades; e o processo de constituição do conhecimento é sempre novo (SANTOS, 2018, p. 05).

Dessa maneira, a abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia voltada para a cidadania, centrada nas pessoas como agentes de seu próprio processo de apropriação dos conhecimentos. Colaborando com este pensamento, Mattos (2011) afirma que,

o letramento crítico e o uso das novas tecnologias e novos letramentos na escola podem contribuir para a conscientização de educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar (MATTOS, 2011, p.41).

Tendo em vista essa perspectiva teórica sobre o letramento crítico, acrescenta-se, aqui, o pensamento de Freire (2005) que enfatiza a importância que o leitor já traz consigo, seu conhecimento de mundo, sua cultura e sua história. Inclui-se também a informação que ler é “construir significados”, ou seja, o mesmo texto lido por sujeitos diferentes, em pontos de diferentes culturas pode trazer significados distintos ou parecidos, porém não a mesma visão do conteúdo.

Ainda citando Freire (2005), o autor trata sobre a curiosidade mais rigorosa sobre algo que se lê, desenvolvendo leituras mais críticas, aprender ouvindo e também a ouvir, pois é pelo ouvir que se aprende a falar e não simplesmente falando.

Já Menezes de Souza (2011) afirma que não basta entender o letramento crítico como um processo de revelar ou desvelar verdades de um texto, visto que é um processo mais amplo e complexo:

Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos ‘eus’ se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de ‘não-eus’. Torna-se importante agora perceber como esse fato interfere, influencia e contribui para a produção da escrita do texto e a produção da leitura do texto (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Desse modo, nas relações dialógicas docente-discentes, o professor estará constantemente em reconstrução, uma vez que o meio segue em transformação. Portanto, os educadores precisam revisar suas práticas pedagógicas, de forma regular e frequente, para adequar conscientemente os

⁶ Ressalta-se aqui as ideias de Xavier (2005, p.3) no que tange ao contato das novas gerações com “o letramento digital que ocorre antes mesmo de terem se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado na escola”.



conteúdos às novas formas de olhar o mundo. Neste sentido, o *meaningmaking* (construção de sentido) é um excelente aliado, pois:

[...] envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, (...) e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado (MONTE MÓR, 2010, p. 475).

Destarte, compreende-se que com o letramento crítico, o estudante tem a oportunidade de fazer questionamentos e pode participar efetivamente de seu processo educacional. Desse modo, segundo Freire (1996):

[...] a construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996, p. 10).

Assim, o estudante pode partir do conhecimento prévio (concepção de verdade/percepção sobre a realidade) para a ressignificação de “verdades”, pensar, ponderar, mudar conceitos e promover a transformação social. Neste sentido, a promoção de atividades que permitam reflexões e o debate em sala de aula é extremamente enriquecedor. Para tanto, projetou-se, ainda neste estudo, um momento de atividade prática com o intuito de discutir sobre possibilidades de promover o letramento crítico, de modo mais concreto.

A partir dessas discussões teóricas foi proposta como intervenção pedagógica uma prática docente, que ocorreu na edição de 2020 da Semana do Meio Ambiente do IFMS, de forma remota. A roda de conversa intitulada “Queimadas no Pantanal, o que tá rolando?” teve como objetivo principal verificar como práticas discursivas interdisciplinares podem colaborar para o amadurecimento do pensamento crítico dos estudantes do curso técnico integrado do IFMS, *campus* Campo Grande. No tópico a seguir, a atividade será detalhada e serão tecidas algumas considerações sobre a ação desenvolvida.

2 RELATO E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RODA DE CONVERSA SOBRE MEIO AMBIENTE

2.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho deu-se a partir de pesquisa bibliográfica e análise de uma prática docente, desse modo, este estudo adota metodologia qualitativa, de cunho exploratório a partir da revisão bibliográfica acerca de teóricos da educação - Freire (2005), Monte Mór (2010), Menezes de Souza (2011) e Jordão (2016), no intuito de aproximar prática pedagógica de reflexões teóricas.

De acordo com Richardson (1999), a pesquisa qualitativa é viável em situações em que se observa a necessidade de compreender aspectos psicológicos cujos dados (valores, motivações, expectativas e atitudes) não são facilmente coletados por sua complexidade. Segundo o autor,

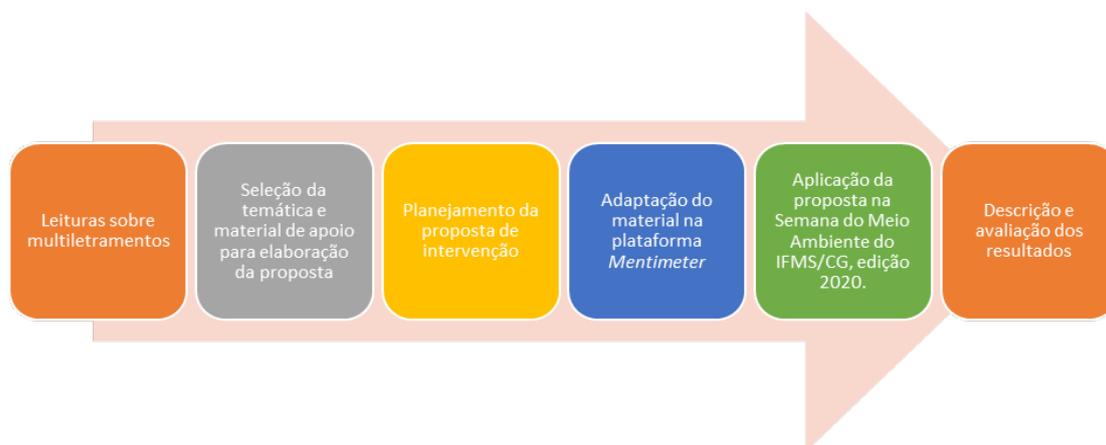
[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas



em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON 1999, p. 102).

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa qualitativa, a proposta foi realizada considerando as seguintes etapas (figura 1):

Figura 01- Etapas da elaboração e aplicação da proposta pedagógica.



Fonte: autoras

A prática pedagógica realizada foi uma roda de conversa sobre questões socioambientais, na Semana do Meio Ambiente, do IFMS. A edição de 2020 ocorreu entre os dias 11 a 13 de novembro, de modo não presencial, em virtude das medidas de distanciamento social impostas pela pandemia do Covid 19. Ao tratar de temáticas ambientais, um dos assuntos em destaque na mídia foi a queimada histórica da região do Pantanal ocorrida naquele ano. Segundo a ONG WWF- Brasil (2020), estima-se que a área incendiada no Pantanal em 2020 superou em dez vezes o que foi devastado na região entre os anos de 2000 e 2018.

A roda de conversa “Queimadas no Pantanal: o que tá rolando?” foi proposta pensando em um diálogo entre as áreas de linguagens e as ciências da natureza. A atividade teve como público alvo os estudantes do ensino médio técnico integrado do IFMS *campus* Campo Grande, com duração média de uma hora. Essa proposta buscou demonstrar como a exploração do tema pode auxiliar os estudantes a compreenderem melhor os problemas ambientais e as relações dos diferentes papéis sociais, inclusive a do próprio discente com a catástrofe. A interação com os participantes se deu de forma síncrona pelo *Google Meet* e contou com a participação de 42 estudantes.

2.2 REALIZAÇÃO DA PROPOSTA E REFLEXÕES

A apresentação iniciou-se com a utilização da ferramenta do *Mentimeter*, uma plataforma *online* que oferece recursos interativos para serem compartilhados com os participantes. O primeiro recurso explorado foi a nuvem de palavras com o objetivo de averiguar tanto o grau de conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto quanto às percepções iniciais de pertencimento à situação,



(MT), entre Poconé e Porto Jofre, uma das áreas mais afetadas pelas queimadas, segundo o próprio vídeo.

Ao assistir o documentário, é possível notar que cada um dos envolvidos têm uma perspectiva diferente sobre o assunto, como se pode notar no anexo 1. Considerando o conteúdo do documentário, as professoras propuseram três perguntas para a promoção do debate: De quem é a culpa? Quem padece mais? E eu morador da cidade, qual a minha relação com a tragédia no Pantanal?

Referente à primeira pergunta, a maior parte dos participantes culpou o ser humano, generalizando a responsabilidade social pelas queimadas, o que é muito comum na percepção crítica de culpabilidade no senso comum, pois, o Pantanal é uma propriedade pública e é de todos a responsabilidade de preservação.

Sobre os maiores afetados pelo desastre ambiental, a maioria apontou os moradores mais idosos da região como os que sofrem mais. Essas pessoas além dos problemas de saúde dependem dos recursos naturais do Pantanal e têm um grau de pertencimento maior por conta da ligação emocional e cultural com o espaço físico. Essa percepção fica registrada na fala da índia Sandra Guató (liderança Guató). Ela conta como o seu povo depende da pesca, da isca, da mata e da água para sobreviver. Esse sentimento de pertença e tristeza também é expresso pelo pecuarista Pedro Rodrigues, proprietário da Fazenda São Francisco (Santo Antônio de Leverger, MT). Durante o documentário, ele informa que deixou a propriedade aos cuidados do neto por não suportar sequer lembrar de ver o sofrimento do gado atingido pelas chamas (anexo 1).

Ao questionar os estudantes sobre os reflexos das queimadas na área urbana, tentando aproximar a temática da realidade local, eles citaram a presença de um céu escuro, a fumaça e a fuligem, que chega nas cidades, causando problemas de saúde na população. Quanto à obtenção das respostas, a interação foi realizada pelos estudantes por meio do chat (escrita), fala (oral) *no Google Meet* e também não-verbal, os *emojis no Mentimeter*.

O uso dos *emojis* demonstra que as tecnologias de comunicação digital têm forte impacto na interação humana, principalmente quando mediadas por tecnologias móveis, o que ratifica como a linguagem é um sistema vivo (multidinâmico e de evolução constante). Para mais, o uso de *emojis* traz uma maior conexão com o outro, sensação psicológica de intimidade e proximidade na esfera virtual (PAIVA, 2016).

A fim de reforçar a conexão entre as queimadas e as consequências desses incêndios na área urbana brasileira, foi exibido um trecho do documentário "Queimadas no Brasil"⁹ produzido pelo biólogo Átila Iamarino, na cidade de São Paulo, no dia 14 de setembro de 2020. O especialista apresenta algumas considerações sobre a relação entre a catástrofe na região pantaneira e a fumaça/fuligem observada nos céus da cidade de São Paulo, logo ao amanhecer. Além de argumentos relacionados às mudanças climáticas, Iamarino embasa sua fala com o conceito de amnésia de paisagem, discutido no livro *Colapso* (Jared Diamond) e exemplifica com o caso da ilha de Páscoa. Nesse local, ocorreu tanta degradação que se tornou um local inabitável, os moradores se esqueceram de como era a paisagem antes e como a derrubada gradativa das árvores culminou na subsistência do homem na ilha. Esses e outros argumentos foram expostos pelo biólogo durante o documentário, destaca-se, aqui, o conceito do sapo, que quando colocado para ferver em água não é capaz de perceber a mudança gradativa da temperatura e acaba por morrer.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WxGwXKENDB8>. Acesso em: 30 set 2020.



Tais elementos foram destacados durante o debate para chamar a atenção dos estudantes para outras mudanças climáticas que estão ocorrendo no mundo todo, de forma que pudessem estabelecer relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos. Essa retomada intentou provocar nos estudantes uma sensibilização e, conseqüentemente, levando-os à tomada de ação (FREIRE, 1996).

Após essas interações, foi utilizada novamente a ferramenta do *Mentimeter*, nuvem de palavras, para observar a possível mudança de percepção no grau de pertencimento dos estudantes ao problema das queimadas (veja a figura 03).

Figura 03 - Palavras obtidas como respostas para a pergunta em destaque

E agora: Que palavra ou expressões você usaria para descrever sua relação com as queimadas do Pantanal?



Fonte: autoras

Após a exploração da temática, notou-se que novas palavras foram acrescentadas em relação às primeiras apresentadas na figura 2, tais como: políticas públicas, conscientização, interdependência, mudança de hábitos, pertencimento, cuidados com a natureza, pertencimento, angústia. Diante desse fato, torna-se evidente que durante a roda de conversa houve uma ampliação da percepção dos participantes sobre a temática, além de um certo chamamento para a ação e para a coletividade, a partir da enumeração de possíveis tomadas de ação por parte dos participantes (figura 3), o que não havia ocorrido no primeiro momento (figura 2).

Segundo Motta (2008, p. 14), atividades que utilizam o letramento crítico acabam por utilizar uma [...] “estratégia de questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade”.

Destacamos ainda que, com uso do *Mentimeter*, os estudantes foram respondendo à questão e conforme a quantidade de repetições de uma mesma palavra, ela surgia na nuvem de palavras com uma formatação em letra maior. Como visualizou-se na figura 03, as palavras “preocupação”, “angústia” e “aviso” foram as mais citadas pelos participantes, demonstrando uma abordagem ativa e desafiadora dos estudantes em relação às leituras realizadas durante a atividade e às próprias práticas sociais.



Tal aspecto, ficou evidente também durante as interações orais pelo *Google Meet*, pois notou-se que no processo de construção de sentido (MONTE MÓR, 2010), ampliou-se não só a percepção sobre a realidade diante dos diferentes lugares de falas exemplificados nos dois vídeos exibidos. Destaca-se, aqui, o aspecto da intencionalidade que foi pensado na etapa de curadoria e na seleção do material-base para promoção das discussões visando, sobretudo, apresentar aos estudantes o maior número possível de sujeitos sociais e evidenciar singularidades e identidades envolvidas nas queimadas do pantanal. Esse fato corroborou a percepção da realidade dentro de um contexto mais amplo que, embora pareça localizado, tem implicações diversas as quais os estudantes não estavam tão atentos. Aliás, essa percepção é indiscutível ao considerarmos o caráter lexical, pois ao comparar as figuras 2 e 3, nota-se uma quantidade maior de itens indicados pelos estudantes que vão se distanciando do senso comum, inclusive com indicações de escolhas que apontam possibilidades de engajamento social (SANTOS, 2018).

Como já foi comentado, a roda de conversa teve como finalidade possibilitar aos participantes a expressão de suas opiniões sobre o assunto, colocando dessa maneira o estudante em uma posição ativa à aprendizagem. Desenvolver esta habilidade é crucial, já que, segundo Rojo (2013), é possível observar que, além do que o indivíduo traz consigo como conhecimento de mundo, a gama de oportunidades que as novas tecnologias possibilitam (hipertextos na Internet, navegação por outros universos do conhecimento) são muito importantes e buscam expandir e reconstruir suas próprias ideias sobre si e sobre o outro. Vivências como a apresentada neste trabalho são ótimas oportunidades para isso. Podemos verificar que nessa atividade, essa intenção foi atingida pela quantidade das manifestações e também pela qualidade das interações de acordo com os dois momentos temporais (antes e depois das discussões).

Quanto aos recursos utilizados, pontua-se que a utilização do aplicativo do *Mentimeter* foi fundamental na comparação do entendimento prévio e posterior da temática por parte dos estudantes. As nuvens de palavras (figuras 01 e 02), contribuíram para demonstrar as manifestações dos estudantes sobre o tema ao dispor as palavras-chave. Ainda, segundo Bottentuit Junior (2020, p. 03), “esse artefato tecnológico permite que os alunos respondam às perguntas e compartilhem em tempo real no smartphone ou em outros dispositivos eletrônicos ampliando a participação do estudante nas aulas”, enriquecendo desse modo, o diálogo entre professores e alunos.

Na sequência, foram retomadas diretrizes elencadas pelo Observatório do Pantanal, na Carta Declaração de Campo Grande, entre elas, destacam-se: o papel da escola na promoção do debate e de ações que visem facilitar as disseminações de informações sobre as perdas de biodiversidade e ecossistemas devido a incêndios no Pantanal; a promoção de intercâmbios de aprendizagem (como exemplo, propor ao aluno projetos) e a disseminação do conhecimento científico em linguagem acessível para os moradores locais. Discutiu-se, ainda, com os estudantes alguns exemplos de como isso poderia ocorrer de forma mais concreta na instituição. Como resposta, obteve-se a proposta de intervenção apresentada e a própria realização de atividades permanentes como a Semana do Meio Ambiente, realizada anualmente e institucionalizada já no calendário letivo do IFMS como espaços para essas práticas.



Para finalizar a roda de conversa e promover o engajamento dos estudantes por meio de uma das ações propostas pelo Observatório do Pantanal¹⁰ foi solicitada uma atividade de criação de memes, fazendo uso do site *Meme Generator*¹¹.

No site, a proposta foi a produção de um *meme*, para ser compartilhado nas redes sociais (figura 04). De acordo com Guerreiro e Soares (2016, p. 191), o *meme* “é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual”.

Figura 04 - Meme criado sobre o Observatório Pantanal



Fonte: autoras

Na figura 04, é possível ver uma das produções dos estudantes, demonstrando sua percepção sobre a temática. Essa imagem nos faz crer que o *meme* produzido também foi uma resposta positiva à proposta, uma vez que demonstra certo grau de descontentamento às condições de preservação do planeta.

Para terminar, o intuito desta proposta de intervenção foi a contribuição para a formação de cidadãos agentes de transformação social por meio da crítica a problemas cotidianos. Essa proposição se deu a partir do questionamento dos aspectos políticos e sociais envolvidos nas questões relacionadas às queimadas do bioma pantaneiro com o incentivo de ações promotoras de mudança e busca de soluções. Por conseguinte, conclui-se que essa ação foi considerada uma prática positiva e que envolveu a leitura, a reflexão e o questionamento das mensagens dos diferentes textos aos quais os participantes foram expostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos sobre multiletramentos e letramento crítico contribuem para a construção de uma prática docente que priorize as possibilidades de aliar a tecnologia à comunicação. No cenário atual, parte-se da hipótese de que os estudantes já estão imersos neste mundo multimidiático em

¹⁰ A saber, facilitar o acesso ao conhecimento científico em uma linguagem mais acessível.

¹¹ Disponível em: <https://imgflip.com/memegenerator>. Acesso em: 10 out 2020.



que o contato com a Internet é cotidiano, portanto, o professor não pode estar apenas no mundo, mas precisa estar conectado com esse universo. O mundo digital possibilita novas formas de aprender, especialmente, práticas que desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

Essas atividades acabam por estimular a busca de informações sobre determinados assuntos com o uso de múltiplas imagens, sons e animações associadas aos textos verbais que contribuem na construção de sentidos e nas relações dialógicas, muitas vezes, mediada pelo docente. Assim sendo, o professor necessita compreender o modo como os estudantes se comunicam hoje e é fundamental que ele demonstre interesse em estar cada vez mais inserido no mundo dos hipertextos. Dessa maneira, o docente intenta construir um novo modo de ensinar a partir da própria experiência de aprendiz, o que possibilita uma aproximação docente-discente em um universo em que os estudantes já estão inseridos.

Neste trabalho, verificamos que assim como Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006), no trabalho com o texto em sala de aula, numa abordagem de letramento crítico, a seleção do conteúdo deve incluir questões globais e locais de relevância. Além disso, é indispensável que essas escolhas sejam significativas para o estudante. No entanto, sobre a perspectiva do letramento crítico, a leitura não se propõe a construir um método em si, “a não ser que método seja concebido como conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas” (JORDÃO, 2016, p. 51).

Durante a execução da proposta de intervenção, embora aqui analisada em um único momento de letramento, demonstrou-se que os alunos melhoraram seu entendimento, sua percepção sobre o assunto, já que o desenvolvimento da criticidade só acontece quando o estudante for capaz de se apropriar de algum tipo de conhecimento. Neste caso, nota-se que essa apropriação foi ancorada em boas práticas, já que os participantes passaram a se manifestar de um jeito diferente do início da roda de conversa até o seu final. Neste sentido, observou-se, que após a realização das atividades, tanto no aplicativo quanto pelo *chat*, os estudantes mostraram interesse em promover mudanças, isto é, ser transformador da sua realidade. Essa ação foi caracterizada pelo maior número de palavras informadas, sentidos atribuídos e opiniões fornecidas que foram se delineando e sendo utilizadas de modo mais enfático a partir de uso de um vocabulário mais específico e/ou adequado ao contexto à medida que a atividade se aproximava da sua conclusão.

Ao final dessa etapa, percebe-se que os estudantes conseguiram interagir e reagir de modo ativo e espera-se que eles possam ser capazes de atuar como disseminadores de novos conhecimentos ao seu redor, tomando para si a responsabilidade e o despertar que as diferentes temáticas na vida estudantil possam exigir. Para tanto, a leitura em uma abordagem de letramento crítico em que o professor atua como mediador, auxiliando no desenvolvimento da criticidade dos alunos é algo muito enriquecedor. Exercícios que proponham uma relação dialógica entre discentes e docentes, perpassando os diferentes textos modais, por exemplo, é essencial para a formação de estudantes mais engajados, críticos e conscientes de que os textos não são neutros e que foram construídos com objetivos pautados em contexto sócio-histórico determinados. Assim, ainda pode-se afirmar que essa criticidade não se restringe apenas à vida acadêmica do estudante, mas também contribui em toda a sua vivência e atuação na sociedade.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática**. Campo Grande – MS. 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-informatica-campo-grande.pdf>. Acesso em: 22 mar 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Aplicativos de interação em sala de aula: análise de três possibilidades pedagógicas com recursos digitais. **Revista Cocar**. v.14, n. 30, set./dez. 2020. p.1-16.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo, Unesp, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

GUERREIRO, Anderson e SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto digital** (UFSC), v. 12, p. 185-208. 2016.

IAMARINO, Atila. **Queimadas no Brasil**. 2020. (14m15s). Youtube. 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WxGwXKENDB8>. Acesso em: 11 nov. 2020.

JORDÃO, Clarisse Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

LOPES, Mislaine Casagrande de Lima; ANDREOTTI, Vanessa.; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade de. **Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras**. Paraná, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **R. Let. & Let**. Uberlândia-MG v.26 n.2 p.469-476 jul./dez. 2010. Disponível em: http://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/wmm-multimodalidade-comunicacao_1.pdf. Acesso em 01 mar 2021.



MOTTA, Aracele Palma Favaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, 2008 Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

OBSERVATÓRIO PANTANAL: **em Carta, entidades alertam para a tragédia das queimadas no Pantanal. ECOA**. Campo Grande. Mato Grosso do Sul. 20. set. 2019. Disponível em:

<https://ecoa.org.br/observatorio-do-pantanal-em-carta-entidades-alertam-para-a-tragedia-das-queimadas-no-pantanal/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 379–399, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647400>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PANTANAL: **o rastro de destruição do fogo que já devastou 21% do bioma**. TV Folha. São Paulo.

São Paulo. 26. set. 2020. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ENZyAaV8tqg>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PEREIRA, Bianca Raquel Garcia Fagundes et al. O uso do Mentimeter como ferramenta de apoio ao professor. **IV SINECT**. Ponta Grossa. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.43, n. 76, p. 55-65, jan./abril 2018.

WWF-Brasil. **Retrospectiva 2020: Pantanal teve recordes históricos de queimadas**. 2020. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?77589/Retrospectiva-2020-Pantanal-teve-recordes-historicos-de-queimadas>. Acesso em 20 jan 2021.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de doutorado Unicamp, 2005.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

GAÚNA, M. M. S.; ALENCAR, B. A.; CAVALCANTE, L. B. S. Abordagem de letramento crítico na prática docente: uma proposta de intervenção pedagógica em contextos interdisciplinares. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v.8, n. 1, p. 46-60, 2021.



ANEXO 01 - DEPOIMENTO DOS MORADORES DO PANTANAL

Pecuarista Pedro Rodrigues, Fazenda São Francisco (Santo Antônio de Leverger, MT): o senhor Pedro Rodrigues relata que viu a fumaça na hora do almoço, eles seguiram em direção a ela e observaram que havia fogo nos dois lados da pista. Voltaram para a fazenda e tentaram combater o incêndio até a madrugada, sem êxito nenhum. A fazenda tinha 16 km de pastagem e tudo se transformou em carvão e cinzas. Uma tragédia anunciada, conforme o pecuarista, pois havia falta de recursos humanos para combater o incêndio. O Sr. Pedro ainda relata que as casas só não foram queimadas porque havia mais 30 amigos trabalhando no local. Essas pessoas conseguiram salvar as casas, mas o gado não. Ele se pergunta, “e quem não tinha ninguém para ajudar? Como fica?”

Índia Sandra Guató (Liderança Guató), conta que o povo guató vive da pesca, da isca, da mata e da água. Ela mostra a devastação que ocorreu na reserva indígena, alega que se não tivesse comprado uma mangueira com recursos próprios, o fogo tinha acabado com sua casa. Algumas imagens de satélite mostram a casa de Sandra e em torno o solo todo queimado. Sandra relata, que no dia do fogo, os bombeiros estiveram na casa dela, mas não puderam ficar porque em Porto Jofre estava pegando fogo e estava muito próximo de um hotel. Então, os bombeiros tiveram que atender o comércio e acabaram deixando-a sem ajuda. A indígena diz que vive na região há cerca de 46 anos e relata que nunca viu um fogo como esse, causando tanta devastação no Pantanal.

Veterinária Carla Sássi, atuante no Grupo de Resgate de Animais em Desastre (GRAD) ao longo da rodovia da Transpantaneira, ajudando os animais que sobreviveram às queimadas. Carla conta que estava com duas equipes trabalhando ao longo da Transpantaneira, colocando água e alimentos em cochos, porque os animais que sobreviveram ao fogo, estavam morrendo de fome, sede, inalando fumaça além do fogo subterrâneo que estava causando queimaduras nas patas dos animais. A veterinária também informou sobre a dificuldade logística, pois o posto de gasolina é muito longe, a região é incomunicável (não tem acesso à internet). Portanto, para ela, armazenar combustível é necessário, as aeronaves com problemas na visibilidade devido a fumaça, estavam trabalhando alinhado com o Ibama e a Sema. A veterinária reitera que não existe um órgão responsável pelo resgate de fauna em desastre, seja ela doméstica ou silvestre.

Cátia Nunes da Cunha, professora da Universidade Federal de Mato Grosso-MT, a docente comenta sobre os problemas relacionados às queimadas. Ela diz que fatores como: estiagem, pluviosidade baixa em 2019 e o esgotamento das regiões fornecedoras de água para o Pantanal, contribuíram para o agravamento da situação. A professora ressalta que o Brasil ignorou a possibilidade do incêndio, não se preocupou em fazer estratégias para evitar calamidades. Cátia finaliza ressaltando que houve ação antrópica, desde o turista até uma pessoa tirando mel, tudo isso colaborou para acontecer o desastre no Pantanal.



OS RECURSOS DE VÍDEOS DISPONÍVEIS NO FACEBOOK, INSTAGRAM E TIKTOK PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Letícia de Leon Carriconde¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Bruna Maria dos Santos Gonçalves²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Jhenifer Zigart Machado³

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro⁴

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

O presente estudo trata das possibilidades do uso do recurso de vídeo do Facebook, Instagram e TikTok, nas aulas de Espanhol como língua adicional. Tendo em vista a necessidade amplamente estendida do ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia do novo coronavírus, a perspectiva da expansão da modalidade híbrida na educação e considerando que os aplicativos de sites de redes sociais mencionados são os mais utilizados no país, o trabalho justifica-se como contribuição para os estudos de ensino e aprendizagem ao evidenciar o potencial pedagógico de alguns recursos de vídeo desses aplicativos. Com base na metodologia qualitativa e interpretativista e à luz de teóricos como Recuero (2009), Rojo (2013), Silva (2001), entre outros, a investigação discorre sobre o uso dos recursos “Vídeo ao vivo”, no Facebook; “Ao vivo”, no Instagram, e o “Dueto”, no TikTok. O trabalho apresenta algumas propostas que favorecem a interatividade entre professor e aluno e entre os próprios estudantes a partir do uso dos recursos analisados. Segundo a análise realizada, os três sites de redes sociais permitem produção e compartilhamento de vídeos, interação, armazenamento de arquivos nos próprios aplicativos e podem remeter às práticas sociais dos estudantes. Contudo, antes de propor qualquer atividade digital, evidenciamos a necessidade de o docente averiguar se todos os envolvidos têm um aparelho (smartphone, tablet ou notebook), acesso à internet e aos aplicativos indicados.

Palavras-chave: redes sociais; tecnologias digitais; multimodalidade.

RESUMEN

El presente estudio trata de las posibilidades del uso del recurso de video del Facebook, Instagram y TikTok, en las clases de Español como lengua adicional. Teniendo en cuenta la necesidad ampliamente extendida de la enseñanza remota de emergencia, consecuencia de la nueva pandemia de coronavirus, la perspectiva de expansión de la modalidad híbrida en la educación y considerando que las

¹ É graduanda do curso de Letras Português e Espanhol, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS.
E-mail: deleon.leticia@gmail.com

² É graduanda do curso de Letras Português e Espanhol, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS.
E-mail: bmdsg9635@gmail.com

³ É graduanda do curso de Letras Português e Espanhol, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS.
E-mail:jheniferzigart@gmail.com

⁴ É professora associada na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS.



aplicaciones de sitios de redes sociales antes mencionadas son las más utilizadas en el país, el trabajo se justifica como contribución a los estudios de enseñanza y aprendizaje al resaltar el potencial pedagógico de algunos recursos de video de estas aplicaciones. Con base en la metodología cualitativa e interpretativa y a la luz de teóricos como Recuero (2009), Rojo (2013), Silva (2001), entre otros, la investigación discute el uso de recursos de “Video en vivo” en Facebook; “En vivo”, en Instagram, y “Duetto”, en TikTok. El trabajo presenta algunas propuestas que favorecen la interactividad entre profesor y alumno y entre los propios alumnos a partir del uso de los recursos analizados. Según el análisis realizado, los tres sitios de redes sociales permiten producción y compartimiento de vídeos, interacción, almacenamiento de archivos en las propias aplicaciones y pueden remeter a las prácticas sociales de los estudiantes. Sin embargo, antes de proponer cualquier actividad digital, evidenciamos la necesidad de que el docente compruebe si todos los involucrados tienen un aparato (smartphone, tableta o portátil), acceso a internet y a las aplicaciones indicadas.

Palabras clave: redes sociales; tecnologías digitales; multimodalidad.

INTRODUÇÃO

Em março do ano de 2020, foi decretado o início do período de quarentena devido à proliferação massiva do vírus SARs-CoV-2, causador da Covid-19, tendo como uma dentre as várias consequências, a suspensão das aulas presenciais das instituições de ensino. Naquele momento, esse fato causou grande surpresa para todos os envolvidos no processo educativo, de modo que, principalmente pais e responsáveis, professores e estudantes precisaram se adaptar às novas normativas. Assim, fez-se necessário que o professor repensasse seu fazer docente inserindo práticas pedagógicas que pudessem ser materializadas a partir do contexto do ensino remoto emergencial, ou seja, quando foi possível, o uso da tecnologia esteve ainda mais presente no momento pandêmico, levando o professor a incorporá-la às aulas. Nesse sentido, evidenciamos que os recursos digitais podem oferecer diferentes oportunidades para o processo de ensino e aprendizagem, no momento que se tornam essenciais à sua continuidade.

Considerando o exposto, julgamos como fundamental maior letramento digital por parte dos docentes, visando à utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação (doravante TDIC) na mediação do conhecimento entre seus alunos, de forma mais apropriada e de acordo com as possibilidades de seu contexto. Desse modo, avaliamos ser fundamental compreender como funcionam algumas redes sociais de maior circulação, tais como Facebook, Instagram e TikTok.

O presente estudo tem, portanto, o objetivo de apresentar os recursos de vídeo que proporcionam interação. Centramo-nos em três aspectos: o “Vídeo ao vivo”, no Facebook; o “Ao vivo” a partir dos “Stories”, no Instagram; e o “Duetto”, no TikTok, como possibilidades de uso no ensino e na aprendizagem do espanhol como língua adicional. Para fundamentar nossas análises, pautamo-nos em conceitos de redes sociais, ensino em espaço não formal de aprendizagem e interatividade. Os dados foram coletados por meio de observação e utilização dos aplicativos para smartphones dessas redes sociais, tendo em vista que grande parte do alunado utiliza esse dispositivo para interagir por meio delas. Analisamos e discutimos as possibilidades e limitações dos recursos de vídeo disponíveis nessas redes sociais, à luz do referencial teórico selecionado, considerando a educação linguística em espanhol, em contexto pandêmico. Evidenciamos que o vídeo permite extrapolar a comunicação essencialmente escrita, pode aproximar professor e alunos, além de possibilitar o



trabalho com outros aspectos das linguagens (gestos, expressões fisionômicas, entonação, postura etc.).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a metodologia a partir da qual selecionamos as redes sociais e coletamos as informações por nós analisadas. Em seguida, a fundamentação teórica está organizada em três seções: redes sociais, o que são e para que servem; redes sociais e ensino; e interatividade. Trazemos conceitos que estão associados à educação e ao espaço digital, embasando nossas discussões. Na análise, discorreremos sobre os recursos de vídeos disponíveis nessas redes, evidenciando algumas oportunidades de uso pedagógico e suas restrições nas aulas de espanhol. Por conseguinte, nas considerações finais, compartilhamos algumas discussões sobre a investigação desenvolvida.

1 METODOLOGIA

Nossa escolha pelo Facebook, Instagram e TikTok justifica-se porque, além de sua grande utilização entre a população mundial, as três são gratuitas e podem ser facilmente acessadas pelo celular e/ou notebook para visualizar o conteúdo compartilhado e interagir por meio de comentários, emojis ou curtidas. Evidenciamos que apenas o Facebook permite publicação de conteúdo a partir de suas versões em notebook ou em desktop, as outras duas, somente por meio do smartphone. Todas utilizam multissêmioses (imagens estáticas e/ou em movimento, acompanhadas ou não de textos escritos e/ou orais, além da possibilidade de inserir legendas nas publicações), permitem postagens abertas, restritas a alguns participantes, comentários e formas de reação por parte dos seguidores do perfil do usuário, facilitando a interação entre os sujeitos.

Definimos as três redes sociais, pois acreditamos que cada uma delas traz variadas oportunidades de interação entre professor e alunos, entre os próprios estudantes, ou seja, permitem o diálogo, a discussão e o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos discentes pelo docente. Assim, em meio a esse universo de possibilidades, escolhemos os recursos relacionados à produção e ao compartilhamento de vídeos e discorreremos sobre tempo de filmagem, armazenamento e efeitos. Portanto, focamos no “Vídeo ao vivo” do Facebook, no “Ao vivo” do Instagram e nos duetos do TikTok. Os recursos analisados foram selecionados com base no que consideramos ser seu potencial pedagógico, ou seja, do ponto de vista de professores e não de usuários regulares.

Nossas investigações se deram a partir dos recursos e tipos de publicação que oferecem com relação às ferramentas de vídeo que podem nelas ser publicados no que tange a tempo, armazenamento e efeitos. Interagimos com cada um dos aplicativos, analisando, de maneira qualitativa interpretativista, os recursos disponíveis para diversos tipos de postagens, tendo em mente as categorias acima elencadas, observando suas semelhanças e diferenças, o que culminou com a elaboração de um quadro comparativo. A análise qualitativa e interpretativista busca “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), considerando “práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 REDES SOCIAIS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM?



Desde os milênios, o ser humano é um ser social que se organiza em grupos, seletos por suas afinidades e objetivos em comum, por vezes foram o de sobrevivência e, por outras, o de comodidade, e para que essa união seja efetivada, uns devem coadjuvar com os outros, criando uma espécie de rede. Segundo Rocha (2005), a palavra rede remete à

noção de junção de nós – individuais ou coletivos – que, interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede – social, cultural, econômica, política – é (ou sempre foi) uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade (ou a obrigatoriedade) da contínua constituição de grupos comuns (ou comunidades) em limitados espaços e simultâneos tempos. (ROCHA, 2005, p. 1)

Com os avanços dos recursos tecnológicos, singularmente o das TDIC, o corpo social passou a usar a tecnologia de diversas formas, por exemplo: estabelecer contatos pessoais, trabalhar com vendas em *home office*, por meio de compartilhamento de imagens, vídeos, buscar informações sobre os mais variados temas, divulgar serviços, jogar, entre muitos outros.

Com isso, os relacionamentos interpessoais que ocorriam em grande parte no âmbito físico, passaram a ocorrer também dentro do espaço que a internet propicia e, dessa forma, surgiram as redes sociais digitais. De acordo com Rocha (2005, p. 3), "estar em rede significa ser capaz de fazer uso da capacidade de ser sujeito (ativo e responsável), sugerir mudanças, administrar complexidades e incentivar a articulação, o fortalecimento e, se necessário, a (re)construção contínua das redes".

Apesar de o conceito de redes sociais não ser algo conclusivo, alguns teóricos buscam defini-las. Segundo Recuero (2009, p. 69), elas são "conjunto(s) de atores e suas relações". Por atores, a pesquisadora compreende "pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede" (RECUERO, 2009, p. 24). Ela salienta ainda que existe uma distinção entre redes sociais e sites de redes sociais, ainda que estes "atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais". Por exemplo, o Facebook é um site de rede social. Os atores correspondem aos nós (nodos) e suas relações formam a rede social.

A primeira rede social surgiu no ano de 1995, nos Estados Unidos e Canadá, era chamada de *Classmates* e tinha como objetivo conectar estudantes do ensino superior. Segundo Silva (2010), posteriormente, surgiu o *Sixdegrees*, que foi um site que permitia ao usuário a criação de um perfil virtual, o envio de convites para amigos e a organização de grupos. Contudo, foi em 2004, com a criação do Orkut que elas tomaram força, chegando à popularidade que conhecemos hoje.

As redes sociais possuem êxito devido à necessidade de o ser humano estar em interação uns com os outros e, conseqüentemente, ampliar suas relações por meio de trocas comunicativas e afetivas. Outro fator é o enorme benefício que elas trouxeram em relação às barreiras geográficas que passaram a ser passíveis de transposição pelo acesso que se dá por uma linha digital. Antigamente, as notícias e os relatos eram passados por meio de cartas; hoje as pessoas podem interagir on-line, rapidamente e em redes, mesmo estando em espaços distantes.

Igualmente, as redes sociais são fonte de informação, conhecimento e meio de compartilhamento, seja por meio de páginas de notícias, eventos, perfis pessoais ou de grupos. Elas oferecem um espaço de construção do eu enquanto sujeito na sociedade, sua estrutura é própria e moldada de acordo com a personalidade do usuário, ele escolhe o que irá consumir e com o que/quem irá se relacionar e, assim, estar também mais próximos daqueles que aceitam ou inserem em suas páginas.



2.2 REDES SOCIAIS E ENSINO

Hoje se faz necessário questionar a educação tradicional que acontece de um modo apenas: o professor fala e o aluno reproduz, remontando a criticada educação bancária mencionada por Freire (1987). Sobretudo, decorrente do isolamento físico imposto pela pandemia da Covid-19, é hora de acrescentar, às práticas docentes, as possibilidades de interação que emergem das redes sociais, por exemplo, de forma a complementar o ensino e a aprendizagem de línguas.

Como uma das características do conteúdo veiculado nas redes, temos a presença da linguagem multimodal. Entendemos multimodalidade, a partir de Ferraz (2018), como “vários designs ou modos em que as linguagens podem ser manifestadas: linguístico, auditivo, espacial, gestual, visual, multimodal (um mix dos anteriores)” (FERRAZ, 2018, p. 73).

Rojo (2013, p. 19) explica que o texto contemporâneo envolve “diversas linguagens, mídias e tecnologias”, há diferentes modos de significar que excedem o texto verbal escrito e, assim como defendeu Ferraz (2018), pode conjugar sons, gestos, expressões fisionômicas, enfim, imagens com ou sem movimento. Ressalta que esses textos multimodais ou multissemióticos “extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO, 2013, p. 21).

Sobre o ensino mediado por meio das tecnologias digitais em rede, Silva (2018) assevera que “possibilita a valorização do pensamento crítico e coletivo, a partir da interação entre alunos-alunos e alunos-docentes e com diferentes maneiras de pensar, fazendo com que o processo educativo se dê de forma colaborativa” (SILVA, 2018, p. 109). Os espaços virtuais das redes sociais oferecem, além da velocidade do compartilhamento de informações, a possibilidade de criação colaborativa, bem como um ambiente propício para questionamentos e reflexões críticas, levando em conta as propostas didáticas mediadas pelo professor que as inclui em suas aulas e da participação dos estudantes.

É importante evidenciar que, embora tais locais virtuais não tenham sido originalmente criados para o processo educativo, e são comumente vistos como um ambiente desenhado para atividades de interação cotidiana e recreativa, eles podem ser usados “como recursos para transformar o mundo, principalmente na área da educação” (ARAÚJO; LEFFA, 2016, p.16).

Nesses espaços, identificamos o que Pivelli (2006, p. 74) define como potencial pedagógico, entendido como potencial de exposição observado nas mídias analisadas, principalmente recursos visuais e auditivos. À noção de potencial associamos a ideia de dinamicidade presente nas tensões que podem vir a surgir dos questionamentos e reflexões que geralmente se manifestam ao pensarmos no papel das TDIC no processo educativo, sempre lembrando de que sua presença demanda constante (re)significação, para que não caia no lugar comum das atividades vazias e superficiais, evitando usá-las porque “está na moda” ou porque os alunos gostam, simplesmente.

Embora observemos o potencial pedagógico dessas redes, elas, inicialmente, pertencem ao campo da educação não formal, definida por Gohn como “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.” (GOHN, 2014, p. 3). A autora se preocupa em diferenciar a educação não formal da educação informal, uma vez que os termos são concebidos como sinônimos por alguns investigadores. A educação formal acontece na escola. Na educação informal, os indivíduos aprendem durante a socialização, sem que exista a intenção de aprender, enquanto na não formal, eles apresentam um desejo/vontade de aprender e encontram mecanismos para fazê-lo. Acreditamos que, ao trazermos as redes sociais para o âmbito pedagógico, mesmo que como componente



complementar, elas podem ser entendidas como espaços de educação não formal, pois passam a contar com objetivos que devem ser definidos de maneira significativa pelo professor, ao planejar sua inserção no processo de aprendizagem de seus alunos.

Tendo em vista a gratuidade da maioria das mídias sociais utilizadas na interação cotidiana das pessoas, avaliamos que elas podem ser ferramentas que "possuem amplas possibilidades de uso, tornando versáteis seus contextos de aprendizagem" (SILVA; CASTRO FILHO; FREIRE, 2018, p. 2). Ao mesmo tempo se tornam espaços profícuos para a construção de conhecimentos colaborativos e significativos, facilmente compartilhados, nos quais se percebe o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) denominam letramento digital em rede, conceituado por eles como a "habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros, construir colaboração e apoio" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 47), propiciando maior autonomia por parte do aprendiz.

Braga (2013) acrescenta que os estudantes precisam estar bastante conscientes dos objetivos das atividades, motivados e focados para não dispersarem a atenção, visto que as redes oferecem várias possibilidades de navegação.

2.3 A INTERATIVIDADE

Durante o ano de 2020, o contexto mundial das interações humanas foi alterado a partir da confirmação de que vivíamos uma pandemia. O processo educativo também é um contexto de interações, essencial não somente para a construção de conhecimentos, mas também para a formação de sujeitos autônomos, críticos e questionadores, que exerçam sua cidadania de forma plena e significativa, contribuindo com a evolução da sociedade em que vivem, em uma práxis "que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987, p. 43).

Ainda de acordo com Freire (1987), o estar no mundo exige do ser humano a capacidade de se relacionar, de sair de si e se projetar no outro, num processo de cooperação de um e muitos e de muitos para muitos.

Segundo Silva (2001, p. 5),

Interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. No entanto, para que haja interatividade é preciso garantir duas disposições basicamente:

1. A dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação;
2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

No universo do ciberespaço, diversos grupos de discussão estão ativos possibilitando ao usuário a oportunidade de interagir e compartilhar opiniões de forma mais espontânea. Segundo Lévy (1999), quanto mais esses meios/espacos se desenvolvem e crescem, mais tornam-se o que o autor chama de "universal", proporcionando uma comunicação todos para todos e a concentração por centros de interesses, o que favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva, permitindo que esses sujeitos amadureçam suas opiniões nessas trocas, estabelecendo relações de tolerância e compreensão mútua.



Para Silva (2001), a sala de aula, presencial ou virtual, precisa rever a comunicação que separa emissão e recepção.

Muitos educadores já perceberam que a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, que a educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B. No entanto, esta premissa ainda não mobilizou o professor diante da urgência de modificar o modelo comunicacional baseado no falar-ditar do mestre que se mantém inarredável na era digital. (SILVA, 2001, p. 3)

Silva (2001) continua afirmando que muitas vezes continuamos subutilizando a tecnologia digital, trabalhando com foco na transmissão, sem explorar a interatividade, nem a criação coletiva.

Após a apresentação dos conceitos teóricos que nos motivaram e permearam nossas análises, e esboçam o espaço em que nos colocamos enquanto professoras de língua espanhola em formação inicial e continuada, passamos aos elementos por nós observados nas redes sociais selecionadas.

3 ANÁLISE

Para esta seção, apresentamos as análises de um dos recursos das três redes sociais, Facebook, Instagram e TikTok, tomando como base a ordem dos anos de lançamento das mídias/aplicativos 2004, 2010 e 2016, respectivamente. Criado em 2010, o Instagram foi adquirido pelo Facebook em 2012, e ambos foram desenvolvidos por estadunidenses, já o TikTok é um aplicativo chinês.

Segundo Fabro (2021), o TikTok foi o aplicativo mais baixado durante o mês de fevereiro de 2021, seguido pelo Instagram, em segundo, e o Facebook, em terceiro. Conforme mencionamos, o foco está no uso do vídeo desses sites de redes com fins educacionais no âmbito da língua espanhola.

3.1 FACEBOOK

Para iniciar a análise das ferramentas disponíveis para o uso do professor nesse aplicativo, vale ressaltar que o Facebook, além de ser um dos sites de redes sociais mais utilizados, pode ser também um instrumento aliado na construção do conhecimento. Pode contribuir para o ensino, permitindo o desenvolvimento de estratégias de comunicação, facilitando a interação, reforçando a colaboração, fortalecendo a troca de saberes e de informações e pode romper com os métodos tradicionais de ensino. Desse modo, trazer esse espaço para o meio educacional do aluno contribui para garantir as práticas sociais nas práticas escolares.

O docente, inicialmente, deverá acessar a rede social Facebook para poder criar o espaço virtual. Para que isso ocorra, ele poderá usar o seu perfil pessoal ou poderá criar um específico como professor.

O primeiro recurso para uso educacional é a possibilidade da criação de grupos. O professor, por meio de seu perfil, acessa a aba "grupos" e pode criá-lo destinando um a cada turma de Espanhol, por exemplo, em que ele ministra aula. Esse espaço pode se transformar em uma sala de aula virtual.

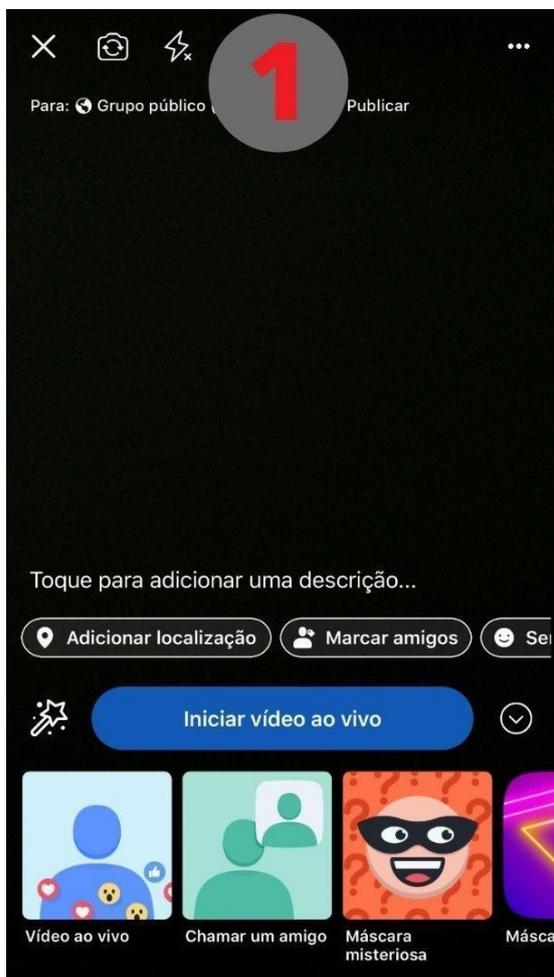
Na sequência, deverá convidar os alunos para participarem do grupo. Para isso, deve clicar na aba "Convidar" e escrever o nome de cada um deles, conforme o registro do perfil realizado no Facebook. Quando todos estiverem inseridos no grupo, poderá dar início ao uso dos demais recursos.



Já na página inicial da sala, é possível identificar algumas delas, ao observar os ícones "Vídeo ao vivo", "Fotos" e "Enquetes".

Em contexto de ensino remoto emergencial, no qual os docentes estão realizando as aulas por meio de *lives*, aulas síncronas, videoaulas, aulas assíncronas, o aplicativo do Facebook disponibiliza, na aba "Vídeo ao vivo", a possibilidade de realizar as aulas de forma síncrona, como vemos na Figura 1, ou assíncrona, na Figura 2. Assim que concluir uma transmissão, ele terá à sua disposição as opções de salvar o vídeo para postá-lo em outro momento ou compartilhá-lo na sala virtual, para que aqueles que não puderam acompanhar a aula no momento da transmissão, possam assistir a gravação depois, como vemos na Figura 2, nos botões "Salvar" e "Compartilhar".

Figura 1: Vídeo de forma síncrona



Fonte: Elaboração das autoras.

Figura 2: Vídeo de forma assíncrona



Fonte: Elaboração das autoras.

As aulas síncronas de Espanhol, realizadas por meio desse recurso, permitem a interação dos alunos por meio dos comentários, que aparecem ao vivo para o professor e ele, por sua vez, pode responder instantaneamente na própria aula. Considerando o conceito de interatividade proposto por Silva (2001), o aluno também pode responder às perguntas do professor, comentar as respostas dos colegas etc.



O Facebook mostra ao usuário que, nesse caso, é o professor, algumas estatísticas como, por exemplo, quais usuários assistiram a transmissão ao vivo e o tempo que esse vídeo/live ficou no ar.

Por fim, outra forma de fazer uso do recurso “Vídeo ao vivo” é a gravação de algum tema em espanhol ou conteúdo programado. O professor grava sua proposta, salva o vídeo e pode fazer a postagem posteriormente, em forma de aula gravada e assíncrona. Para isso, ele pode desativar os comentários e a interação, mas vale lembrar que os usuários que acessarem o grupo no momento da filmagem, poderão assistir a *live*. Se o recurso de comentários estiver inativo, não será possível interagir no momento da transmissão/gravação.

Tratando ainda de vídeo, é possível que o aluno faça uma gravação e suba o arquivo no grupo criado. O vídeo pode mostrar uma apresentação artística, desenvolver algum elemento intercultural, exibir uma entrevista, uma reportagem, manifestar o posicionamento sobre algum tema polêmico, dramatizar paródias de filmes, séries, videocliques, obras literárias, apontar releituras de aspectos culturais, entre outras atividades. Tudo isso oportuniza condições para que o aluno possa produzir conteúdos e compartilhar conhecimentos e não seja mero receptor de informações.

3.2 INSTAGRAM

O Instagram é um aplicativo lançado em 2010, que permite ao usuário compartilhar fotos e vídeos a partir da biblioteca de seu smartphone, tablet ou diretamente da câmera desses aparelhos. Para a coleta de dados sobre esse site de rede social, criamos o perfil @inova_espanhol, por meio do qual exploramos recursos de vídeo que consideramos possuírem potencial pedagógico para o ensino de línguas.

Na aba “Reels”, ficam guardados os vídeos curtos com, no máximo 60 segundos, passíveis de edição como uso de filtros, inserção de textos, além de corte e colagem, gravados na hora, direto com a câmera frontal e/ou traseira do dispositivo, ou importados da galeria do telefone celular do usuário. Nos vídeos postados no “Reels”, também podem ser anexadas legendas. A interação com quem publicou os vídeos pode se dar por meio de comentários, envio de emojis ou simplesmente curtidas. O arquivo pode ser compartilhado também no *feed* (mural), se o usuário assim o desejar, em sua totalidade (60 segundos), e também nos “Stories” (15 segundos). No caso dos “Stories”, o vídeo de um minuto, por exemplo, é dividido em seis partes que aparecem sequencialmente. Desse modo, o docente de língua espanhola consegue produzir inúmeros vídeos curtos que podem variar de introdução a algum tema, indicação de filmes ou séries, convite para a leitura de determinados livros etc.

O recurso “Stories” também é o espaço por meio do qual o usuário pode fazer *lives*, clicando na foto de perfil, deslizando as opções de publicação que aparecem na base da imagem da direita para a esquerda, a última opção é “Ao vivo”. Ao clicar nela, o usuário dá início a uma transmissão de até até quatro horas e seus seguidores receberão uma notificação de que um perfil que ele segue está on-line. Para cada encontro, o usuário que está transmitindo pode convidar até três pessoas para dividir a tela, bastando para isso clicar no ícone com a câmera (vide Figura 3, quadro 1, seta A) e adicionando o convidado (vide Figura 3, quadro 2) e os seguidores dessas pessoas também receberão um aviso de que elas estão ao vivo.

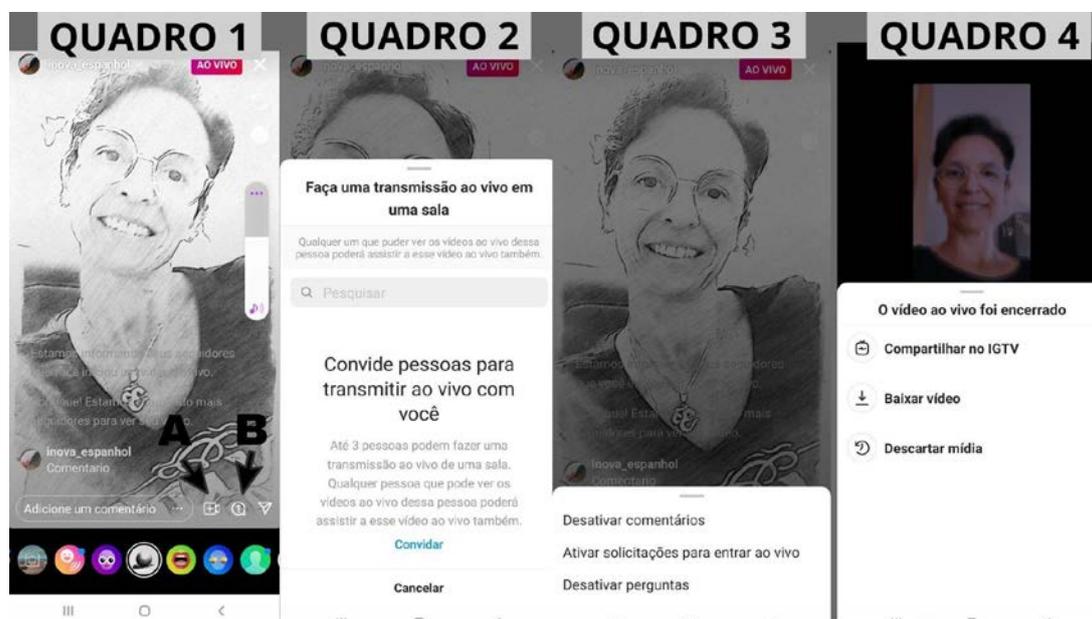
No caso de propósitos educacionais, no âmbito da língua espanhola, o professor pode realizar entrevistas com convidados (referências da arte, literatura, linguística, educação, pessoas da comunidade, pais etc.) ou chamar dois alunos para a exposição de algum tema, de acordo com os



objetivos da aula. Outra opção de atividade seria a realização de saraus, nos quais os alunos seriam responsáveis por leituras de poesias ou fragmentos de narrativas da literatura de língua espanhola, bem como apresentações de danças e canções em espanhol, levando em conta a possibilidade de armazenamento desses momentos dentro do aplicativo.

Durante a transmissão os assistentes podem interagir por meio de comentários e curtidas, bem como enviar perguntas clicando no link com o ponto de interrogação (vide Figura 3, quadro 1, seta B). O usuário que abriu a *live* pode respondê-las clicando no mesmo ícone para visualizar as perguntas. Os comentários podem ser bloqueados pelo usuário que iniciou a transmissão, e, se ele quiser, também pode fixar um comentário seu, dando as boas-vindas, por exemplo (vide Figura 3, quadro 3). Desse modo, todos os participantes podem buscar essa interação na língua alvo.

Figura 3: Quatro capturas de tela demonstrando alguns dos recursos da ferramenta “ao vivo” do aplicativo da rede social Instagram.



Fonte: Elaboração das autoras.

Uma vez encerrada a transmissão, o usuário tem três opções: compartilhá-la no IGTV⁵, onde ficará permanentemente armazenada; baixar o vídeo para a galeria do seu telefone celular ou descartá-la (vide Figura 3, quadro 4). Se o vídeo for baixado, ele permite, por meio da utilização de outros aplicativos, a inserção de legendas para acessibilidade de pessoas surdas, por exemplo. As interações com vídeos de *lives* armazenados no IGTV são possíveis somente através de comentários, não existindo mais a opção “Perguntas”.

A interação é mais rápida e dinâmica em encontros síncronos, já que professor, alunos e possíveis convidados devem estar conectados ao mesmo tempo e em mesmo ambiente digital. Os participantes podem tratar de algum tema, perguntar, comentar, reagir, curtir, enfim, manifestar-se e dialogar de forma imediata, sem ter que aguardar um tempo considerável para a resposta como nas

⁵ O IGTV é um recurso do próprio Instagram, que permite ao usuário armazenar seus vídeos mais longos. Caso existam vídeos armazenados pelo usuário, o ícone/botão do IGTV pode ser encontrado abaixo de sua biografia, na tela inicial do perfil.



atividades assíncronas. Os vídeos gravados e disponibilizados de forma assíncrona, viabilizam paradas para anotações, permitem várias visualizações de determinados trechos, também é possível retroceder ou avançar a filmagem, além de trazer maior flexibilidade para organizar horários de estudos e participação, uma vez que cada um pode interagir em tempos distintos. Por isso, é imprescindível que o docente leve em conta os objetivos de sua atividade e saiba definir a melhor opção para desenvolvê-la, considerando as particularidades de cada recurso.

3.3 TIKTOK

O TikTok é um aplicativo que tomou força no período pandêmico justamente pela sua simplicidade em questão de produção de vídeos curtos, incluindo os de teor educativo, e a facilidade na visualização dessa enorme galeria que o TikTok se tornou. Desenvolvido pela empresa chinesa Bytedance, em setembro de 2016, assim, como outras redes, têm deixado de ser somente uma plataforma de entretenimento, o TikTok pode ser um aliado da educação, pois possui recursos que permitem a interação, colaboração e construção de conhecimento entre alunos, professores, técnicos, de diversas áreas e de diversos lugares.

A interface do TikTok é composta por duas telas, uma que podemos considerar a zona de interação, na qual os usuários podem baixar, comentar, curtir, compartilhar, os vídeos expostos por outros usuários, e outra considerada a zona de produção, vinculada aos detalhes sobre a criação individual.

Para a realização de uma descrição mais detalhada foi criado o perfil @inova_espanhol, no TikTok. Dessa maneira, percebemos que, na zona de produção, começamos a gravar, editar, legendar, ou seja, é onde o professor iniciará suas propostas na construção do conhecimento. Já na zona de interação, é possível compartilhar, curtir, seguir outras contas, comentar, duetar⁶ com outros vídeos etc.

Alguns recursos nos chamaram a atenção, entre eles a opção de “Adicionar som”, permitindo que o professor de Espanhol coloque, em seu vídeo, trechos de músicas nesse idioma, disponíveis no próprio aplicativo. Além disso, o usuário pode baixar, no celular, conversações curtas, músicas e qualquer outro material de som que caiba no tempo de 15 a 60 segundos. Utilizando esse recurso o docente pode propor atividades de compreensão auditiva.

Já considerando um caráter mais estético, existe a possibilidade de colocar filtros com maquiagens, acessórios, imitando animais e personalidades do mundo hispânico como Frida Kahlo, por exemplo. O docente pode propor a criação de vídeos que manifestem as falas, em espanhol, dos animais ou personalidades representados nos filtros, bem como uma narrativa de onde a pessoa estaria usando determinados acessórios.

O recurso “Temporizador” poderá auxiliar em casos em que a pessoa está gravando sozinha, é possível escolher entre três a 10 segundos para iniciar a gravação, facilitando filmagens em que o indivíduo precisa estar longe do aparelho, utilizando a lousa ou até mesmo a parede da sua casa como lousa, ou a apresentação de um aluno como uma dança típica, por exemplo.

Respeitando o tempo de 15 segundos a três minutos, também é possível editar vídeos que estão na galeria do celular. Isso facilita o trabalho do professor e do aluno que pode gravar uma série

⁶ Duetar consiste em dividir a tela, de um lado o vídeo original e de outro, o que será criado. O vídeo a ser gravado tem a mesma duração do primeiro e o usuário pode dublar a versão original, cantar, dançar ou mesmo reagir com falas ou expressões fisionômicas. Mais adiante explicamos como é possível criar o dueto no TikTok.



de vídeos e ir postando em diferentes momentos, sem necessariamente ter que gravar pelo aplicativo e já postar.

O docente que queira trabalhar a ampliação do conhecimento do vocabulário, pode gravar vários vídeos sobre diferentes campos semânticos (frutas, animais, esportes etc.), e compartilhar no TikTok diariamente ou semanalmente, de acordo com sua organização pessoal. O aluno também pode construir esse conhecimento, gravar e compartilhar os vídeos.

A possibilidade de colocar efeitos e filtros certamente é uma das ferramentas que mais chamam a atenção. Por meio deles o professor de Espanhol pode criar histórias mais atrativas, pois consegue modificar a fisionomia da pessoa, ou seja, ao invés de em uma atividade de compreensão auditiva somente utilizar o som, ele pode encenar o acontecimento do áudio, facilitando e tornando a atividade mais atraente para o aluno. Outro recurso que pode auxiliar o docente é aquele que permite trocar o fundo do vídeo, ou seja, ele pode gravar vídeos e trocar as imagens de fundo, criando diferentes situações como na praia, no deserto, no centro de uma grande cidade, na fazenda etc. Para a produção oral, os alunos também podem usar esses efeitos e filtros a fim de construir suas narrativas.

Nesse sentido, ao analisar as ferramentas disponíveis percebemos que, utilizadas da maneira adequada, auxiliam no desenvolvimento da língua espanhola. Por fim, a ferramenta “Duetar” permite a interação entre aluno e professor e entre aluno e aluno.

Para utilizar esse recurso é necessário ir até um vídeo e clicar na opção “Compartilhar”, representado na imagem de um balão com um gancho do telefone (símbolo do WhatsApp), localizado no lado direito da tela do smartphone. Em seguida, aparecerão opções de compartilhamento: com pessoas específicas dentro do TikTok, em outros aplicativos e, na última linha, aparecem outras opções: “Relatar”, “Salvar vídeo”, “Duetto”, “Costurar”, “Adicionar aos favoritos” e “Compartilhar como GIF” (ver Figura 4). Depois de escolher a opção “Duetto”, será aberta outra interface (Figura 5) que permitirá ao usuário, gravar seu vídeo de acordo com a ação do vídeo original. Desse modo, o professor pode compartilhar um vídeo e o aluno realizar um dueto, respondendo, reagindo, imitando, parodiando o vídeo fonte. Os alunos também podem realizar duetos entre si.

É importante observar que nem todos os vídeos apresentam essa opção “Duetto”, uma vez que vai depender das permissões concedidas pelo autor do vídeo postado.

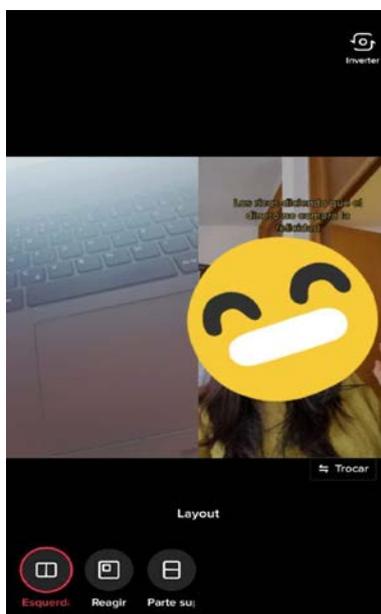
Figura 4: Opção “Duetto”



Fonte: Elaboração das autoras.



Figura 5: Dueto



Fonte: Elaboração das autoras.

3. 4. UMA SÍNTESE

Após nossa investigação sobre os recursos de vídeos, bem como as possibilidades de interação com estes, presentes nos aplicativos Facebook, Instagram e TikTok, e considerando as possibilidades de sua inserção no processo de ensino de língua espanhola como língua adicional, elaboramos um quadro comparativo (Quadro 1, na próxima página), que poderá auxiliar o professor no que tange aos letramentos digitais envolvidos em sua utilização.

Por meio do quadro exposto, podemos observar que muitas são as possibilidades de uso do vídeo de cada site de rede social. O professor poderá analisar qual delas se mostrará mais produtiva, selecionando aquela que já faça parte do cotidiano de seus alunos ou apresentando uma nova. Reforçamos a importância de que o professor planeje as atividades que dependem da inserção desses recursos, tendo bem claro seus objetivos, para que sua utilização não se torne vazia de significado, acompanhando apenas um modismo popular.

Também é importante que o docente considere, entre outros aspectos, se os alunos têm um aparelho conectado à internet e se têm acesso a esses aplicativos no celular ou no computador, a fim de evitar a exclusão da participação de uma parte da turma ou de todos os alunos. Ressaltamos igualmente a necessidade de o professor avaliar se a proposta cabe ao nível de ensino em que atua. Por exemplo, no ensino fundamental, a criança pode não ter um perfil em sites de redes sociais ou não ter um aparelho para desenvolver a atividade.

**Quadro 1:** Comparativo dos recursos de vídeo analisados

Recursos	Facebook	Instagram	TikTok
Realização de <i>live</i>/transmissão ao vivo	sim (qualquer usuário)	sim (qualquer usuário)	sim (somente para usuários com 50 mil seguidores ou mais)
Tempo máximo de <i>live</i>	8 h	4 h	não informado
Filtros na gravação dos vídeos	sim	sim	sim
Possibilidade de ter “convidados”	sim (vários)	sim (até 2)	sim (até 2)
Notificação para os seguidores	sim	sim	sim
Armazenamento da transmissão	sim	sim ⁷	não
Interação durante a transmissão	sim	sim	sim
Interação posterior por mensagem	sim (somente comentários)	sim (somente comentários)	não informado
Possibilidade de compartilhar vídeos curtos	sim	sim	sim
Tempo máximo de vídeos curtos	não informado	60s	3min
Filtros em vídeos curtos	sim	sim	sim
Interação posterior	sim (somente comentários)	sim (somente comentários)	sim (somente comentários)
Armazenamento dos vídeos curtos	sim	sim	sim

Fonte: Elaboração das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos as possibilidades de uso da transmissão ao vivo dos sites de redes sociais muito produtivas para o professor de Espanhol como língua adicional, pois oportunizam chamar convidados

⁷ No arquivo de *lives*, o armazenamento é permitido por 30 dias. Depois o usuário deverá optar por salvar no IGTV para armazenar o vídeo no aplicativo.



como hispano-falantes, os alunos podem ser destaques de apresentações, por exemplo. Com relação aos vídeos curtos, também indicam ser bastante profícuos, pois acreditamos que pode ser motivador para tratar de temas rápidos, como orientações pontuais ou uma atividade de compreensão auditiva, de maneira célere e objetiva. A vantagem de não limitar o tempo de gravação de vídeos curtos torna-se, na nossa opinião, fecundo para atividades mais extensas.

O fato de que todas possuem espaço de armazenamento como recurso do próprio aplicativo facilita o acesso sempre que se queira ou necessite voltar a alguma atividade ou tema, além de não ocupar o espaço de memória interna dos dispositivos móveis dos alunos e dos professores que, nem sempre, podem comportar muitos dados.

Salientamos que, mais do que a relevância de trazer as TDIC para a sala de aula, identificamos a necessidade de que o ensino das línguas adicionais passe a circular em espaços que remetem às práticas sociais dos alunos, nelas incluídas as interações que ocorrem por meio das redes sociais, tendo em vista a identificação cultural que permeia o uso de cada rede e o convívio com e pelas línguas, propiciando aos alunos motivação e espaço para a construção de uma aprendizagem mais autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Conectando os autores na rede. In: ARAÚJO, Júlio. LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos para aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 9-16.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FABRO, Clara. TikTok, Facebook e Instagram estão entre apps mais baixados de fevereiro. **TechTudo.** 2021. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2021/03/tiktok-facebook-e-instagram-estao-entre-apps-mais-baixados-de-fevereiro.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2021.

FERRAZ, Daniel. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante. (org.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62-87.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. In: **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 37- 49.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**, 2ª Série, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4>. Acesso em: 9 abr. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.



PIVELLI, Sandra Regina Pardini. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-092500/publico/DissertacaoSandraReginaPivelli.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, Cristianne Maria Farmer. As redes em saúde: entre limites e possibilidades. *In: PAN-AMERICANA DA SAÚDE (Org.) Fórum nacional de redes em saúde.* Belo Horizonte: OPAS/OMS, 2005. p. 37-58. Disponível em: https://www.paho.org/bra/dmdocuments/F_Forum-Nacional-Redes-Saude_2005_Port.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane. (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SILVA, Carolina Morais R; CASTRO FILHO, José Aires de; FREIRE, Raquel Santiago. Instagram e educação: a aprendizagem significativa de língua estrangeira em contextos não-formais de ensino. *In: VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2018, Fortaleza. Anais dos Workshops do VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação.* Fortaleza: Sociedade Brasileira de Computação, 2008. P. 906-915. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44109/1/2018_eve_cmrsilva.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa e educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, 2001, Campo Grande. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação.* Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-20.

SILVA, Siony da. Redes sociais digitais e educação. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 5, p. 36-46, 2010. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/97>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Wagna Andrade. (Re)pensar a formação docente com as tecnologias digitais no ensino fundamental: desafios contemporâneos. **Revista REDOC**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 106-117, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/33409>. Acesso em: 23 jun. 2021.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

CARRICONDE, L. L.; GONÇALVES, B. M. S.; MACHADO, J. Z.; KANASHIRO, D. S. K. Os recursos de vídeos disponíveis no Facebook, Instagram e TikTok para o ensino de língua espanhola. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 61-76, 2021.



ESPAÇOS DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UMA METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO CRIATIVA

Lucas Maciel Honor de Brito¹

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Francisco Rogiellyson da Silva²

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Sandra Maia-Vasconcelos³

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

A partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, este trabalho analisa a experiência de produção de textos narrativos em um minicurso ofertado a estudantes de graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará. O aporte teórico que nos abalizou é o de Calkins (1989), para quem a produção textual deve ser uma atividade processual que permita a reflexão do escritor sobre o que produz. Além disso, acerca da narração de si, partimos das considerações de Maia-Vasconcelos (2016), que defende que a escrita (auto)biográfica tem o potencial de permitir que o sujeito reflita, através de uma seleção estratégica de fatos, acerca do que lhe aconteceu. Metodologicamente, utilizamos o viés da pesquisa-ação numa proposta qualitativa de análise dos dados. Com isso, a metodologia descrita e analisada permitiu um processo de produção que engaja o escritor em formação na vivência de etapas experienciadas por escritores profissionais, ao mesmo tempo que poderá refletir sobre sua própria aprendizagem de escrita, o que fornece a ele autoria e descoberta de sua singularidade como autor. Tal empreendimento, além de oportunizar um espaço de escrita literária para os alunos participantes, também fornece um mecanismo de formação inicial ao professor de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Escrita criativa; Produção escrita; Narrativas de si; Formação do professor.

ABSTRACT

From a socio-interactionist perspective of language, this research analyzes the experience of producing narrative texts in a mini-course offered to undergraduate students in Literature at the Federal University of Ceará. The theoretical contribution that helped us is from Calkins (1989), for whom textual production should be a procedural activity that allows the writer to reflect on what he produces. In addition, about the narration of himself, we start from the considerations of Maia-Vasconcelos (2016), who defends that the (auto)biographical writing has the potential to allow the subject to reflect, through a strategic selection of facts, about what happened to himself. Methodologically, we use the action-research bias in a qualitative proposal of data analysis. With this, the methodology described and analyzed has allowed a production process that engages the writer in formation in the experience of stages experienced by professional writers, at the same time that he can reflect about his own

¹ É graduando em Letras pela UFC. E-mail: lucasmhonor@gmail.com

² É doutorando em Linguística pela UFC. Atua como professor do Ensino básico na área de Língua Portuguesa. E-mail: email@email.com (sem hiperlink e não seguido por ponto)

³ É doutora em Sciences de L'education pela Universidade de Nantes, França. Atua como professora na UFC. E-mail: sandramaiafv@gmail.com.



learning and on his own writing, which provides him authorship and discovery of his uniqueness as an author. This undertaking, besides providing a literary writing space for the participating students, also provides an initial training mechanism for the Portuguese Language teacher.

Keywords: Creative writing; Written production; Self narratives; Teacher education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como enfatiza Santos (2015), se consideramos provas de vestibulares e de concursos públicos, é perceptível que ocorre uma grande prevalência de gêneros argumentativos como produção textual. Parte-se da hipótese de que, ao escrever textos dessa tipologia, o estudante pode demonstrar melhor sua maneira de pensar criticamente acerca de temáticas transversais, como as recorrentes em provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio, tais quais a violência de gênero, a importância de uma educação inclusiva ou estigmas sociais associados aos transtornos mentais. Por isso, as metodologias de produção textual escolar se direcionam, em sua maioria, à escrita de textos argumentativos, uma vez que essa sequência textual está intrinsecamente ligada à formação de opiniões e a defesa de pontos de vista.

A nosso ver, porém, por ser um tipo textual vinculado à retórica e à lógica, o trabalho centrado unicamente nessa tipologia não torna, como preconizam documentos oficiais da educação brasileira, os alunos capazes de refletir sobre si e, conseqüentemente, pensar criticamente acerca dos fenômenos em que se inserem sob a ótica de sua subjetividade, tais quais aqueles de origem cultural, socioespacial e de esferas mais íntimas, como a familiar e a religiosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) orientam que, a fim de formar cidadãos capazes de atuar de maneira ética e cidadã nos mais diversos campos de atuação social, é necessário incentivar a produção de diferentes gêneros pelos quais as inúmeras instituições sociais interagem. Consideramos, nessa conjuntura, que, como maneira de refletir sobre si e sobre seu agir no mundo, num processo de (trans)formação criativa, a narração é um, se não o, tipo textual que pode propiciar essa reflexão do sujeito sobre si mesmo, além de permitir uma seleção de fatos que podem ser criativamente narrados.

Partindo dessa problematização, neste trabalho, nosso objetivo é analisar metodologias empreendidas quanto ao desenvolvimento do projeto de extensão Escrita Criativa na Universidade, realizado junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). Consideramos que, dentro de uma esfera escolar, corporativista e acadêmica, a qual privilegia uma linguagem entendida como neutra e, portanto, mascara os traços de subjetividade, escrever narrativas autobiográficas é um processo que também merece atenção, planejamento e dedicação por parte do professor. Isso porque é necessário entender que, muitas vezes, os sujeitos, além da própria dificuldade de escrever, se sentem tímidos em compartilhar seus saberes em textos que tanto revelam sua identidade. Além disso, o público-alvo do curso foram professores em formação, estudantes do curso de Letras daquela universidade. Consideramos, com Kleiman (2007), que um projeto como esse imerge esses professores num espaço de reflexão sobre sua futura prática, (trans)formando suas concepções sobre escrita.

Para isso, além desta introdução e das considerações finais, o trabalho é dividido em: a) fundamentação teórica, em que realizamos a discussão dos aportes que abalizaram a realização do projeto e que fundamentaram a análise dos dados obtidos; b) metodologia aplicada às oficinas, em que descrevemos a perspectiva e os passos metodológicos empreendidos ao longo do projeto de



extensão (que, mesmo sem primeiramente intencionar uma coleta de dados, estes foram naturalmente obtidos); e c) resultados e discussão, em que realizamos o relato do projeto e apresentamos considerações analíticas acerca dele a partir dos aportes apresentados na fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Santos (2015), ao propor uma metodologia de ensino de escrita, adota como concepção de linguagem a visão sociointeracionista, entendendo que a língua está a serviço de seus usuários, atuando de maneira funcional e contextualizada, agindo a favor de propósitos interativos reais, orientada para determinados objetivos. Assim, o intuito da proposta de Santos (2015) é promover um ensino de escrita que deixe de ser compreendido como uma experiência de treino e assumam uma natureza funcional, permitindo ao aprendiz posicionar-se como sujeito ativo, dotado de autoria e poder de participação para interferir na construção de sua própria trajetória.

Para a formulação dessa proposta de ensino de escrita, Santos (2015) se ancora na proposta de Calkins (1989), para quem o ensino da escrita se sustenta na crença de que deve ser permitido ao aluno vivenciar o mesmo processo pelo qual passa o escritor profissional. Isso requer atenção a determinadas etapas próprias do ato de escrever, como a escolha do tópico de escrita, construção de esquema, produção do esboço inicial, realização das conferências de escrita, revisão, reescrita, edição, publicação e lançamento da coletânea de textos. Apresentamos, a seguir, um quadro, organizado por Santos (2015), que ilustra didaticamente cada uma dessas etapas vivenciadas durante o processo de escrita.

Quadro 1: Etapas do processo de escrita, segundo Calkins (1989).

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Escolha do tópico de escrita	Leitura de um texto que servirá de motivação para a escrita.
Esquema	Planejamento dos focos de atenção, baseados na representação mental dos fatos/realidade que se pretende abordar.
Esboço	Primeira versão do texto, cujo foco deve ser as ideias, não a aparência do texto.
Conferências de escrita	Submissão do texto ao julgamento de outros leitores, com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para o aprimoramento e o desenvolvimento das ideias do texto. Podem ser realizadas diversas vezes, até que o texto tenha clareza de sentido.
Minilições	Intervenção breve e objetiva, feita pelo professor, com o fito de apontar estratégias para solucionar dificuldades.
Revisão	Rever a tessitura textual, a fim de harmonizar a relação entre a representação mental dos fatos/realidade e o plano linguístico.
Reescrita	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.



Edição	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, a fim de que se torne publicável.
Publicação	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto as demais e não deve de modo algum ser negligenciada.

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

As etapas descritas no Quadro 01 não são fórmulas fixas que devem ser rigorosamente obedecidas uma após a outra. Na prática, seguimos uma abordagem intertextual, valendo-nos de um texto motivador para a escolha do tópico de escrita, seguidas das etapas de elaboração do esquema e do esboço para a realização das conferências de escrita – que podem ocorrer em duplas ou em grupos, a depender do envolvimento dos escritores em formação.

As etapas de revisão e de reescrita acontecem durante e após as conferências. Apenas quando não há mais intervenções no conteúdo do texto é que avançamos para a etapa de edição, momento que tem como foco o tratamento formal do texto em relação à escolha da variante linguística e sua respectiva normatização.

A proposta de Santos (2015), na qual nos inspiramos para realização de nossas atividades na experiência implementada e aqui analisada, compreende que as conferências de escrita são uma etapa crucial de auxílio ao escritor em formação durante o percurso de produção textual, uma vez que são momentos em que os textos serão submetidos à apreciação de pessoas tratadas como leitores. A estes, cabe a responsabilidade de recepcionar a criação de seu colega com respeito e responsabilidade, auxiliando-o a analisar criticamente sua produção.

Santos (2015) afirma que, por exemplo, a etapa da publicação é comumente negligenciada no contexto escolar, muitas vezes, sob o pretexto de que não há recursos disponíveis para o custeio de um livro contendo a coletânea dos alunos. Entretanto, a publicação pode ser feita em formato *e-book*, em portfólio decorado pelos próprios alunos. Inclusive, o próprio autor pode enviar seu texto para a *Câmara Brasileira de Jovens Escritores*, que publica mensalmente coletâneas de contos, crônicas e poemas de autores brasileiros acima de 18 anos. Essa etapa é crucial para que o aluno desenvolva sua consciência de autor, que merece ser lido, apreciado, prestigiado. Afinal, a escrita é direcionada a um leitor que o autor tem em mente quando da escrita de um texto, seguindo o princípio interacional da linguagem.

Além das etapas já indicadas no Quadro 01, Calkins (1989) destaca o que chama de *mini-lições*⁴. Trata-se de aulas/oficinas de até 10 minutos no máximo que visam a auxiliar os escritores em formação a superarem certas dificuldades apresentadas durante o processo de elaboração do texto. Como exemplo, podemos citar a dificuldade de criar o início de uma narrativa, que é uma dificuldade

⁴ Neste texto, assumiremos a grafia antiga da palavra, em virtude de quisermos situar o termo na perspectiva de Calkins (1989).



comum que perpassa alguns escritores em formação com os quais tivemos contato durante as várias vezes em que ministramos nossos cursos. Como mini-lição para superar essa dificuldade, geralmente propomos uma breve discussão em torno da maneira como cada autor inicia um conto ou crônica. Levamos diferentes textos para que os recém-escritores possam, além de compreender o funcionamento dos gêneros, inspirar-se e descobrir seu próprio estilo.

Entendemos que as conferências de escrita são fundamentais para aprimoramento e enriquecimento dos sentidos construídos na produção escrita. Para explicar melhor a importância dessa etapa, recorreremos às contribuições de Meurer (1997), ao defender que a produção textual, por se tratar de uma manifestação da linguagem, envolve fenômenos linguísticos e sociocognitivos: aqueles, por se tratarem de atos de fala verbalmente constituídos; cognitivos, pois são realizados através de processos mentais; sociais, em virtude de serem realizados por um sujeito inserido numa rede de relações sociais que acontecem em agrupamentos socioculturais específicos.

Meurer (1997) defende, ainda, que cada um desses agrupamentos é controlado por uma série de instituições (órgãos do governo, escolas, igrejas, por exemplo) com suas próprias práticas e valores, que, por sua vez, influenciam diretamente quem convive nesses grupos; tais valores, segundo o autor, são expressos, em grande parte, por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, os textos são produzidos a partir da internalização das estruturas de outros textos que já circulam na esfera social. Por isso, sempre que alguém escreve, espera-se que se espelhe nas maneiras de falar ou escrever consideradas adequadas às diferentes instituições que regulam a comunidade em que o indivíduo se insere. Esse fenômeno, chamado por Meurer (1997) de princípio de adequação linguística, impõe ao escritor exigências de caráter sociopsicolinguístico, que precisam ser contempladas na produção do texto.

Percebe-se, nessa conjuntura, que essas propostas se inserem no que Bakhtin (1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011) propõe acerca dos gêneros discursivos. Segundo esse autor, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. Eles são estáveis porque são formas padronizadas socialmente pelas quais conseguimos arquitetar os textos que produzimos; essa estabilidade é relativa, ainda segundo o autor, porque, entendendo a interação como um evento único e irrepetível, a proposta bakhtiniana supõe que os sujeitos envolvidos em cada enunciação conferem tonalidades singulares que remodelam essa arquitetura e tornam o enunciado uma manifestação axiológica empreendida por um sujeito responsivamente atuante.

Street (2014), quando discute o letramento autônomo, afirma que algumas metodologias escolares de produção textual, ao pensar a dissertação-argumentativa e a norma-padrão como necessidades onipresentes em quaisquer agrupamentos sociais, pautam a produção de texto como destituída de valores interacionais, portanto de marcas ideológicas e discursivas. Em contraposição a isso, Street (2014) entende que o letramento é ideológico, portanto que a escrita é uma prática social e, como tal, deve ser refletida a partir da pluralidade de conformações sociais que lhe concernem.

Nessa discussão, Street (2014) entende que, infelizmente, algumas práticas escolares limitam o processo de escrita a uma única produção, quando na realidade esse trabalho está apenas começando. Acreditamos que o professor precisa orientar os alunos a revisar o próprio texto, assumindo o papel não só de escritor, mas de leitor, trazendo para a leitura seu aparato mental consciente dos parâmetros de textualização, das práticas sociais, dos discursos que circulam nas diferentes instituições sociais, que levem em conta, portanto, o contexto de produção do texto em específico.



Além disso, temos defendido, como sinaliza Maia-Vasconcelos (2016), que a narrativa autobiográfica é o tipo textual que propicia o engendramento cognitivo de seleções dos fatos pelos sujeitos. Ao passar por esse processo, o sujeito, sob a lente de sua realidade atual, vê-se no papel de personagem e pode redimensionar sua narração. Isso não significa mentir. Isso significa que o nosso passado é mutável, porque sempre será uma reconstrução cognitiva que fazemos a partir da ótica social pela qual visualizamos a realidade no presente. Nesse sentido, o único momento em que passado e presente se unem é no presente, quando as ideias organizam-se narrativamente. Considerando a dialogia como princípio fundamental da linguagem, a seleção desses fatos, que se dá na e através da língua, é recoberta por discursos vários, recuperados através de nossas leituras do passado e transmitidos através de nossa escrita. Nessa proposta, apesar de o leitor não estar presente no ato da composição do texto, não podemos negar sua existência, de modo que se torna essencial que ele seja levado em conta.

Nessa perspectiva, atuar como agente de escrita exige do professor os saberes acadêmicos e a familiaridade com diferentes práticas sociais que fazem emergir a interlocução. Amparados nisso, defendemos ser essencial que o docente também se conscientize de sua condição de sujeito em processo de aprendizagem, para assim estar disposto a continuar aprendendo com seus alunos através das práticas sociais em que os sujeitos se engajam, atendendo a interesses e objetivos individuais. Assumir essa condição é, sobretudo, articular interesses partilhados pelos sujeitos, criar oportunidades de mobilização de seus saberes e propiciar espaços para que os alunos possam ser ouvidos e valorizados.

A partir disso, compreendemos a escrita como produção textual cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de diferentes estratégias. Não se trata apenas de uma escrita cujo objetivo se limita à demonstração de conhecimentos restritos às regras da língua, muito menos limitada ao pensamento e às intenções do escritor. Antes, sendo uma atividade sociointerativa, tanto escritor quanto leitor atuam como construtores/produtores/negociadores dos sentidos do texto. De um lado, o escritor, de forma não linear, reflete sobre o leitor a que o texto se destina e, em função disso, escreve, relê, reescreve, sempre guiado pelo princípio interacional.

Compreendemos, portanto, que as ações do autor são reguladas pelas condições do leitor e dos contextos de produção, de modo que não existe uma escrita para ninguém, mas uma interação a partir da qual se compartilham saberes, crenças, projetos de dizer, reflexões e projeções de si para um interlocutor a quem, via linguagem, revela-se uma de nossas faces. Desse modo, num contexto real de interação, ter algo a dizer e alguém para quem dizer se constitui como requisito inicial para que se logre êxito na atividade de escrita.

Essas são as reflexões teóricas das quais partimos para, ao longo de nossas atividades práticas, podermos formular metodologias que propiciem aos escritores em formação a percepção de que são capazes de escrever. Assim, esses são os pressupostos que abalizam o relato de nossa experiência. A seguir, apresentamos a descrição metodológica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta resultados obtidos ao longo da realização da *Oficina de Escrita Criativa*. O curso foi oferecido por um bolsista de extensão vinculado ao Programa de Bolsistas de Iniciação Acadêmica, por um estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e pela professora orientadora que propôs o projeto, todos vinculados a UFC. O curso foi



ofertado a estudantes da licenciatura em Letras daquela instituição. Kleiman (2007) ressalta que, no processo de formação de professores, é necessário engajar os estudantes em práticas de letramento de sua futura prática, a fim de que percebam que a escrita é produto e produtora de ações sociais. Nesse sentido, consideramos que a *Oficina de Escrita Criativa*, além de ser um espaço de engatilhamento da escrita narrativa autobiográfica, pouco privilegiada no espaço da UFC, também permite o contato dos professores em formação com práticas de letramentos que oportunizarão a reflexão sobre sua futura práxis, de modo a (trans)formar suas concepções sobre ensino de escrita e leitura.

A pesquisa aqui apresentada segue os parâmetros da pesquisa-ação dentro do que caracteriza Gil (2002), segundo quem esse viés metodológico se caracteriza por supor “uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados da pesquisa e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir seus objetivos de pesquisa. Nesse sentido, neste texto, optamos por apresentar o relato de nossa experiência, com vistas a, a partir disso, apresentar os passos metodológicos que oportunizaram a concretização do curso.

Desse modo, uma vez que nossa intenção, na ação de extensão, foi construir e aplicar uma sequência didática para o ensino de gêneros, a pesquisa-ação se configurou como o melhor desenho de vertente metodológica para o cumprimento de nossos objetivos, pois possibilitou a tríade coleta-análise-ação, que se retroalimentou até o fim da execução de nossa proposta de ensino.

Nesse construto, ao longo da apresentação e da discussão dos resultados da experiência, além de descrever e relatar, também procuramos apresentar considerações analíticas acerca do ato de incentivar a escrita literária criativa no ambiente acadêmico a um público de professores em formação, a quem caberá a função de ensinar a escrita em sua futura atuação profissional.

Assim, os dados que aqui nos interessam são principalmente: falas dos participantes do curso em momentos de aula; planos de aula preparados para realização das oficinas; análise dos textos produzidos. Além disso, na discussão, apresentamos quadros que resumem os passos de cada oficina que compôs o curso.

Vale ressaltar que, no relato, não apresentamos exemplares dos textos produzidos para ilustrar as considerações, pois, no curso, assumimos como pressuposto o de não recolher os textos dos alunos, a fim de que eles pudessem se sentir mais confortáveis na produção. Santos (2015) afirma que essa ação é de suma importância na escrita criativa, tendo em vista que o escritor poderá, após algum tempo, revisar o seu texto sob um enfoque mais maduro. A seguir, apresentamos o relato da experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentamos o relato da experiência que gerou o curso. Naquela oportunidade, tínhamos o objetivo de engajar os estudantes da licenciatura em Letras da UFC num ambiente de escrita criativa, algo pouco abordado no currículo do curso, assim como inspirá-los metodologicamente para sua futura práxis.

O primeiro ponto a ser levantado foi o motivo pelo qual a grande maioria dos alunos procurou a oficina. As respostas dadas pelos participantes indicaram as mesmas motivações que puseram os ministrantes naquela função: a vontade da prática da escrita criativa e a ausência de um espaço que disponibilizasse e motivasse a produção disso no âmbito da universidade.



Dentre as turmas que compareciam às oficinas (em média de 3 a 9 alunos), a maioria dos participantes relatou já trazer consigo o hábito da escrita desde a época em que frequentaram o ensino básico, mas, por conta dos compromissos acadêmicos do ensino superior, acabaram por deixar de escrever, ou diminuíram significativamente sua rotina de produções para além dos gêneros acadêmicos, como resenhas e projetos de pesquisa. Ademais, na turma, havia aqueles alunos que também gostavam de escrita criativa, mas, por motivos diversos, não se sentiam capacitados para tal exercício, o que os fez comparecer às reuniões com o intuito de escreverem mais e com mais segurança.

Algumas dificuldades já eram previstas, como a timidez dos alunos em expor seus textos para uma sala com outras pessoas que, muitas vezes, eram-lhes desconhecidas. Dessa forma, foram feitas dinâmicas às quais demos o nome de “quebra-gelo” no início de todas as oficinas a fim de gerar interação entre os alunos para que eles se sentissem mais à vontade e confiantes entre si. O uso de jogos como o “Diga tudo em Três Palavras”, de autoria de Paulo Tadeu (2016), cujo objetivo é responder às indagações propostas nas cartas com apenas três palavras, instigou os alunos a pensarem de maneira criativa suas respostas, o que também ocasionou situações divertidas e risadas. Outra dinâmica também muito apreciada, aplicada em algumas oficinas, teve o intuito de instigar os reflexos motores e de atenção dos participantes, como jogo de “Batata-quente”. Essas dinâmicas se mostraram muito eficientes, tendo em vista que, após o momento de descontração, os alunos passaram a interagir com maior facilidade e pareceram mais motivados a produzir seus textos.

O trabalho com as dinâmicas de grupo não teve tão somente a função de tornar lúdico o contato com a turma. Além disso, queríamos, primeiramente, permitir que os participantes trocassem vivências entre si, com o fito de, em alguma medida, tornarem-se mais íntimos. A construção desse vínculo afetivo é importante, pois partimos do princípio de que o processo de escrita, como defende Calkins (1989), não deve ser visto como solitário, mas como uma interação em que muitos sujeitos apresentam suas contribuições para o processo de construção do texto.

De igual maneira, o trabalho com os jogos permitia que os participantes pudessem recuperar vivências acerca de si, explorando sua imaginação e reflexão a respeito dos fatos condicionados pelos motes do jogo. Isso se torna importante porque, conforme Maia-Vasconcelos (2016), a construção narrativa de si constrói-se sempre numa interação entre interlocutores, mesmo no solilóquio. Ao permitir que os participantes narrassem fatos em grupo, evidenciou-se, de modo prático, que nossas construções narrativas autobiográficas são sempre uma versão sobre a realidade.

A primeira proposta a ser trabalhada em grupo se tratava da produção de *fanfictions*, gênero que surgiu e ascendeu com o advento da internet e da reunião de grupos com interesses em comum em torno de um determinado universo ficcional. Dessa forma, esses indivíduos passaram a criar textos autorais que se baseavam em se apropriar desse universo narrativo já existente para criar histórias paralelas em relação à original. Por ser um gênero conhecido e comum a todos da faixa de idade dos participantes da oficina (17 a 22 anos), acreditava-se que a *fanfiction* seria melhor abraçada e apresentaria menos dificuldades na produção dos textos da oficina.

A proposta dada foi a produção de um texto narrativo no qual os alunos pudessem mesclar elementos de seu cotidiano (escola, faculdade, família e hábitos de lazer) com a obra fictícia com que haviam tido contato mais recentemente. Ou seja, a proposta era que criassem textos se apropriando de universos já existentes e com que possuíssem contato recente, como séries, livros e filmes, para, de maneira livre, criar a narrativa que quisessem. Para se basearem e entenderem a organização do



gênero, expusemos exemplares de *fanfictions* encontrados na internet, em sites dedicados ao gênero, como o *Spirit Fanfiction*.

A proposta de produzir uma *fanfiction* torna-se relevante porque, pela transformação do enredo da narrativa original, os autores da adaptação podem evidenciar muito de si. Ou seja, ao adaptarem, os sujeitos levam em consideração suas vivências e a reflexão que possuem acerca delas. Então, por meio desse exercício, ainda que se pense que o sujeito está criando uma história ficcional, acreditamos, na verdade, que há uma face autobiográfica sendo exposta através dessa ficção, o que foi comprovado ao observarmos narrativas envolvendo espaços de lazer, como bares universitários, bibliotecas e pontos turísticos da cidade e do estado.

Para que escrevessem o texto, demos aos alunos o tempo de 1 hora para produção das *fanfictions*. Entretanto, mesmo com a proximidade dos alunos com os elementos apresentados e suas afinidades com as obras midiáticas escolhidas, os escritores em formação demonstraram grande dificuldade na produção do texto ao se apropriar das narrativas já existentes. Alguns associaram a dificuldade de produção do gênero à falta de prática e à ausência de verossimilhança, ou seja, a nosso ver, os alunos não conseguiram lidar suficientemente com a liberdade criativa, à que o gênero dá espaço, justamente pela falta de contato com a produção de um texto como esse e, também, pelo hábito de produzir gêneros acadêmicos, tão fortemente cristalizados. A seguir, apresentamos as etapas que compuseram o plano da oficina.

Quadro 2: Etapas da oficina de produção de *fanfictions*

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	“Fale tudo em Três Palavras”, jogo de cartas com intuito de fazer indagações que devem ser respondidas com apenas três palavras.	Alguns alunos demonstraram dificuldade por terem tido pouco contato com o gênero anteriormente. Relataram uma sensação de estranhamento com a liberdade que o gênero dava pela falta de verossimilhança, por exemplo.
Apresentação da proposta	Produzir um texto narrativo do gênero <i>Fanfiction</i> , apropriando-se de um universo narrativo já existente e de contato mais recente dos alunos (livros, filmes, séries ou afins). A produção deve mesclar elementos do cotidiano do aluno com os do universo ficcional escolhido.	
Produções	Houve produções de textos envolvendo locais de lazer, como bares, espaços comuns de convivência e pontos turísticos mesclados a personagens de séries, filmes e livros.	

Fonte: elaboração dos autores.

A dificuldade apresentada pela falta de contato com o gênero se mostrou menor em outra experiência, quando apresentamos a segunda proposta a ser trabalhada, cujo objetivo foi a produção de contos, que ainda possuem privilégio escolar em detrimento dos demais, justamente por serem mais facilmente encontrados nas grades curriculares da escolarização básica e em atividades de livros didáticos de ensino fundamental e médio. Certamente, isso deu aos alunos uma maior bagagem de conhecimento e técnica para a produção dos textos, pois os alunos demonstraram maior empenho em suas produções, sendo estas mais ricas em detalhes, com personagens e vozes narrativas melhor



construídas. Além disso, pudemos identificar uma diversidade de temas tratados, justamente por conta das experiências individuais dos alunos.

Quadro 3: Etapas da oficina de produção de contos

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	Dinâmica no estilo “Batata-quente” para deixar os alunos mais atentos.	
Apresentação da proposta	Produzir um conto motivado pelas imagens levadas à sala de aula, colagens contendo elementos diversos, como ambientações, animais, objetos e rostos de celebridades e pessoas comuns.	Os alunos demonstraram mais familiaridade com o gênero por já o terem trabalhado em sua vida escolar. Os textos foram produzidos sem muita dificuldade e apresentados também de maneira mais fluida.
Produções	Na produção dos textos, observou-se referências a elementos presentes nas imagens apresentadas. Elas serviram para motivar parte ou toda a narrativa apresentada.	

Fonte: elaboração dos autores.

Para mobilizar conhecimentos prévios dos participantes nessa etapa, foi dada a eles uma diversidade de colagens com várias referências visuais, tais como paisagens, animais silvestres, capas de CDs populares e rostos de celebridades. O intuito disso era que os participantes pudessem criar uma história a partir do que os cativava nas imagens. Observamos que os contos produzidos se basearam em elementos presentes nas colagens apresentadas, assim como nos temas que foram extraídos das inspirações dos alunos.

Outro ponto interessante foi a relação do exercício da escrita com os relatos autobiográficos dos alunos. Algumas oficinas cativaram memórias e estas se tornaram temas nas narrativas, seja na descrição de objetos, cenários e situações, seja na construção de personagens baseados em pessoas queridas que passam situações vivenciadas pelos autores.

Esse fator foi bastante observado na oficina de produção de memórias literárias, cuja motivação para escrita foram retalhos de tecidos com estampas diversas, expostos aos alunos e sorteados entre eles: os alunos produziram textos baseados nesses retalhos levados à sala de aula.

Nas suas escritas, presenciamos a produção de textos que se remetiam à infância, como uma narrativa criada por conta da similaridade da estampa sorteada com as estampas do sofá da casa dos avós de um dos cursistas. Algo semelhante a isso também foi observado em outros textos, como a associação das estampas a roupas de parentes e, até mesmo, a relações afetivas amorosas, culminando em textos que evocaram memórias e, assim, configuraram-se como produções autobiográficas. As etapas do plano são descritas no quadro a seguir.



Quadro 4: Etapas da oficina de produção de memórias literárias

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	Associação livre de palavras. Os alunos, dispostos em círculo, falam, alternadamente, a primeira palavra que lhe ocorrem ao ouvir a palavra falada anteriormente pelo colega ao lado.	A produção dos textos ocorreu com maior facilidade, sobretudo entre os alunos que mantinham uma frequência maior nas oficinas. O mote apresentado instigou-os no âmbito sentimental e afetivo, o que foi projetado em suas produções narrativas.
Apresentação da proposta	Apresentou-se aos alunos uma variedade de estampas de tecidos em pequenos retalhos. A produção do texto deveria ser a de memórias literárias, cuja escrita foi motivada pelo retalho sorteado pelos alunos.	
Produções	Foram produzidos textos que remetiam a vivências e a experiências dos alunos, como situações vividas na infância na casa de avós ou momentos partilhados com entes queridos.	

Fonte: elaboração dos autores.

Dessa forma, percebeu-se que as dinâmicas criativas de produção dos alunos se tornavam mais fluídas à medida que os motes se aproximavam da intimidade dos participantes, seja ao remeter a emoções, seja ao trabalhar memórias e vivências. Nesse sentido, entendemos que, a fim de que se sentissem à vontade para evidenciar narrativamente essa intimidade, o trabalho inicial com as dinâmicas foi crucial, à medida que, ao revelar um pouco de si para aqueles com quem não tinham tanta aproximação, melhor a criatividade narrativa pôde ser aflorada nos sujeitos.

Uma oficina que se aproximou muito desse lado emocional dos alunos foi a oficina para produção de ensaios biográficos, cujo exercício de motivação foi a música clássica do compositor e músico alemão Ludwig Van Beethoven, *Für Elise*. A princípio, foi questionado aos alunos a capacidade de uma música, mesmo sem a presença de uma letra, conseguir transmitir uma história por meio de sua estrutura, variando ritmos e tons, assemelhando-se à estrutura prototípica da narrativa. A música *Für Elise* foi apresentada nesse contexto, por ter muita similaridade com tal estrutura, uma vez que há três momentos bem estruturados e distintos entre si, interdependentes, os quais dão a sensação de uma sequência narrativa com apresentação, conflito, clímax e conclusão, e, também, por conseguir evocar emoções diversas nos ouvintes em virtude de seu caráter melódico e de suas marcações diferenciadas, alternando-se em ritmos agitados, calmos e frenéticos.

A proposta da produção de texto foi a criação de um ensaio biográfico dividido em três momentos, que, assim como a música, deveria alternar ritmos no fluxo do texto. As etapas da oficina são descritas a seguir.



Quadro 5: Etapas da oficina de produção de ensaios biográficos

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	Jogo <i>Três Palavras</i> e associação livre de palavras se mostraram os mais efetivos e bem-vindos entre os alunos.	O uso da música como texto motivacional demonstrou êxito ao evocar nos alunos emoções diversas que foram projetadas nas produções. A discussão anterior acerca da ausência de palavras em uma música instrumental também serviu para instigá-los a criar uma narrativa que correspondesse aos ritmos da música.
Apresentação da proposta	Apresentamos a música <i>Für Elise</i> , de Ludwig Van Beethoven. Após a provocação acerca da estrutura da música e da similaridade com a estrutura narrativa, foi proposto que os alunos escrevessem um texto narrativo que seguisse a lógica de três momentos, como a música.	
Produções	Os textos produzidos apresentaram alta carga emocional e privilegiaram temas de intimidades dos alunos. Temas como ansiedade e questões afetivas foram colocados nos textos, que respeitaram a proposta de apresentarem três momentos distintos.	

Fonte: elaboração dos autores.

Dessa forma, diversas produções com altas cargas emocionais foram compartilhadas entre os alunos, que falaram de emoções passadas ou ansiedades presentes, todas elas respeitando o ritmo da música e suas três partes bem diferenciadas entre si. A música pareceu servir não só para sensibilizar os alunos a produzir algo mais íntimo e catártico, mas também para propor uma estrutura rítmica a ser seguida.

Tais dimensões se revelaram importantes porque, a nosso ver, via narrativa, mesmo numa história ficcional, o sujeito pode redimensionar o que pensa, numa perspectiva de autotransformar-se. A atividade demonstrou que é possível formar pessoas que, ao mesmo tempo que se sentem capazes de escrever não só para uma cultura formal, também podem pensar acerca de si e dos contextos e situações nas quais estão inseridas, evidenciando a dimensão interpretativa que possuem acerca deles, ao mesmo tempo em que potencialmente tocam/penetram a percepção de leitores acerca dos mesmos fenômenos.

Portanto, o que se vê é que a produção criativa também auxilia a dimensão exotópica e alteritária própria das interações verbais, tal como afirma Bakhtin (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos as possibilidades metodológicas e didáticas que viabilizam condições para a escrita criativa através de gêneros narrativos (auto)biográficos. Embasados na crítica de Santos (2015) de que a escolarização básica incentiva a produção de textos eminentemente dissertativo-argumentativos com teor fortemente objetivo, consideramos que a escrita criativa, tal como aqui discutimos, pode engatilhar maneiras de o escritor em formação sentir-se suficientemente liberto para produzir textos capazes de refinar sua imaginação e sua habilidade de escrever de maneira



artística, fornecendo ao sujeito a ideia de que ele também é alguém que pode escrever sob o amparo de uma escrita subjetiva.

Com essa discussão, pudemos formular um protótipo através do qual o professor/formador, que deseje construir metodologias tal como as que aqui compartilhamos, pode erigir suas propostas de curso e/ou de oficina criativa.

Quadro 6: Protótipo de curso de oficina de escrita criativa

Dinâmica quebra-gelo
Apresentação da proposta
Primeira produção
Compartilhamento do texto com outros escritores em formação
Superação de dificuldades através de atividades
Produção final

Fonte: elaboração dos autores.

A primeira etapa – de dinâmica quebra gelo – serve para mobilizar conhecimentos prévios para a produção que será proposta e para empreender uma relação amistosa e amigável entre os participantes das oficinas. A etapa de apresentação da proposta tem o objetivo de direcionar a produção textual que será realizada pelos cursistas. O terceiro momento é aquele em que o escritor em formação realiza o esboço de seu texto, selecionando memórias e formatando-as conforme o funcionamento do gênero. Após isso, o projeto de produção é compartilhado entre os pares, que terão a função de auxiliar os colegas ao mesmo tempo que poderão melhor pensar sobre o próprio texto. Percebendo os debates entre os participantes, o formador deve produzir atividades que possam ajudar os cursistas a desenvolver sua produção. Esse processo deve se repetir até o momento em que o escritor acreditar que seu texto chegou ao ponto que ele desejava, possibilitando sua publicação.

Com isso, uma metodologia como essa permite um processo de produção escrita que engaja o escritor em formação na vivência de etapas experienciadas por escritores profissionais, ao mesmo tempo que aquele poderá refletir sobre sua própria aprendizagem da escrita, o que fornece a ele autoria e descoberta de sua singularidade estilística como autor.

Além disso, é importante ressaltar que a experiência aqui descrita e analisada foi vivenciada por estudantes de graduação em Letras, professores em formação, que, em breve, assumirão a responsabilidade de construir metodologias que permitam seus alunos a interagirem pela escrita. Defendemos, em função disso, que minicursos como o apresentado e analisado viabilizam uma reflexão do professor em formação sobre o processo de escrita, propondo a ele um redimensionando acerca de sua futura prática profissional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALKINS, L. M. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 15 out. 2021.

MAIA-VASCONCELOS, S. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 584-602, set./dez. 2016.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997, p. 14-28.

SANTOS, P. P. dos. **Memórias literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras-PB, 2015.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TADEU, P. **Diga tudo em três palavras**. São Paulo: Matrix, 2016.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

BRITO, L. M. H; SILVA, F. R; MAIA-VASCONCELOS, S. Espaços de escrita na universidade: uma metodologia para produção criativa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 77-90, 2021.



UMA PROPOSTA DE ENSINO SEMIÓTICO-COMPARATIVO COM ESQUETES: SEGREDO, DE PORTA DOS FUNDOS, E SECRETO, DE BACKDOOR

Vitor Pereira Gomes¹

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) / Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

RESUMO

O grupo brasileiro de esquetes audiovisuais, *Porta dos Fundos*, em 2019, inicia um projeto de internacionalização com a criação do grupo *Backdoor* no México. Boa parte dos roteiros é adaptada entre os contextos/culturas locais de ambos os grupos. Criação e adaptação advêm de um discurso, do qual, no processo gerativo das formas de enunciados, temos acesso, apenas, aos seus simulacros pela manifestação do texto (FONTANILLE, 2008). Um estudo semiótico-comparativo, portanto, faz-se justificado pelo teor de atualização das práticas, tendo em vista que são recentes a transposição do gênero esquete do teatro para o audiovisual, e o compartilhamento e as adaptações sobre os roteiros. Nesse sentido, o objetivo geral desse artigo foi investigar possíveis coerções do contexto sobre o plano da expressão em duas versões de um esquete audiovisual, a partir da hipótese de que se uma parte, embora pequena, desses esquetes não é adaptada, isso se deveria, principalmente, às implicações culturais e situacionais gerando ressonâncias nas formas expressivas. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se das práticas da semiótica tensiva (Idem), bem como, na fundamentação teórica, seu estudo constitui-se como eixo principal (FONTANILLE, 2005; 2008; SARAIVA, 2005; SCHWARTZMANN, 2012; GREIMAS, 2014). Apareceram, sobre as versões brasileira e mexicana, ressonâncias culturais de uma objetividade dessa versus uma cortesia daquela, assim como, dissimulação na primeira e animação elevada na segunda.

Palavras-chave: Estudo Semiótico-Comparativo; *Porta dos Fundos*; *Backdoor*; Coerções do contexto; Plano da expressão.

RESUMEN

El grupo brasileño de *sketches* audiovisuales, *Porta dos Fundos*, el 2019, inicia un proyecto de internacionalización con el grupo *Backdoor* en México. La mayoría de los guiones se adaptan entre los contextos/culturas locales de ellos. Creación y adaptación provienen de un discurso, del cual, en el proceso generativo de las formas de los enunciados, solo tenemos acceso a sus simulacros a través de la manifestación del texto (FONTANILLE, 2008). Un estudio semiótico-comparativo, por lo tanto, se justifica por el contenido de las prácticas de actualización, dado que son recientes la transposición del género del *sketch* desde el teatro al audiovisual, y el intercambio y adaptaciones de los guiones. En este sentido, el objetivo general de este artículo fue investigar posibles coacciones del contexto en el plano de expresión en dos versiones de un guión audiovisual, partiendo de la hipótesis de que si una parte, aunque pequeña, de estos guiones no está adaptada, la explicación estaría, principalmente, en las implicaciones culturales y situacionales que generan resonancias en formas expresivas. Como procedimientos metodológicos, se utilizaron prácticas de la semiótica

¹ É doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Atua como professor substituto no IFSP. E-mail: vitorpg9@gmail.com



tensiva (Idem), bien como, en el fundamento teórico, el eje principal es su estudio (FONTANILLE, 2005; 2008; SARAIVA, 2005; SCHWARTZMANN, 2012; GREIMAS, 2014). Sobre las versiones brasileña y mexicana, aparecieron resonancias culturales de una objetividad de este tipo versus una cortesía de la primera, así como disimulación en la primera y mayor animación en la segunda.

Palabras clave: Estudio Semiótico-Comparativo; Porta dos Fundos; Backdoor; Restricciones de contexto; Plano de expresión.

INTRODUÇÃO

A ampliação do interesse analítico sobre produtos de linguagens audiovisuais é um fenômeno que visa ao acompanhamento da própria proliferação desse tipo de texto multissemiótico que, por sua vez, também é o resultado da apropriação das invenções e desenvolvimentos de recursos tecnológicos. É bem verdade que a cena humorística se transmite já há setenta anos pelo território nacional, via programas de canais televisivos; no entanto, por trás de e intrínsecos a essas manifestações artísticas estão os valores morais de uma pequena parcela de empresários, os donos das emissoras e das marcas que compram tempos de intervalos comerciais.

O que, diante desse cenário, era quase impossível de ser analisado enquanto produto artístico, nos últimos vinte anos, ganhou um novo e democrático espaço – a *Web*. São aproximadamente 80% dos brasileiros com acesso à internet. E das páginas mais acessadas, a plataforma de *streaming* com versão gratuita, *YouTube*, é a segunda no país, o que demonstra o grande interesse da população por vídeos.

Nosso objeto de estudo neste artigo são duas versões de um esquete audiovisual, *Segredo*, de *Porta dos Fundos*, e *Secreto*, de *Backdoor*; gênero este que circula no domínio discursivo do lazer (MARCUSCHI, 2008) e, a princípio, é compreendido como um subgênero do teatro, de teor narrativo ou humorístico, com enfoque na modalidade oral da língua (TRAVAGLIA, 2017). Ao observarmos a literatura, encontramos uma carência de estudos que se debruçaram ao objeto em questão, sobretudo nas ciências da linguagem, especificamente, no ramo da semiótica greimasiana, no qual se encontrou apenas uma análise de esquetes do grupo *Porta dos Fundos* (BORGES, 2016). Dada a recente empreitada de levarem o grupo ao México, em 2019, surge um objeto de bastante riqueza comparativa, tanto do aspecto linguístico como, e principalmente, do aspecto cultural.

Questionando-nos das possíveis coerções que as situacionalidades e os contextos de cultura implicam sobre o plano de expressão, objetivamos descrever os traços principais que marcam as personagens de ambos os esquetes, tomando como base papéis sociais em comum o que permitirá também contrastar esses textos sincréticos. Para tanto, serão utilizados, no estudo dos quadros que formam as cenas, os procedimentos da semiótica tensiva (FONTANILLE, 2005; 2008; SARAIVA, 2005; SCHWARTZMANN, 2012; GREIMAS, 2014). Espera-se no desvelar desse estudo uma tipificação das formas que compõem as personagens junto a problematizações acerca de possíveis conotações coercitivas.

O trabalho está fundamentado na semiótica tensiva, que nasce e ancora-se na linha discursiva, desenvolvida por Greimas (FONTANILLE, 2005; GREIMAS, 2014), parte do nível de pertinência das cenas produzidas para se chegar ao objeto, *esquete*, (SCHWARTZMANN, 2012), e utiliza do conceito de imanência para compreender a particularidade de cada narrativa (SARAIVA, 2005). Tem como princípio de leitura dos textos os elementos de coesão e coerência que eles próprios desenvolvem



em seu interior. Portanto, será pela mediação do discurso, isto é, pelo texto, que se buscará compreender as expressões das personagens e os elementos que constituem o esquema narrativo:

o esquema surgia como uma sequência de enunciados narrativos que fazem sobressair, ao longo de seu desenvolvimento, recorrências e regularidades que desse modo permitem a construção de uma “gramática” que é entendida como um modelo de organização e de justificação dessas mesmas regularidades. (GREIMAS, 2014, p. 18, grifo do autor)

UMA PROPOSTA ANALÍTICA

A partir das leis e valores em funcionamento no interior das manifestações audiovisuais, visamos responder, na análise dos textos – os esquetes *Segredo*, do canal brasileiro, *Porta dos Fundos*, e *Secreto*, do mexicano, *Backdoor* – quem são os enunciadores que ali falam, o quê, para que e para quem estão a falar.

Ao pormenorizar a categoria texto, na instância da expressão, encontra-se uma organização transfrástica, composta pelos significantes que serão discutidos: palavras, fonemas, gestos, cores, movimentos, melodias etc. Assim, além da leitura do texto como um todo e da leitura de suas partes constituintes, o principal está na interpretação, que só é possível pela relação de cada parte com o todo (FIORIN, 2012). Para tanto, serão observadas as composições de: tematização, figurativização, actorialização, temporalização e espacialização.

Ao final desse estudo, teremos a descrição dos acontecimentos em duas narrativas em contraste, a saber: *Segredo*, de *Porta dos Fundos*² e *Secreto*, de *Backdoor*³, não no sentido de serem opostas, mas sim, de terem um plano de imanência incomum, ou seja, estarem arraigadas a dois contextos sócio-históricos particulares, que lhes incutem “um sistema de restrições de uma prática discursiva” (SARAIVA, 2005, n.p.) própria. Sobre o conceito de acontecimentos, Greimas (2014, p. 19), desde a perspectiva da semiótica *standard*/padrão (própria à sintaxe narrativa e, ainda distinta da concepção tensiva), define-o como “a descrição desse fazer [ação do sujeito] realizada por um actante exterior à ação”. Diante de uma narrativa, espera-se compreender a sintaxe organizada pelos sujeitos actantes como permitidas e condicionadas às coerções de cada contexto. Na descrição de ambas as narrativas, embora de forma específica, serão expostas as cinco fases da estrutura canônica: contrato; manipulação; competência; performance e sanção. Além de uma leitura do texto como um todo, tem um papel fundamental a figura das personagens, quando explicaremos sua existência modal. Para isso, avaliaremos suas ações como efeito volitivo ou de ordem, isto é, se agem por vontade ou dever, inclusive, se deixa de agir – uma vez que sua relação com a narrativa é sempre polêmico-contratual. Sobre o sincretismo no audiovisual, demonstraremos a tensividade entre cada linguagem (SARAIVA, 2005).

OS CANAIS PORTA DOS FUNDOS E BACKDOOR

Se partirmos da definição que Greimas (2014, p. 27) desenvolve sobre a comunicação, a saber, de que ela “não é uma simples transferência de saber, mas um empreendimento de persuasão e de interpretação situado no interior de uma estrutura polêmico-contratual”, no interior dos textos

²2016, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V3hMWC2aG5Q>.

³2021, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yIsDHtFJUuQ>.



encenados em ambos os grupos, *Porta dos Fundos* e *Backdoor*, as personagens estão sempre tencionando o lado polêmico da produção de sentidos, ou seja, sempre há um conflito deflagrado.

Borges (2016) fez um estudo sobre a qualidade nas produções audiovisuais do grupo brasileiro, chegando a um resultado bastante satisfatório, principalmente, em dois dos critérios analisados, que recortamos aqui:

Estereótipo: verifica se as formas de representação adotadas reforçam ou desconstruem estereótipos. O produto audiovisual reforça o estereótipo por meio do deboche e de situações que beiram o ridículo, generalizações e banalizações usadas que acabaram se consolidando ao longo dos anos. [...]

Ampliação do horizonte do público: procura aferir se as propostas são, por natureza, polêmicas, contraditórias e férteis, no sentido em que farão o público refletirem sobre aquilo que está assistindo. Tais propostas devem contribuir para ampliar o repertório cultural do público, dando a conhecer novas problemáticas e pontos de vista. (BORGES, 2016, p. 48)

Ambas as citações se fazem importantes nas íntegras para o presente estudo porque coincidem com a observação dos aspectos culturais, tanto pelos estereótipos, que oferecem elementos para a construção das narrativas como pela tentativa de ampliação do horizonte do público, que deve tomar como ponto de partida o contexto temporal e local de cada cena. Nesse sentido, ao analisarmos os textos, aparecerão elementos de discussão sobre o discurso, afinal

volta-se sempre, de alguma maneira, à relação entre “texto” e “discurso” (...) o conjunto “texto + contexto” só é pertinente se forma ele próprio um “todo de significação”, um “conjunto significante” cuja coerência é postulada pela análise. (FONTANILLE, 2008b, n.p., grifos do autor).

Sobre essa busca de compreensão pelo discurso, uma das propostas dos canais, comum no meio de circulação em que estão, é a “viralização”, isto é, uma publicidade elevada, e por isso, os grupos desenvolvem estratégias audiovisuais como o ritmo cujas concepção e análise pela semiótica tensiva “compreende, ao mesmo tempo, a descontinuidade do que se repete e a continuidade do que se transforma” (ZERBINATTI, 2015, p. 206), no caso, verificam-se produções dinâmicas tanto nas formas como nos conteúdos:

O ritmo dos vídeos é ideal para prender a atenção do público jovem, com edição rápida e dinâmica. Na vinheta, o áudio é de uma música animada. O quesito grafismo também se destaca, pois o nome de cada vídeo é escrito de forma personalizada, fazendo com que seja facilmente identificado pelo público e referenciado como sendo do coletivo. (BORGES, 2016, p. 50)

Essa breve discussão de aspectos gerais sobre ambos os grupos está diretamente ligada à ainda pequena literatura que se debruçou sobre eles. Neste momento, partiremos para a análise, em particular, dos esquetes “Segredo” de *Porta dos Fundos* e “*Secreto*” de *Backdoor*, e a partir dela, traremos nossas contribuições para ampliarmos a descrição desses aspectos.



CONTRASTES ENTRE OS ESQUETES

Traremos os quadros representativos dos momentos próximos às falas, juntos das transcrições verbais do português brasileiro, seguidas pela versão em espanhol (marcada em *itálico*), de modo a facilitar a comparação. Os comentários são tecidos logo na sequência de cada excerto:



Segredo, 0' 04''



Secreto, 0' 05''

P⁴- Tem alguma coisa que te angustia, Alice?
P- *Te noto algo incómoda. ¿Hay algo que quieras contarme?*

O primeiro quadro marca o início da sessão de psicoterapia. Ambos os grupos utilizaram de recursos distintos para construir tanto uma ambientação representativa do contexto social, como uma organização da situação narrativa. Os elementos em comum não serão explorados dada a limitação de espaço no presente ensaio, assim como, os recursos textuais que atuarem com uma mesma função de outro já citado não serão comentados – por isso, ocorrerá uma análise gradativamente mais sintética, com um aumento sucessivo de quadros e falas.

Pelas categorias topológicas e cromáticas (FLOCH, 1987) analisamos a composição dos quadros. Em *Porta dos Fundos*, topologicamente, opta-se por uma disposição verticalizada, com a figura mais alta papel social que presta um cuidado (psicoterapeuta) e a mais baixa (sua paciente), que recebe esse atendimento. Também, Alice, que se configura como protagonista, aparece em uma topologia frontal, colocada em primeiro plano, enquanto a coadjuvante, ao fundo, aparece em segundo plano. Tanto os óculos, como a postura corporal – pernas cruzadas e tronco na vertical – corroboram com essa posição superior da profissional. Por sua vez, em *Alice*, a expressão facial – olhar pra baixo e boca contraída – e a expressão corporal – mãos inquietas – produzem o efeito de angústia percebido pela terapeuta.

Porta dos Fundos e *Backdoor* contrastam-se no que diz respeito à categoria cromática: enquanto este se utiliza do monocromatismo (matizes cinza) para compor um ambiente sem perturbações de um consultório de terapia, aquele apresenta um policromatismo (ressaltado pela cor vermelha), o que proporciona uma agitação, que é mais própria dos efeitos de humor. Também *Backdoor* aproveita o tamanho das poltronas e dos quadros com diplomas na parede para marcar os papéis hierárquicos. As frestas de luz da persiana deixam o ambiente mais escuro produzindo, assim, o efeito de calma que requer uma situação de cuidado psicológico.

Observamos, portanto, uma carga maior de mensagens produzidas pela linguagem não verbal na versão brasileira, o que pode justificar, por uma questão pragmática, a extensão na fala da

⁴ Utilizamos as seguintes siglas para evitar a repetição dos papéis: P- Psicoterapeuta (mesma grafia em português e espanhol); A- (paciente) Alice (português) e Alicia (espanhol); F- Fã (português) e Fan (espanhol);



psicoterapeuta em *Secreto*, com uma oração que constata e outra que, retoricamente, questiona sobre o *incômodo*.



Segredo 0'10"

A- Pra falar a verdade, tô bem chateada com uma coisa que aconteceu.



Secreto 0'06"

A- *Pues sí, doctora. Hay una cosa que me perturba bastante.*



Segredo 0'11"

P- Fala, tô aqui pra te ouvir.

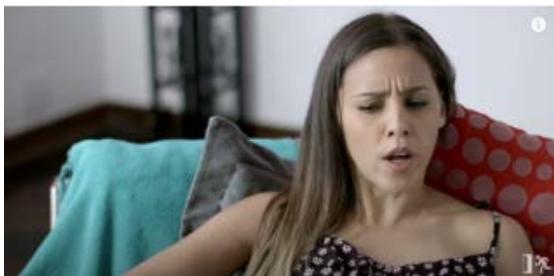


Secreto 0'09"

P- *Ok. Te escucho.*

Na resposta de Alice, seu olhar se mantém para baixo e é complementado por uma expressão modalizadora, “Pra falar a verdade”, que no português brasileiro, funciona como um pedido de licença, um monitoramento de maior respeito que precede o ato de expressar uma reclamação. Para passarmos da versão brasileira à mexicana, observamos a inversão na ordem sintática: se na primeira o problema gerador da chateação é deixado para o final, revelando certa vergonha da paciente, na segunda é a primeira informação que aparece, o que assevera o tom da reclamação, e está em concordância com a postura de Alicia, a cabeça impostada para cima, afrontando, de certa forma, a psicoterapeuta.

Seguindo o vetorial da primeira versão com maior preocupação sobre efeitos negativos provocados por uma expressão mal colocada, e da segunda com mais objetividade, temos os respectivos comentários das psicoterapeutas: uso de imperativo na forma do indicativo e de uma expressão comum na cultura brasileira, ambos para marcar proximidade com a interlocutora; enquanto, na mexicana, uso de formas curtas tanto para o consentimento como para mudança de turno de fala.



Segredo 0'18"

A- Eu tava na rua, aí veio uma moça que eu não conheço me falar que torce muito pela minha história com o Ricardo.



Secreto 0'14"

A- Iba caminando por la calle y se me acercó una chava que no conozco.y me dijo que apoyaba el 100% mi relación con Ricardo.



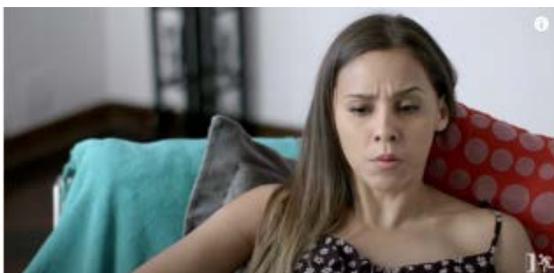
Segredo 0'19"

P- E o que é que tem?



Secreto 0'17"

P- ¡Qué bueno! Felicidades.



Segredo 0'21"

A- Que é que tem, que eu queria saber se você anda contando das nossas sessões por aí?



Secreto 0'21"

A- ¿Cómo se enteró de lo de Ricardo? ¿Anda contando mis cosas, doctora?



Segredo 0'23"

P- Claro que não! As pessoas sabem da sua história com o Ricardo. Sempre que eu conto da sua história com o Ricardo as pessoas falam: "- Alice aquela que namora o Ricardo?"



Secreto 0'26"

P- No. Bueno, todo mundo sabe lo de Ricardo. Cuando hablo de ustedes, todo el mundo dice: "Claro, Alicia y Ricardo."



Greimas e Courtés (2013, p. 530) explicam que para haver veridicção é necessário que o “crer-verdadeiro” ocupe ambas as pontas da enunciação, uma harmonia que não caracteriza essas cenas. Primeiro, em *Porta dos Fundos*, notamos a expressão de estranhamento da paciente e de incompreensão da psicoterapeuta, e em *Backdoor*, de incredulidade com ironia da primeira, que não compreendida, ressoa na expressão alegre da segunda.

Mais uma vez, na versão brasileira, o questionamento é modalizado, agora pelo uso de futuro do pretérito, “queria saber”, acompanhados na linguagem corporal por movimentos de ombro e sobancelha. Na versão mexicana, novamente, a pergunta é mais direta, com os membros da face contraídos expressando irritação. Quanto às participações das psicoterapeutas nesses quadros, o destaque está no contraste linguístico de ambas as culturas, sendo a língua portuguesa muito mais prolixa – por duas vezes, é repetida “sua história com o Ricardo” –, e a espanhola mais sintética – o pronome neutro “lo” resgata a situação já trazida no texto –. O espanhol é considerado uma língua com predomínio dos pronomes oblíquos em relação ao português brasileiro que reforça os pronomes do caso reto (FÁNJUL, 2014), e isso corrobora com a utilização da forma neutra naquela língua recuperando, como nessa cena, orações ou até mesmo períodos completos.



Segredo 0'29"



0'31"



Secreto 0'27"



0'31"

A- Ah, então você conta das nossas histórias

P- Histórias, não, eu conto de você e do Ricardo. É que eu amo esse casal, torço muito.

A- *Entonces, sí, anda contando mis cosas, doctora.*

P- *Lo que pasa es que soy muy fan de ustedes, entonces de pronto los uso como referencia. Es todo.*



Segredo 0'43"



0'46"



Secreto 0'36"



0'42"

A- Achei muito engraçado também, porque essa senhora veio falar que gosta muito daquele sonho que eu tinha com tubarões, que todos os tubarões tinham o rosto do meu pai, que eu só contei aqui.

P- É, isso eu contei mesmo, é que eu amo esse sonho. Mas essa pessoa devia ser minha filha.

A- *Claro. ¿Y por qué me dijo que qué risa el sueño del tiburón con la cara de mi papá? Eso solamente se lo conté a usted aquí.*

P- *Es que es buenísimo. ¡Me encanta, está super pachequísimo! Seguro la que tú encontraste es mi hija.*



Segredo 0'50"



0'51"



Secreto 0'50"



0'51"

A- Não ela tinha sua idade mais ou menos. P- Ah então ela era minha comadre.

A- *No. La chava tenía su edad.* P- *Bueno, mi comadre.*



Com relação aos quadros anteriores, a tomada de câmera sobre Alice passa por uma virada, do plano frontal para o superior, no breve momento em que, por ser-lhe revelada a confirmação de sua hipótese, a personagem se sente confortável – é o foco que intensifica sua posição deitada, e, o desenlace da tensão se faz pela explosão de movimentos que começa a ter com os braços. A psicoterapeuta, diante do conflito, busca formas de mitigá-lo, fingindo manter a serenidade: podemos observar isso tanto no movimento com o dedo para indicar que está com a razão, como no desvio do olhar, dissimulando respostas falsas.

Alicia reage diferente com a confirmação, sua ira aumenta e isso é posto no ritmo de sua fala, que infelizmente não pôde ser representado nessa transcrição. Para se ter uma ideia, a maior de suas falas tem uma duração de aproximadamente quatro segundos.



Segredo 0'52"

0'53"

A- Ela disse que leu no *Facebook*.

P- Comadre.



Secreto 0'53"

0'54"

A- ¡Lo vio en *Facebook*!

P- Bueno, hice un meme.



Segredo 0'54"

0'55"

A- Na sua página do *Facebook*.

P- Ah é a mesma coisa.

[...]⁵

[...]

[...]

[...]



Segredo 0'58"

1'00"

A- Eu queria entender porque você fica fazendo *post* sobre a minha vida.

P- Será que por trás dessa desconfiança, não teria uma culpa, Alice?



Secreto 0'56"

[...]

A- ¿Por qué anda contando mis cosas?

[...]

Claramente o que chama mais atenção nesse excerto é a quantidade de cortes feitos na adaptação (aqui entendida como a adequação horizontal de Greimas e Courtés, 2013, p. 23, ou seja, o plano da expressão em relação ao seu projeto) com relação à versão original. Eles podem estar relacionados às personalidades diferentes de ambas as psicoterapeutas: já vimos que a brasileira se esforça para manter a mentira de que não publica as histórias de sua paciente nas redes sociais e, por essa personalidade, torna-se mais justificável a insistência, por repetição, de que fora para sua comadre, apenas, que contou de Alice, dissimulação também na tentativa de topicalizar no comentário da paciente um novo assunto, que inclusive desloca o problema para Alice; por sua vez, a mexicana

⁵ Representamos os cortes de um quadro ou de uma fala completa na adaptação pela grafia "[...]".



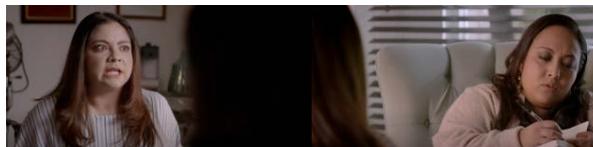
também já demonstrara, desde o início, uma animação elevada (lembramos que sua primeira reação foi de parabenizar Alicia por terem dito que a apoiavam na relação com Ricardo), e isso a conduz ao ato de produzir humor – meme – diante de qualquer situação.



Segredo 1'03" 1'05"

A- Eu queria pedir pra você parar, você sabe muito bem que o Ricardo é casado.

P- Mas eu nunca marquei ele em nenhuma foto!



Secreto 0'58" 1'02"

A- ¿Sabe el problemón en que me va a meter. Ricardo es casado. ¡Ustedlo sabe!

P- Por eso no lo etiqueto en las fotos.



Segredo 1'06" 1'11"

A- Você pode pelo menos não me marcar então, pras pessoas não saberem que eu sou eu?

P- Desculpa, mas aí não viraliza tanto, né?



Secreto 1'03" 1'09"

A- ¡Pero me etiqueta a mí! La gente sabe quien soy. ¡Tenga tantita madre, doctora!

P- Bueno, es que si las fotos van sin etiqueta, no se hacen virales.



Segredo 1'12" 1'14"

A- Isso não é antiético?

P- Não sou eu que estou me relacionando com homem casado, né?



Secreto 1'10" 1'15"

A- ¡Eso se me hace super antiético, perdón!

P- ¿Antiético? "Antiético", dice la señorita que se coge a los casados. Antiético.

[...]



Segredo 1'24"

[...]

F- Ai, desculpa. Eu sei que deve ser muito chato, mas eu sou muito teu fã. Puta, eu tô torcendo tanto por voc... não é o Ricardo? Mentira, eu tô até... Desculpa. Eu preciso... Vamos tirar uma foto... Pelo amor de Deus... Eu preciso só... Por favor. Gente... Eu ti... Olha eu torci tanto... Vamos aqui! Fecha aqui... Hum... Hum... Ha... Gente eu amei. Descul... Me segue, me segue.



Secreto 1'24" 1'33"

P- Te voy hacer un meme. No, con otra carita. Ahí.

F- ¿Alicia? Uy, perdón, perdón, perdón. Es que soy tu fan. Bueno, tuyo y de Ricardo. ¿No viene contigo? No. Qué pena... Nada más quería decirte que... Todo pasa. Si algo me sirvió a mí esta terapia es pensar esto también va pasar. Así que los pensamientos suicidas que tienes también van a pasar. De veras. ¿Me puedo tomar una foto contigo? Rápido. Estoy temblando. Muchas gracias. Un abrazo, un abrazo. Pues venga. Bonito día. Yo también tengo sueños pachecos, ¿eh?



Outro recurso expressivo vem contemplar o contraste mais marcado entre os dois esquetes neste ensaio – das ressonâncias culturais de uma cortesia *versus* uma objetividade: dessa vez, a ocorrência se dá pelas tipologias textuais, interrogativa e exclamativa, de possibilitar ainda uma dúvida se seria antiético o que está fazendo a profissional, e de marcar a certeza de sê-lo.

Vale dizer, também, que a mudança drástica no último quadro é, provavelmente, uma coerção do momento pandêmico pelo qual o mundo todo passa no ano da gravação, em 2021. Ao invés de utilizar um bar com mais outra personagem envolvida e mais figurantes, como na versão brasileira, de 2016, a adaptação mexicana optou por apenas mais uma personagem abordando Alicia na saída da sessão.

CONCLUSÃO

Ao longo da análise, os elementos, em sua maioria, culminaram para uma complementação daquilo que chamamos por ressonâncias culturais de uma cortesia *versus* uma objetividade, entre, respectivamente, as personagens Alice e Alicia, assim como, de uma dissimulação *versus* uma animação elevada entre as psicoterapeutas das versões brasileira e mexicana.

Tais elementos foram explorados, respectivamente, pelas inclinações faciais das personagens que representaram o papel da paciente, bem como, de movimentos corporais, sobretudo nos gestos das mãos. Por sua vez, foram observados no papel da psicoterapeuta, olhares fugitivos da brasileira e excesso de sorrisos pela mexicana, os quais concordaram com suas falas, seguindo a ordem, de invenções e de motivações.

REFERÊNCIAS

- BORGES, G. Porta dos fundos: humor de qualidade no audiovisual brasileiro? **Geminis**. v. 2, n. 7. São Carlos, dez. 2016.
- FÁNJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FÁNJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (Orgs.) **Espanhol e português brasileiro: ESTUDOS COMPARADOS**. São Paulo: Parábola, 2014.
- FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.
- FLOCH, J.M. Semiótica plástica e linguagem publicitária. **Significação**. n. 6. p. 29-50. São Paulo, jan. 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90495>. Acesso em : 26 out. 2021.
- FONTANILLE, J. Du support matériel au support formel. In: KLOCK- FONTANILLE, I.; ARABYAN, M. (Org.). **L'écriture entre support et surface**. Paris: L'Harmattan, 2005, p. 183-200.
- FONTANILLE, J. Semiótica do discurso: balanço e perspectivas. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, vol. 6, n. 1, junho de 2008. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/download/951/819>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- GREIMAS, A. J. Introdução. In: GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido II**. Ensaios semióticos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin-EDUSP, 2014, p. 17-29.



GREIMAS, A. J. COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Vários tradutores. São Paulo: Contexto, 2013.

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

SARAIVA, J. A. B. Como analisar a canção popular? In: SARAIVA, J. A. B. **Práticas Discursivas da Cultura**: exercícios analíticos. Campinas: Pontes, 2005.

SCHWARTZMANN, M. N. A Carta-objeto: uma Análise Semiótica da plástica das Cartas de Sá-Carneiro. **Estudos Semióticos**. v. 8, n. 2, São Paulo, Novembro de 2012, p. 28–39. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49509/53767>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ZERBINATTI, B. P. **O ritmo em semiótica**: teoria e análise de Catatau e Ex-isto. (Tese de doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

GOMES, V. P. Uma Proposta de Ensino Semiótico-Comparativo com Esquetes: Segredo, de Porta dos Fundos, e Secreto, de Backdoor. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 91-102, 2021.



ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Rosiane de Moraes Santos¹

CEI Maria Santana de Araújo

Juçara Zanoni do Nascimento²

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) era um programa do governo federal em parceria com os governos estadual e municipal. O programa buscava alfabetizar as crianças brasileiras até o final do terceiro ano do ensino fundamental por meio de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores que atuavam nos três primeiros anos. Dentre os materiais selecionados para a formação dos docentes, destacava-se uma coleção de cadernos que apresentava e orientava sobre os conteúdos a serem estudados, dentre eles, a Análise Linguística (AL). O objetivo deste artigo é verificar como o PNAIC defende o eixo de AL no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, apoiando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos estudos sobre letramento (SOARES, 2004; BATISTA, 2006) e AL (GERALDI, 1984; PAULA, 2015), foram analisados os cadernos de formação continuada dos professores e deles recortados 2 quadros que tratam a AL. Os resultados apontam que AL é defendida pelo PNAIC vai além da gramática tradicional, pois privilegia a discursividade e a textualidade. Conclui-se que, para tornar a criança alfabetizada na perspectiva do letramento até o terceiro anos do ensino fundamental, o programa exige que ela reflita de forma consciente sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Palavras-chave: análise linguística; letramento; PNAIC; formação continuada.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) was a federal government program in partnership with state and municipal governments. The program sought to make Brazilian children literate by the end of the third year of elementary school through a continuing education course for literacy teachers who worked in those years. Among the materials selected for the training of teachers, there was a collection of notebooks that presented and guided the contents to be studied. One of these contents is linguistic analysis (AL). The purpose of this article is to verify how the PNAIC defends the AL axis in the literacy process of children up to the third year of elementary school. For this, based on the National Curriculum Parameters (1997), in studies on literacy (SOARES, 2004; BATISTA, 2006) and AL (GERALDI, 1984; PAULA, 2015), teachers' continuing education notebooks were analyzed and 2 tables dealing with AL were cut out from them. The results show that AL is defended by the PNAIC goes beyond traditional grammar, as it privileges discursiveness and textuality. It is concluded that, in order to make children literate from the perspective of literacy until the third year of elementary school, the program requires them to consciously reflect on grammatical, textual and discursive phenomena.

Keywords: linguistic analysis; literacy; PNAIC; continuing training.

¹ É pedagoga especialista em Educação Especial. E-mail: rosianealegria@hotmail.com

² É doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atua como professora do curso de Letras na UNIR. E-mail: jzanoni@uni.br



INTRODUÇÃO

No dia 10 de maio de 2021, a notícia divulgada no *site* G1 e intitulada como: “Ex-coordenadores de Pacto pela Alfabetização e servidores do Inep criticam “censura” a estudo com impactos positivos da política”, chamou-nos a atenção, pois tratava de uma carta, na qual os coordenadores do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e servidores do INEP criticavam a falta de divulgação e publicação de dados de uma pesquisa na qual apontava dados positivos referentes a essa política pública, tendo em vista que o trabalho obedeceu aos trâmites legais, sendo avaliado com parecer favorável para publicação, tanto na avaliação interna quanto na externa.

Tal notícia foi significativa porque estudamos essa política pública nos anos de 2017 e 2018, e, durante o trabalho, mesmo com algumas ressalvas, podemos perceber o quanto ela é/foi importante no processo de alfabetização das crianças brasileiras com até oito anos de idade e, por esse viés, concordamos com a carta dos coordenadores do PNAIC e dos servidores de INEP, no sentido de que os resultados de pesquisas, independente de agradar ou não certos grupos, devem ser divulgados, publicados.

Diante desse contexto, embora nossa pesquisa seja diferente da que causou a polêmica, divulgada na notícia, ela serviu-nos como inspiração para que retomássemos a nossa investigação e escrevêssemos este artigo, com intuito de divulgar alguns resultados da pesquisa realizada por nós e também para corroborar para que as pessoas conheçam mais detalhadamente tal programa, bem como alguns resultados conquistados por meio dela.

O PNAIC foi um programa que visava à formação continuada de professores alfabetizadores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o Ministério da Educação, ele, foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), e tem compromisso assumido entre os governos federal, estadual e municipal, cuja finalidade era assegurar uma reflexão mais criteriosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo principal, a formação estava alicerçada nos conceitos de alfabetização e de letramento e, por isso, fundamentava-se na formação continuada dos professores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

As ações de formação do PNAIC contavam com o apoio de materiais pedagógicos distribuídos pelo Ministério da Educação, dentre eles, uma coleção de cadernos de formação, entregue a todos os professores cursistas, ou seja, todos os professores brasileiros de escolas públicas que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental receberam esse material impresso.

Segundo Nascimento e Brum (2018, p.156), os cadernos foram propostos pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, o que lhe confere o caráter de oficialidade. Juntamente com o órgão governamental, principal proponente do material, seus autores e leitores críticos são professores de universidades brasileiras, professores da educação básica e membros de fundações de pesquisas envolvidas.

A coleção é constituída por 33 cadernos de formação da área de Língua Portuguesa, organizados em oito (8) unidades para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – o Ciclo de Alfabetização –, além de unidades específicas para Educação do Campo (EC) e para Educação Especial (EE).



Os cadernos foram organizados em duas partes: 1) contempla os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho do PNAIC, com ênfase aos conceitos de alfabetização, letramento, texto, gênero textual, projeto didático e sequência didática; 2) contempla sugestões de aplicação desses fundamentos nas práticas de sala de aula como, entre outros, exemplos de projetos didáticos e de sequências didáticas (NASCIMENTO; BRUM, 2018).

O PNAIC focalizava o ensino de Língua Portuguesa por meio dos eixos: leitura, produção de textos (escritos e orais) e análise linguística (AL) e, por esse viés, ele dialogava com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997).

Neste artigo, lançaremos nosso olhar para o eixo de AL, pois, embora percebamos que grande parte dos professores de Língua Portuguesa procura ampliar a competência comunicativa/discursiva dos estudantes focalizando o trabalho na leitura e na produção de textos, ainda há, principalmente nos anos iniciais da escola básica, um ensino sistemático voltado para a gramática normativa que acaba deixando de lado a AL.

Por esse viés, o nosso objetivo é verificar como o PNAIC defende o eixo de AL no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Com intuito de divulgarmos resultados dessa investigação, este artigo está estruturado da seguinte maneira: nesta introdução, com vistas nos objetivos da pesquisa, discutimos aspectos gerais do PNAIC; nos tópicos seguintes, expusemos a fundamentação teórica, que trata de noções conceituais sobre alfabetização, letramento e AL, referentes ao ensino de língua, os quais dão suporte à análise; e, posteriormente, os procedimentos metodológicos norteadores do percurso analítico; na sequência, detalhamos pontos específicos da análise do material quanto ao tratamento dispensado pelo PNAIC ao eixo da AL nos três primeiros anos do ensino fundamental; ao finalizar, apresentamos algumas considerações a respeito dos resultados da pesquisa e as referências citadas ao longo do artigo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alfabetização e letramento são conceitos chaves para compreender como se dá a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e também para compreender as relações de interpretação do mundo, pois, é por meio desses conceitos que o estudante passa a participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais.

Tanto a alfabetização quanto o letramento são compreendidos pelos pesquisadores dos Estudos do Letramento como conceitos distintos. A alfabetização é visualizada por Soares (2004, p. 97) como um sistema convencional de escrita, no qual o indivíduo é capaz de ler e de escrever, pois se ocupa da aquisição da escrita, pelo processo de codificar e decodificar as palavras.

Nessa direção, Batista (2006, p.16) defende que no processo de leitura, o estudante “tem a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. Dessa forma, a alfabetização refere-se à decodificação da palavra, da frase e do texto, assumindo, portanto, uma perspectiva psicológica e individual.

Já o letramento é visualizado como um sistema que considera as demandas sociais e políticas da atualidade, trata do agir nas práticas sociais, que é algo complexo, pois, além da (de)codificação, há a compreensão e a produção de sentidos daquilo que é lido ou escrito. De acordo com Rojo e Moura (2012), o letramento encontra-se numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, por isso, utiliza-se o termo multiletramentos.



Soares (2004, p. 98) ressalta que os conceitos de alfabetização e de letramento não se confundem, entretanto, não se pode esquecer da relação e da interação que uma deve ter com a outra, preservando as diferenças conceituais de ambas. A autora ressalta sobre como acontece a aprendizagem da língua escrita, evidenciando que a alfabetização é um processo tradicional que surge das menores partes (fonemas, sílabas e palavras) e que avança para o texto, enquanto que o letramento faz o caminho inverso: texto, palavras e fonemas.

Dessa maneira, Soares (2003, p. 100) defende a ideia do alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, oportunizando a criança o direito de ser alfabetizada como um todo.

Costa-Val (2006) defende que o conceito de alfabetização alia-se ao conceito de letramento, visto como processo de inserção na cultura escrita, processo que perpassa por toda a vida e possibilita a participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e a produção de gêneros textuais.

Até os anos de 1980, a única forma correta de ensinar Língua Portuguesa, era ensinar regras gramaticais. Contrariando essa metodologia, o linguista Geraldi (1984) apresenta uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa a partir do interacionismo linguístico, na qual o texto é visto como unidade e como objeto de ensino, propondo o trabalho com três práticas em sala de aula: a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p. 74).

Por esse novo olhar, o ensino de Língua Portuguesa deve basear-se em práticas, e não em conteúdos, e o ensino gramatical deve ser proposto após o domínio da linguagem, além de revelar a existência de aspectos ainda não presentes no ensino de Língua Portuguesa – a concepção interacionista, a noção de texto, a variedade linguística e a organização do ensino em torno de “práticas”, são considerados sujeitos de seu conhecimento (PAULA, 2015, p. 293).

Nesse sentido, ainda segundo Paula (2015, p. 293), Geraldi (1984) contribuiu para o ensino de Língua Portuguesa, ao refletir sobre o fato de que a aula deve ser construída no interior da sala de aula, no momento em que os alunos são considerados sujeitos de seu conhecimento, ou seja, é na sala de aula que deve acontecer o diálogo entre os sujeitos que participam dessa interação e que provocam o “movimento linguístico”, caracterizado como o interacionismo, pois é na interação entre os sujeitos que se constrói o texto, que é para essa teoria o objeto de ensino.

Pouco mais de uma década dos estudos apresentados por Geraldi (1984), o governo federal percebeu a necessidade de elaborar parâmetros de ensino para a educação brasileira, surge, então, no ano de 1995, o início da redação dos PCN para todos os anos da educação básica. A versão final dos PCN de 1ª a 4ª séries foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação apenas em 1997. Cabe



ressaltar que naquele período histórico, utilizava-se a nomenclatura série, que corresponde a ano nos dias atuais.

Os PCN (1997) dialogam com as ideias iniciais de Geraldi (1984), pois o eixo de uso aborda as práticas de escuta e de leitura de textos bem como as práticas de produção de textos orais e escritos. Já o eixo de reflexão aborda a prática de análise linguística, no caso da alfabetização, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), mas também evidenciam aspectos relacionados à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção de sentido, ao léxico, às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

O diagrama a seguir apresenta a representação dos eixos de uso e reflexão da língua.

Figura 1 - Diagrama representativo dos eixos de ensino de língua portuguesa



Fonte: ROJO, 2001

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS CADERNOS DO PNAIC

Adotando como foco de investigação as prescrições presentes nos cadernos do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores e como objeto de ensino o eixo AL, a pergunta “Como o PNAIC defende o eixo de AL no processo de alfabetização?” orientou-nos na análise e definiram os demais elementos organizadores da pesquisa.

Levamos em consideração a quantidade de cadernos para a formação continuada de professores alfabetizadores e optamos por fazer um recorte. Assim, em um primeiro momento, fizemos uma análise mais ampla com intuito de verificar onde e em que situação a AL aparecia na coleção dos cadernos. Percebemos que, de maneira geral, eles traziam conteúdos que dialogavam com os quadros sobre os conhecimentos que os estudantes deveriam adquirir, tendo em vista os direitos de aprendizagem.

Nesse sentido, selecionamos dois recortes da coleção de cadernos, dois quadros: a) Quadro 1 – Discursividade, Textualidade e Normatividade; b) Quadro 2 – Sistema de Escrita Alfabética (cf. Quadro 1), que tratam da AL e aparecem em vários cadernos.

Feito o recorte, tendo em vista os pressupostos teóricos acerca da AL e de suas possibilidades de ensino, fizemos uma análise qualitativa do material em questão, de modo a verificar como o PNAIC defende a AL nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal análise será apresentada no próximo tópico.

3 ANÁLISES DA AL NA COLEÇÃO DE CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Ao analisarmos os cadernos de formação continuada do PNAIC, foi constatado que, por se pautar na Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação



nacional, a escola é vista como obrigatória tem função importante na formação da criança para que ela possa agir na sociedade e participar ativamente dos diferentes campos sociais de atuação.

Pautando-se no artigo 32 dessa lei, o PNAIC procura delimitar diferentes conhecimentos e capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos de aprendizagem das crianças, por isso, nos cadernos aparecem quadros com conhecimentos e capacidades que as crianças precisam atingir até o final do terceiro ano do ensino fundamental, para que sejam consideradas alfabetizadas na perspectiva do letramento.

Nos cadernos são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e, posteriormente, são apresentados quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados em quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, AL (BRASIL, 2012, p. 31).

Dentre os eixos, o material aponta que o de AL foi dividido em dois quadros, pois

[...] com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos (BRASIL, 2012, p. 31).

Assim, no eixo de AL, o primeiro quadro (Ver Quadro 1 - Discursividade, textualidade e normatividade) contempla a discursividade, a textualidade e a normatividade, e o segundo (Ver Quadro 2 - Apropriação do sistema de escrita alfabética) contempla a apropriação do sistema de escrita alfabética.

(continua na próxima página)



Quadro 1 – Discursividade, textualidade e normatividade

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: BRASIL (2012a, p. 36)



Quadro 2 – Apropriação do sistema de escrita alfabética

Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: BRASIL (2012a, p. 37)

Os dois quadros são recorrentes em todos os cadernos de formação, pois trazem sinteticamente e especificamente todo o conteúdo a ser desenvolvido na formação do PNAIC sobre a AL. E, por isso, acompanhando os conhecimentos, do lado direito do quadro, há mais três campos: ano 1 (refere-se ao primeiro ano do ensino fundamental), ano 2 (refere-se ao segundo ano do ensino fundamental) e ano 3 (refere-se ao terceiro ano do ensino fundamental). Tais campos são preenchidos com as letras “I”, “A” e “C”. A letra “I” foi utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra “A” foi utilizada para indicar que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra “C”, para indicar que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado (BRASIL, 2012, p. 31). Nesse sentido, os quadros demonstram os conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças, bem como o ano em que os conhecimentos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados.



Os cadernos também trazem um instrumento de registro para que os professores alfabetizadores possam acompanhar a aprendizagem das crianças sobre os conhecimentos descritos nos dois quadros.

Diante dos dois quadros apresentados na coleção de cadernos de formação do PNAIC para o eixo de AL, notamos que no Quadro 1 – Discursividade, textualidade e normatividade.

A discursividade está atrelada ao discurso. Para Menegassi (2009), o discurso do locutor como do outro é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência. Assim, pode-se dizer que o discurso permite o estabelecimento de diálogo e interação dos seres humanos e a discursividade está relacionada aos elementos do discurso.

A concepção de discurso para Bakhtin (1992 *apud* SILVA, 2018, p. 3) estabelece, sobretudo, uma profunda relação com o estudo da sociedade, envolvendo a língua com suas múltiplas relações, e a comunicação verbal e não-verbal contextualizadas e vinculadas a situações concretas, sendo que o sujeito discursivo se constrói na relação social, na qual todo dizer estabelece como uma espécie de resultado e substrato fecundo de uma intensa adequação social.

A construção da linguagem é um produto social, que ocorre como reflexo direto e contínuo da relação com o outro. Por isso, o autor formula o conceito de discurso como “enunciado vivido”, pois o mesmo é entendido como um fenômeno humano que se estabelece em decorrência da relação intrínseca entre o locutor e o interlocutor, em que a palavra possibilita as modificações que ocorrem na sociedade e age como uma espécie de signo ideológico que funciona em qualquer situação social.

A textualidade está atrelada a aceitação de que o texto é construído em um processo de situações concretas de interação social que envolve questões linguísticas, cognitivas e sociais. Nessa direção, COSTA VAL (2006) aponta a textualidade como resultado das características que fazem com que possamos diferenciar um amontoado de frases de um texto.

Por esse fio condutor, Antunes (2017) defende que o texto é uma unidade de linguagem complexa constituída de sintaxe, semântica e pragmática, que vai além da palavra ou da frase, que apresenta uma ação sociocomunicativa que atende a textualidade. Para que funcionar e ser reconhecido como texto, um conjunto de palavras precisa preencher condições devendo apresentar dentre outros critérios: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade.

A Normatividade refere-se à Gramática Normativa, que na concepção de Travaglia (1996, p. 30-33) é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial, baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à língua oral que é tratada conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

Quando visualizamos um quadro cujo nome já traz a menção dos termos como “discursividade” e “textualidade”, imaginamos que o material não está enraizado apenas na gramática normativa, mas que também oferece outros elementos que são imprescindíveis para que a criança consiga estabelecer sentidos.

O quadro elenca conhecimentos que os estudantes precisam adquirir e que vão para além do ensino da gramática tradicional, como por exemplo, os dois primeiros conhecimentos a serem atingidos, apresentado no excerto a seguir, retirado do Quadro 1 - Discursividade, textualidade e normatividade:



Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado), aos interlocutores e a formalidade do contexto ao qual se destina.

Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma, de composição, estilo etc.

Nesses dois casos selecionados, bem como em praticamente todos os demais conhecimentos apresentados no Quadro 1, os conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças vão além da gramática tradicional, pois notamos também a presença da discursividade e da textualidade. O material recomenda que o texto deve ser trabalhado de forma mais ampla, no sentido de contemplar a adequação da (in)formalidade da língua diante de um contexto, do locutor/autor e interlocutor/leitor, levando em consideração a circulação gênero textual e suas características. Por esse viés, é observável uma defesa no sentido de considerar a linguagem em uso, contemplando, assim, não apenas a gramática normativa, mas também a discursividade e a textualidade.

Já o Quadro 2 –Apropriação do sistema de escrita alfabética, os conhecimentos a serem adquiridos estão voltados para a normatividade, já que um dos objetivos do programa é fazer com que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética, que, está relacionado à normatividade da língua. Entretanto, ainda é possível notar nuances de elementos de textualidade e discursividade, como no conhecimento a ser adquirido, apontado no trecho a seguir, no qual, mesmo evidenciando a gramática tradicional, há imbricada a ideia de gêneros e suportes textuais, que de certa maneira estão ligados à discursividade e à textualidade.

Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.

Ao relacionar os Quadros 2 – Discursividade, textualidade e normatividade e Quadro 3 – Sistema de escrita Alfabética nota-se que as orientações não excluíram a gramática tradicional, mas foram além, focando nos elementos do texto e do discurso, privilegiando a Análise linguística como forma de alfabetizar letrando, fazendo com que as crianças dominem recursos linguísticos, refletindo sobre as palavras, expressões, construções e estratégias discursivas e textuais, desenvolvendo a capacidade de ler, produzir, falar e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder a nossa pergunta inicial que trata de verificar como o programa defende o eixo de AL no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, recorreremos à proposta de Geraldi (1984), na qual a AL está relacionada a ideia de se trabalhar com textos na sala de aula, ampliando, assim, os horizontes da gramática para a prática de análise linguística.

Tal proposta não exclui a gramática normativa, mas amplia, acrescenta e envolve outros aspectos do texto e do discurso, como a leitura, a produção e a reescrita de textos, gêneros textuais.

Por esse viés, a proposta também dialoga com os PCN, documentos oficiais da base curricular, nos quais sugerem que o ensino se pautar na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística envolvendo dois eixos de práticas de linguagem: as práticas do uso da linguagem, e as práticas de reflexão sobre a língua e linguagem. Nas práticas do eixo do uso da linguagem, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem, envolvem aspectos ligados à variação linguística, tais como organização estrutural dos enunciados, entre outros.



É por meio desse olhar que se analisa o PNAIC, que elege os gêneros textuais como o objeto de ensino para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e em consequência defende a AL. Dessa forma, a partir das orientações dos cadernos de formação de Língua Portuguesa no PNAIC, analisamos dois quadros que aparecem nos cadernos de formação destinados aos professores alfabetizadores e que tratam de análise linguística. O quadro 1 trata do Eixo de Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, e o quadro 2 Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Diante da análise dos quadros é visível o texto, objeto de ensino de língua, precisa ser trabalhado de forma ampla, desenvolvendo a capacidade de ler, compreender e produzir textos orais e escritos.

A concepção de alfabetização defendida pelo PNAIC nos cadernos de formação de Língua Portuguesa é a de alfabetizar letrando, ideia defendida por Soares (2004), na qual os indivíduos são apenas capazes de não apenas decorar regras gramaticais, mas de participar ativamente da sociedade produzindo e interpretando textos. É por esse viés que a AL é defendida pelo PNAIC, ou seja, vai além da gramática tradicional, pois busca fazer com que a criança reflita de forma consciente sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, para que ao final do terceiro ano do ensino fundamental estejam alfabetizadas e letradas.

Não temos a pretensão de neste trabalho encerrar as discussões sobre a alfabetização, o letramento e a análise linguística, pelo contrário, o nosso objetivo aqui, é lançar discussões iniciais que poderão ser contempladas e aprofundadas em trabalhos futuros, nos quais defenderem que cabe à escola formar não apenas sujeitos decodificadores de textos, mas indivíduos críticos, que possam atuar efetivamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. *In*: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://inscricoescefortepe.ima.sp.gov.br/documento/PNAIC_Portaria_867.pdf. Acesso em: ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: p. 144, Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COSTA-VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- EX-COORDENADORES de Pacto pela Alfabetização e servidores do Inep criticam 'censura' a estudo com impactos positivos da política. **G1**, Brasília, 10 de mai. de 2021. Disponível em:



<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/10/ex-coordenadores-de-pacto-pela-alfabetizacao-e-servidores-do-inep-criticam-censura-a-estudo-com-impactos-positivos-da-politica.ghtml>. Acesso em: 10 mai 2021.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, Cascavel-PR. v.10, p.147-170, 1º sem. 2009 Disponível em:

<http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750>. Acesso 15 de ago.2021.

NASCIMENTO, J. Z; BRUN, E. P. Oralidade e alfabetização: o que propõe o material do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Claraboia**, Jacarezinho, PR, v.10, p. 144-172, jul./dez, 2018. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/issue/view/46/showToc>. Acesso em: 06 ago. 2021.

PAULA, L. F; João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. *In: Mortatti*, São Paulo. p.277-298. 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-16.pdf>. Acesso em 06 de ago. 2021.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In: ROJO, R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: EDUSC; Mercado de Letras, 2001.

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

SILVA, E. G. **Discursividade e educação em Bakhtin**. Disponível em:

<https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/download/68/48/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de ago. 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

SANTOS, R. M; NASCIMENTO, J. Z. Análise Linguística nos cadernos de formação continuada do PNAIC. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 103-114, 2021.



OLHARES DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Fátima de França Machado¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Michelle Silva de Lima Delfino²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Cassandra de Oliveira Rodrigues³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

O status de língua franca com status global confere à língua inglesa uma condição de mediadora em relações multiculturais. Assim, grande parte das trocas linguísticas no idioma pode ocorrer entre falantes não-nativos, ou entre falantes nativos e não-nativos. Apesar dessa condição ser responsável por implicações muito significativas no ensino da língua inglesa, em especial no ensino de Inglês, é flagrante a permanência de concepções colonialistas que acabam por supervalorizar um modelo idealizado de falante nativo, cujas variantes de prestígio são comumente identificadas como inglês americano e inglês britânico. Nessa concepção, o nativo representa um parâmetro utilizado para definir a fala correta, a pronúncia perfeita, o uso adequado da língua, dessa forma, norteados valores e comportamentos culturais que se materializam em materiais didáticos, práticas pedagógicas, propagandas de escolas de idiomas, etc. Por outro lado, diversas variantes possíveis da língua inglesa acabam sofrendo estigmatização devido a presença do preconceito linguístico alimentado por esse tipo de abordagem. Este estudo, então, propõe uma releitura do tema de forma a ressignificar o papel do ensino de inglês e, para isso, apresenta como alternativas o conceito de língua franca alinhado a uma abordagem intercultural que integre perspectivas globais sem negligenciar o contexto local. A pesquisa leva à conclusão que uma educação linguística de qualidade não pode estar dissociada de seu papel político, crítico e de resistência às forças e discursos hegemônicos.

Palavras-chave: Inglês como língua franca; nativo; interculturalidade.

ABSTRACT

The status of *lingua franca* used globally turns English into a mediator in multicultural interactions. Consequently, most linguistic exchanges in this language occur among non-native speakers or it can involve native and non-native speakers. This condition has really significant implications for the English Language Teaching (ELT), especially in relation to the teaching of English as an Additional Language (EAL); yet, there is still a colonialist conceptualization which overestimates an ideal model of native speaker whose prestigious linguistic variant is commonly labelled as American English or British English. From this perspective, the native speaker represents a role-model used to determine the

¹ É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional (UERJ), mestranda em Estudos de Língua, Linguística, na UERJ. E-mail: fatimamachado.rj@gmail.com

² É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional (UERJ), mestranda em Estudos de Língua, Linguística, na UERJ. E-mail: michelle.s.l.delfino@gmail.com

³ É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Adicional (UERJ), mestranda bolsista em Estudos de Língua, Linguística, na UERJ. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.



correct way of speaking, the perfect accent, and appropriate use of the language dictating social values and cultural behavior that are materialized in course books, teaching practices, English school advertisements, etc. On the other hand, a number of existing variants are neglected thanks to the linguistic prejudice triggered by this kind of approach to ELT and EAL. Therefore, this study proposes revisiting this issue to reframe ELT and EAL by suggesting an alternative approach based on the concept of *lingua franca* and on an intercultural perspective which does not neglect learners' local context. This research led to the conclusion that effective linguistic instruction cannot neglect its political and critical role as well as its way of fighting hegemonic forces and discourses.

Keywords: English as a *lingua franca*; native-speaker; interculturality.

INTRODUÇÃO

A língua inglesa alcançou status de língua franca: atualmente é a mais usada nas relações econômicas e comerciais, no âmbito acadêmico, no turismo e também nos espaços digitais, já que as tecnologias permitem um fluxo interativo de trocas multiculturais (CRYSTAL, 2003, 2019; EL KADRI, 2013; KACHRU, 1985). Isso leva o idioma a romper fronteiras transfigurando-o em uma ferramenta para mediar e viabilizar interações e comunicações interculturais, fazendo com que os falantes/usuários se aproximem de discursos globais (MOITA-LOPES, 2008). Essa projeção pode redimensionar a educação linguística ao passo que reforça importantes questões que permeiam o ensino do inglês, tais como: facilitar a negociação na construção de identidades, possibilitar a interação entre sujeitos de diferentes origens socioculturais devido à constituição de um mundo globalizado e interconectado, além de possibilitar um exercício do ouvir e de se fazer ouvido, um esforço de entender e de se fazer entendido.

No entanto, embora haja outras perspectivas, ainda é comum no Brasil que cursos de língua inglesa, escolas e materiais didáticos tragam, em seus anúncios e propagandas, “o professor nativo” como ponto diferencial, além de reproduzirem essa perspectiva nas aulas e no conteúdo (CAMARGO, 2016). Isso acontece não apenas do ponto de vista linguístico, mas também no que tange às questões interculturais. Dentro dessa temática, este trabalho pretende nutrir o debate sobre os riscos de tratar aspectos linguísticos, culturais e de identidade por um viés que supervalorize uma perspectiva neocolonialista e que negligencie a representatividade local dentro da sala de aula de inglês.

Buscamos enfatizar, através de uma pesquisa bibliográfica, que aulas de inglês devem servir de espaço para uma construção social e identitária consciente e global, inclusive nos cursos de inglês ou escolas de idiomas, que precisam também ser espaços de valorização da cultura e do contexto local como parte essencial nesse processo. No Brasil, ainda existe a crença de que, para se falar “bem” uma língua, é preciso falar como um “nativo”, e acredita-se na existência de uma forma única da língua inglesa, o inglês padrão, falada pelo “nativo”, modelo esse que deve ser ensinado e aprendido pelos não-nativos (CAMARGO, 2016, RAJAGOPALAN, 2003). Pensamos que essa crença tem suas raízes nas concepções formalistas de língua que a entendem como um objeto monolítico, homogêneo e invariável, separado do uso que seus falantes fazem dela nos mais variados contextos sociocomunicativos (OLIVEIRA, 2014, WILSON, 2017).

Esses modos formalistas de pensar a língua estão intrinsecamente relacionados à ideia de língua nacional, surgida com a formação dos estados-nação europeus iniciada durante o Renascimento: para o estado-nação, a língua nacional, homogênea e invariável, com determinadas regras que devem ser cumpridas, deveria ser ensinada nas escolas e aprendida pelos seus habitantes, a fim de promover a harmonia e união entre os indivíduos (PENNYCOOK, 2017; WALESKO, 2019).



Assim, conceber a língua como pertencente a uma nação implica questões políticas, históricas e ideológicas tipicamente europeias, pois trata-se de um acontecimento inscrito em certo espaço-tempo: o surgimento dos estados-nação, que necessitavam de uma língua para chamar de sua e para se imporem como potências colonialistas, expandindo sua cultura, epistemologia e ontologia, expansão possibilitada pelo advento do capitalismo com suas revoluções tecnológicas (como a imprensa, que permitia copiar e distribuir textos escritos) e seu modo de produzir iguais em grande escala (PENNYCOOK, 2017; WALESKO, 2019).

Por outro lado, conceber a língua como uma estrutura plástica, maleável, dependente dos falantes reais e das interações socioculturais, que apresenta variações linguísticas regionais, sociais, etárias, de gênero, etc, ainda que haja muitos elementos lexicais, fonéticos e gramaticais estáveis e comuns às variedades de uma língua (CEZARIO, VOTRE, 2017; PILLER, WILSON, 2017), implica questionar a epistemologia colonialista, valorizando a pluralidade e os diferentes modos de ser, conhecer e produzir conhecimento dos sujeitos. Devido a isso, entendemos que pensar o inglês como língua franca, ou seja, a língua utilizada por diferentes falantes nativos de outras línguas para se comunicarem entre si, e não somente com falantes nativos da língua inglesa (SEIDLHOFER, 2001), significa questionar a propriedade do falante “nativo” sobre a língua e reconhecer como natural que ela sofra modificações pelos falantes “não-nativos” de inglês.

A respeito da terminologia, encontramos na literatura especializada termos como inglês como língua franca (ILF), língua global (ILG), língua internacional (ILI), world English(es) (WE ou WEs), para citar alguns, que parecem carecer de consenso por parte da comunidade científica. Devido à existência de tamanha multiplicidade de termos para designar o fenômeno da expansão da língua inglesa, é natural que irrompam críticas por parte de teóricos que defendem a utilização de determinada expressão sobre as outras (JORDÃO, 2014). Neste trabalho não poderemos nos aprofundar nessas discussões por limites de espaço, mas nos parece relevante tecer algumas breves observações sobre os motivos que nos levaram a adotar os termos língua adicional (LA) e inglês como língua franca com status global, pois, apesar de reconhecermos como pertinentes as críticas que vêm sendo feitas a essas terminologias, acreditamos serem elas as que melhor marcam nossa posição epistemológica e político-ideológica sobre a língua inglesa. Nossa concepção de língua contrasta profundamente com a noção de inglês como língua estrangeira (ILE), uma vez que ela parte de um “contexto de aquisição” (JORDÃO, 2014, p.16), onde se privilegia um falante nativo ideal. O conceito de ILF e os conceitos relacionados (ILA, World Englishes, etc), por outro lado, referem-se a falantes que utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes com quem não compartilham a mesma língua materna.

Adotaremos, portanto, o termo inglês como língua franca (ILF) porque significa pensar em um sistema linguístico *adicional*, isto é, que é *acrescido* à(s) língua(s) dos usuários que não tem o inglês como língua materna e que o utilizam como meio de comunicação, sendo, portanto, uma língua independente de uma “origem” pressuposta, das normas homogeneizadoras e centralizadoras do inglês padrão falado pelo “nativo” idealizado (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010; JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014; SEIDLHOFER, 2001). Assim, entendemos o ILF como parte do paradigma do Inglês Global (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; JORDÃO, 2014) e como uma língua adicional, pois, diferente do inglês como língua estrangeira (ILE), que pensa a língua como pertencente ao “nativo”, o ILF percebe as variedades linguísticas usadas tanto por “nativos” quanto por “não-nativos” como igualmente válidas, como diferentes, não hierarquizando-as ao definir um modelo ideal e, conseqüentemente, categorizando variantes distintas como inferiores ou deficientes



(JENKINS, COGO & DEWEY, 2011). Diante disso, objetivamos contestar a supervalorização do nativo ideal concebido como o modelo de falante que os “não-nativos” deveriam imitar, entendendo o “não-nativo” como um “falante imperfeito” cujo objetivo, praticamente inalcançável, deveria ser aproximar-se o máximo possível da língua do “nativo” (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010; JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; RAJAGOPALAN, 2003).

Então, sob a perspectiva do ILE, as variedades linguísticas geralmente não são percebidas como naturais, inerentes à língua, pois o mito da unidade linguística, do inglês padrão, que é uma ideia puramente ideológica, abstrata, um modo das classes dominantes de “(...) controlar a diversidade sociocultural e de inculcar nas pessoas outra ideia puramente ideológica: a de que há variantes linguísticas erradas, pois existe apenas uma variante linguística correta” (OLIVEIRA, 2014, p. 41), parece ainda operar na cabeça de muitas pessoas, inclusive de professores de inglês. Esse inglês padrão, homogêneo, falado pelo “nativo” idealizado é o que se procura ensinar na maior parte das instituições de ensino do Brasil (CAMARGO, 2016; EL KADRI 2010; OLIVEIRA, 2014), assim, aqueles que utilizam variantes linguísticas divergentes da norma padrão ou que falam inglês diferente do “nativo” sofrem preconceito linguístico. Há um recorrente discurso presente em comerciais e propagandas de cursos de idiomas que, ao oferecer professores nativos como um diferencial, pretendem vender um modelo de ensino que, supostamente, seria mais eficiente (CAMARGO, 2016). Nesse modelo, o “nativo” representa, portanto, o ideal de falante e de professor, pois ele falaria o inglês mais “puro”, “autêntico” e “verdadeiro” (CAMARGO, 2016).

Diante disso, buscaremos relacionar esse mito do falante “nativo” ideal com a língua padrão e o preconceito linguístico, para demonstrar que tal relação pode revelar visões colonialista do ensino da língua inglesa. Além disso, defenderemos a importância de pensar o inglês como língua franca para que possamos nos apropriar da língua inglesa como falantes brasileiros, com nossa própria identidade linguística e cultural, reconhecendo nossa legitimidade como falantes não-nativos e assumindo que nosso inglês não é britânico nem americano, nem de nenhuma outra nacionalidade ou variante de usuários nativos, mas brasileiro (EL KADRI, 2010; FIGUEIREDO, 2011).

Para fomentar questionamentos e reflexões acerca deste tema, é necessário discutir brevemente conceitos pertinentes como o status do inglês como língua franca e a necessidade de olhares decoloniais para o ensino do idioma. O tópico “Inglês como língua no mundo” é dedicado, então, a tratar dessa primeira aproximação, e nele serão apresentados os conceitos centrais deste trabalho, conectando-os à problematização do mito do nativo, falante ideal de um inglês perfeito e sua relação com o preconceito linguístico. Em seguida, no tópico “Descolonizando o ensino de cultura nas aulas de inglês” as contribuições de autores como Rajagopalan (2003, 2009), Pennycook (1998, 2010), Kumaravadivelu (2006, 2012), entre outros são sintetizadas para construir um argumento em favor de um modelo de ensino de inglês que desafie as marcas de colonialidade, o que só é possível destronando o “nativo” da sua posição de privilégio e ressignificando o papel dessa língua utilizada globalmente. Por fim, nas considerações finais as autoras reforçam a necessidade de repensar o ensino da língua inglesa no Brasil e no mundo, tomando como referência o conceito de inglês como língua franca, uma vez que ele legitimiza a fala e as identidades dos mais diversos falantes da língua inglesa sejam eles nativos ou não-nativos.



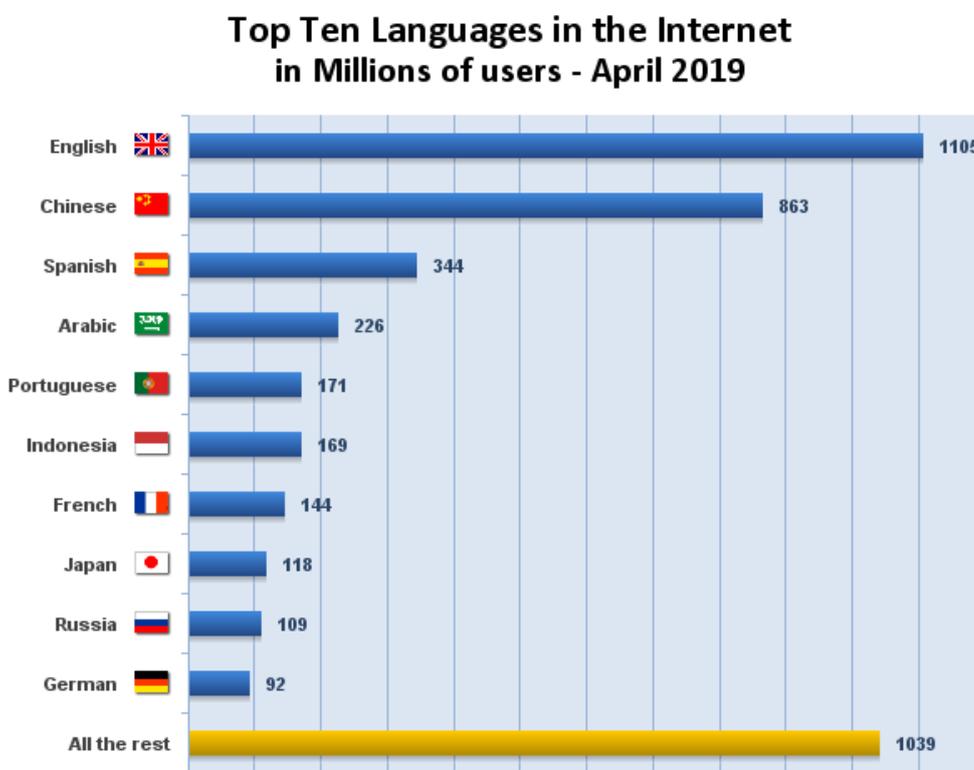
1 INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO

Uma comunicação efetiva entre participantes que não compartilhem a mesma língua pode ser realizada optando pelo uso da língua materna de uma das partes ou por uma língua que é conhecida por ambos. Atualmente, a língua inglesa, que é apropriada por falantes de qualquer origem e/ou nacionalidades, acaba sendo utilizada para mediar a comunicação em diversas situações.

Crystal (2003) estimava que aproximadamente um quarto da população mundial fosse fluente ou competente em inglês. Nos anos 2000, este número representava por volta de 1,5 bilhão de pessoas. Esses dados trazem, indiscutivelmente, novos significados para as relações de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a produção de materiais didáticos e elaboração de atividades, uma vez que as interações usando o idioma inglês como forma de contato poderão acontecer com falantes de inglês como primeira língua ou entre membros de duas ou mais culturas distintas, ainda que nenhum deles tenha o inglês como língua materna (SEIDLHOFER, 2004).

Isso não exclui a possibilidade de interações acontecerem com falantes de inglês como língua materna, mas ressalta que grande parte das interações provavelmente irá ocorrer entre falantes que não usam o inglês como primeira língua (CRYSTAL, 2003). Outra estatística importante mostra as línguas mais usadas na Internet, colocando o inglês no topo da lista (Figura 1). Os dados foram atualizados em 2019 e reforçam que a comunicação digital possibilita cada vez mais espaços para trocas multiculturais e multilinguísticas.

Figura 1: Línguas mais usadas na Internet



Fonte: Internet world users by language, 2019.



Diante desse cenário, podemos reforçar a visão do inglês como língua franca, o que remete aos “usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes ‘nativos’) e os seus usuários de vários países” (JORDÃO, 2014). Assim, segundo Rajagopalan (2003, p. 111): “O Inglês Global pertence a todos aqueles que o falam, mas não é a língua materna de ninguém.”⁴ (RAJAGOPALAN, 2003, p.111). Ao pensar nos usos possíveis do inglês, portanto, faria muito sentido utilizar o termo “*World Englishes*” cunhado por Kachru (1985 apud KILICKAY, 2009), já que tamanha multiplicidade de usuários fomenta o surgimento de diversas variações e de usos possíveis, muitos dos quais são resultado da constante adaptação linguística nos locais onde ela é apropriada por falantes de fora do círculo interno de usuários “nativos”, ou seja, em contextos bilíngues ou em contextos em que ela funcione como língua adicional.

É importante relacionar, no âmbito desta pesquisa, o papel que o inglês desempenha como língua franca, ou seja, uma língua do “mundo” e que vai ser usada em trocas interculturais: tais interações irão, com frequência, acontecer entre falantes de diferentes origens linguístico-culturais. Kawachi e Lima (2015) reforçam que não há como ignorar que o “estatuto do inglês como língua franca” vem trazendo implicações importantes para o ensino de idiomas:

[...] a necessidade de ressignificar os motivos para se aprender inglês, de incorporar outras variedades dessa língua ainda que não sejam faladas nos países em que é língua materna, de se ampliar as temáticas trazidas para a sala de aula e de conscientização acerca do papel do inglês como uma língua de comunicação internacional. (KAWACHI; LIMA, 2015, p. 198)

A partir disso, podemos adicionar que o foco educacional no ensino de línguas (e nas atividades e materiais que servem a este propósito) precisam desmistificar o suposto Inglês Padrão e focar na habilidade de negociar a diversidade, navegar por incertezas e instruir os alunos a se tornarem capazes de lidar com diferentes contextos e estilos comunicativos (KALANTZIS et al, 2012). Quando pensamos no ensino de inglês para falantes de outras línguas, parece ser bastante difícil ensinar todas as variantes da língua inglesa, mas seria interessante expor os alunos a diferentes variedades de inglês e questionar o domínio do inglês britânico e americano. Crystal (2003) afirma que é importante diferenciar produção de recepção: o aluno não precisa aprender a *falar* – produzir – todas as variedades linguísticas existentes, até porque isso seria praticamente impossível, mas é necessário expor o aluno ao maior número possível de variantes para que ele seja capaz de *entender* – receber - sotaques diferentes e consiga se comunicar com falantes de diversas partes do mundo (CRYSTAL, 2003).

Contudo, não é bem assim que acontece na nossa realidade quando se pensa no ensino-aprendizagem do inglês, uma vez que é raro encontrar cursos e professores que ensinem as variedades estigmatizadas da língua (CAMARGO, 2016). Em busca de inserção no mercado globalizado, no Brasil, procuramos aprender as variantes prestigiosas, o inglês padrão (CAMARGO, 2016). Deparamo-nos com inúmeras ofertas de cursos de inglês que dispõem de professores “nativos” como uma grande vantagem e até mesmo garantia de um aprendizado melhor, como se o inglês do “nativo” fosse o modelo “autêntico” da língua uma vez que é livre de marcas locais e de mesclas com outras línguas (CAMARGO, 2016).

⁴ Tradução das autoras. No original: “*World English (WE) belongs to everyone who speaks it, but it is nobody’s mother tongue.*”.



Compreender o inglês como língua franca implica mudanças nos paradigmas educacionais, já que destrona o “nativo” do seu lugar de modelo ideal a ser imitado para adquirir a pronúncia “perfeita”, repercutindo assim na prática pedagógica, pois o professor deverá ter pensamento crítico para selecionar as variedades que serão ensinadas, avaliar que aspectos de correção linguística deverão ser priorizados, e refletir sobre o papel da cultura no ensino de línguas (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010). A visão do inglês como língua estrangeira⁵ percebe o aprendiz como um “nativo imperfeito”, ao passo que o inglês como língua franca exige que o aprendiz transcenda sua identidade geográfica e linguística (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010).

Entretanto, a tradição de ensino da língua inglesa privilegia a formação de professores que seguem as normas criadas pelos países “desenvolvedores de normas” como os Estados Unidos ou Inglaterra (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI, 2010). A missão de muitas instituições de ensino da língua inglesa (ELI), como editoras de livros didáticos, organizações como a Cambridge ESOL e o British Council – que desenvolvem modelos de ensino-aprendizagem do inglês – parece ser a de transmitir uma cultura hegemônica e monolítica da língua inglesa, do centro para a periferia (DEWEY, 2007), contrária às concepções do inglês como língua franca. Pennycook (1998) sugere que o próprio acrônimo TESOL remete a uma construção colonial do *Self* (eu) e do outro persiste em muitos domínios do ELT⁶, sendo o TE – *teaching English* (ensino do inglês) – referente ao eu colonizador, branco, europeu, central e o SOL – *speakers of other languages* – (falantes de *outras* línguas) referente ao outro colonizado, não-branco, não-europeu, periférico (PENNYCOOK, 1998). O ensino da língua inglesa estaria intrinsecamente relacionado com o colonialismo, e muitas das decisões tomadas dentro da sala de aula e das políticas públicas que determinam o currículo escolar estão baseadas não apenas nas teorias da Linguística Aplicada, mas também na opinião geral do senso comum, que perpetua as concepções colonialistas da língua (OLIVEIRA, 2014; PENNYCOOK, 1998, RAJAGOPALAN, 2003; WALESKO, 2019). Isso significa que, na cultura popular, a língua falada pelo nativo branco, europeu, colonizador, ainda simboliza o modelo a ser seguido quando se pensa o ensino da língua inglesa, e essa concepção influencia nossos modos de pensar o ELI. Seidlhofer (2001) argumenta que, embora haja maior consciência sobre os aspectos sociopolíticos e interculturais do inglês no mundo que influenciou as abordagens de ensino da língua, o nativo como modelo de ensino permanece inquestionável, implícita ou explicitamente (SEIDLHOFER, 2001). Para a autora isso ocorre porque, até agora, nenhum modelo de língua franca coerente e compreensivo que faça justiça a essas mudanças foi proposto dentro do ensino da língua inglesa, permitindo que o poder econômico, social e simbólico do nativo seja reproduzido nas práticas pedagógicas e nas instituições de ensino do mundo todo (SEIDLHOFER, 2001).

Acreditamos que o nativo como modelo de ensino ainda predomine porque espera-se que alguém que esteja aprendendo uma outra língua fale como um “nativo”, e, quando isso não ocorre, a pessoa é julgada, discriminada e diminuída (RAJAGOPALAN, 2003; KRAMSCH, 1997), ou seja, sofre preconceito linguístico. Quando julgamos, depreciamos ou humilhamos uma pessoa pelo seu modo de falar, estamos praticando o preconceito linguístico: acreditamos que exista uma única língua “correta” e determinada maneira de falar “corretamente”; aqueles que não seguem as normas da língua “correta” falam “errado”, são “inferiores”, “sem educação”, “sem cultura”. Essa língua “correta” corresponderia à norma-padrão de uma língua, ou seja, aquela ensinada nas escolas, prescrita nas

⁵ O inglês como língua estrangeira foi o termo usado por El Kadri em sua pesquisa. Todavia, pensamos que esse termo não seja o mais apropriado, uma vez que remete ao que é estranho, que não pertence, o outro não-nativo que nunca poderá falar a língua do self (eu) nativo colonizador.

⁶ ELT significa English Language Teaching: Ensino da Língua Inglesa (ELI).



gramáticas e dicionários, produto do ensino formal, ou à norma culta, isto é, a língua falada pelas classes privilegiadas, de maior poder socioeconômico (BAGNO, 2015; SCHERRE, 2008; VIANA, 2009).

Logo, existe a percepção de que se um falante não utiliza as variantes de prestígio de uma língua, ele não é competente em outras esferas, como se, por utilizar outras variantes linguísticas estigmatizadas, suas ideias e pensamentos fossem inválidos, inúteis (PILLER, 2001). Viana afirma que o preconceito linguístico é, como toda forma de preconceito, “uma relação social, onde se encontram frente a frente aqueles que têm uma concepção preconceituosa e os que são as vítimas do preconceito” (VIANA, 2009, p. 36). O preconceito linguístico origina-se através da normatização da língua feita pela escola e pela elite intelectual, já que esses setores da sociedade incorporam a “língua culta” para reforçar seu status de privilégio, como uma distinção socialmente superior, uma oposição aos que não a dominam (VIANA, 2009). Assim, o falante nativo é percebido como aquele que tem propriedade sobre a língua correta, como se a língua inglesa não apresentasse variação, fosse homogênea e uniforme, e os não-nativos, se quiserem aprender a falar bem o inglês, precisam eliminar seus sotaques e imitar o modo como esse nativo branco, europeu, idealizado fala. Vale lembrar que o modo como esse nativo idealizado fala corresponde ou à pronúncia britânica ou americana, que os cursos de inglês chamam de *standard* (padrão), mas dificilmente corresponde à pronúncia indiana, sul-africana ou mesmo do Mississippi e do *Black English* americano, por exemplo (OLIVEIRA, 2014). Ou seja, as variantes linguísticas que não correspondem à pronúncia classificada como padrão sofrem preconceito linguístico uma vez que são consideradas “inferiores” ou “erradas”, que precisam ser “melhoradas” para parecer o máximo possível com um modelo idealizado de “nativo” branco americano ou britânico.

Entretanto, se mudarmos o nosso olhar e pensarmos o inglês como língua franca, isto é, uma língua usada por falantes de diferentes línguas maternas que serve como meio de comunicação entre eles, uma língua que sofre influência de outras línguas, usada por falantes de diversas comunidades linguísticas como meio de comunicação, mas que não é a língua materna de nenhum deles, que não é propriedade apenas dos nativos porque o inglês como língua franca não tem falantes nativos (SEIDLHOFER, 2001), podemos buscar perspectivas de ensino de língua inglesa descolonizadas, que não recorram ao modelo do falante “nativo” idealizado.

Muitas vezes, no Brasil, os professores que não têm o inglês como língua materna se sentem inferiores aos professores nativos da língua inglesa, por acreditarem que não tem o domínio “perfeito” do idioma, tal qual o “nativo ideal” teria (EL KADRI, GIMENEZ, 2013), e sentem-se inseguros quando têm que ensinar a pronúncia porque não são falantes nativos (BARBOSA, 2007; MARTINS, 2005). Essa insegurança é resultado de um processo de aculturação e supervalorização das culturas americana e britânica, em detrimento de nossa própria identidade linguística, que dificilmente irá se equiparar ao inglês “puro” e “perfeito” falado por esse nativo idealizado (BARBOSA, 2007; OLIVEIRA, 2014; SNOW et al, 2006). Todavia, se pensarmos o inglês como língua franca, o professor não-nativo teria vantagens sobre o nativo, e não o contrário como é parte do senso comum acreditar (EL KADRI, GIMENEZ, 2013). Isso porque um professor brasileiro que tenha como língua materna o português, por exemplo, ensinando inglês para alunos brasileiros que também tenham a língua portuguesa como língua materna, estaria muito mais apto para entender as dificuldades do aluno com relação, por exemplo, à pronúncia de sons que não existem em português, além de ter passado pelo mesmo processo de aquisição da língua inglesa e poder compreender melhor as inseguranças e dificuldades dos alunos (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI 2010).



El Kadri e Gimenez (2013) destacam que é necessário que haja, nos cursos de formação de professores, discussões sobre qual inglês ensinar e por que ensinar esse inglês e não aquele, a fim de fornecer aos professores as ferramentas necessárias para embasar suas escolhas (EL KADRI, GIMENEZ, 2013). Para as autoras, questões referentes ao ensino do inglês como língua franca, tais quais:

[...] questões relacionadas ao ensino de ILF, tais como: o estudo/ exposição às diferentes variedades do inglês, o reconhecimento da diversidade de variedades que resultaram da expansão global da língua, a reflexão sobre questões de identidade e de propriedade do inglês, a discussão sobre processos avaliativos que levam em conta produções divergentes das normas de falantes nativos, a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade, deveriam ser focalizadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores (EL KADRI, GIMENEZ, 2013, p. 67).

El Kadri (2010) analisou as matérias de um importante curso de Letras brasileiro e constatou que, em 2010, apenas quatro disciplinas problematizavam a questão do nativo e trabalhavam com a perspectiva do inglês como língua franca. Em 2011, entretanto, oito disciplinas e um projeto de extensão abordaram esses temas, sendo que uma dessas disciplinas contrastava a norma padrão do falante nativo com as variantes do inglês como língua franca (EL KADRI, GIMENEZ, 2013; EL KADRI, 2010).

Há também outras iniciativas no Brasil que têm criado espaço para discutir as questões do inglês como língua franca, como o projeto de pesquisa 'Inglês como língua franca e a formação do professor', Universidade Federal de Campo Grande (UFCG); o projeto de pesquisa 'Inglês como língua franca: crítica, atitude e identidade', na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o projeto de extensão 'Desenvolvimento de professores: implicações do inglês como língua franca', na Universidade Estadual de Londrina (EL KADRI, GIMENEZ, 2013). Essas iniciativas sugerem que é necessário que haja uma transformação na formação do professor, que seu senso crítico seja estimulado para que ele possa também mudar a maneira como o inglês é ensinado (EL KADRI, GIMENEZ, 2013).

Não podemos esperar que haja um ensino crítico da língua inglesa no Brasil, que os professores questionem o inglês padrão e o mito do nativo e que adotem a perspectiva do inglês como língua franca se a formação docente, muitas vezes, não contempla o conteúdo, as práticas e os debates necessários para proporcionar esse olhar e posicionamento. Assim, é necessário dar continuidade a essas iniciativas que estão começando a florescer em nosso país.

2 DESCOLONIZANDO O ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE INGLÊS

Segundo Rajagopalan (2003), uma língua está ligada diretamente à identidade de seu povo, e, portanto, a possibilidade da construção de identidades plurais aliada a aspectos linguístico-culturais se entrelaça. Um enfoque cultural mais crítico e mais amplo, que englobe aspectos sociais, históricos e políticos e que não definam cultura por um viés superficial como “objeto estático, situado fora do tempo e do espaço” (BARBOSA, 2009, p.2) é essencial ao tratarmos de uma língua usada globalmente, como visto na seção anterior. Sendo assim, não podemos ignorar aspectos de interculturalidade nas aulas de inglês como uma forma de buscar impacto social e cultural e de ressignificar o papel do ensino de inglês como um ato político em busca de um futuro global mais inclusivo, mais tolerante e com mais equidade. Segundo Corbett (2003, p. 2) a “competência comunicativa intercultural inclui a



capacidade de compreender a linguagem e o comportamento da comunidade alvo, e explicar para os membros da comunidade local e vice-versa”.

Com isso, os conceitos do pensar decolonial, do imaginário colonial e abordagens pós-coloniais para o ensino de inglês (KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 1998) são de extrema importância. Visões que repelem as forças neocolonialistas ainda impregnadas em alguns modelos de ensino de inglês contribuem para o debate sobre o rompimento do mito do falante nativo e das marcas da colonialidade, e ressaltam como as relações sociais e as questões de domínio e poder refletem-se na linguagem e nas interações comunicativas.

Acerca desta questão, Corbett (2003) defende que alunos de uma língua como o inglês (que tem status de língua franca) devem ser capazes de pensar criticamente e se engajar politicamente sobre os efeitos negativos da globalização como o possível esmagamento das culturas locais: É indiscutível que o contato entre diferentes culturas se deu historicamente em condições de invasão, colonialismo, imigração forçada e migração econômica. Resumindo, as condições de contato entre línguas e culturas são frequentemente marcadas por diferenças de poder, oportunidade e acesso a recursos materiais e intelectuais. Devido a isso, em atividades do eixo intercultural, alunos devem reconhecer esses processos históricos e ser criticamente conscientes do impacto contínuo dos mesmos.

Moita-Lopes (2008) afirma que não é uma questão de investigação e sim construção de conhecimento a partir de “suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”. São diversos os autores que tocam na questão da formação docente e na busca por uma sala de aula que seja vista como um espaço político de transformação social (KUMARAVADIVELU, 2012; 2016; MALDONADO-TORRES, 2016). Deve-se objetivar uma prática que não seja orientada por uma estrutura de poder colonial, de maneira que o trabalho com a interculturalidade ocorra de forma não-hierarquizada e inclusiva. Ainda sobre esta questão, Kumaravadivelu (2006) sugere desafiar as hegemonias, buscando novos caminhos para expressão e interpretação.

No ensino de uma outra língua, quando ignora-se os contextos, os propósitos e as políticas linguísticas locais, tornamos a instrução linguística um mero conjunto de prescrições e reforça-se mecanismos de controle e exclusão. Rocha e Maciel (2015, p.16) ressaltam que:

[...] algumas vertentes no campo científico e mais especificamente na educação de línguas reconhecem **a diversidade como característica fundante das relações humanas**⁷ e legitimam como válidos os modos de ser, dizer, fazer e produzir conhecimentos que hoje são hegemonicamente caracterizados como menores e encontram-se, portanto, destituídos de seu valor.

Considerando as marcas neocolonialistas ainda tão presentes no ensino da língua inglesa e o problema central das interações globais sendo as tensões entre a homogeneização e heterogeneização cultural (APPADURAI *apud* ROCHA & MACIEL, 2015), problematizar essa questão na abordagem intercultural é essencial para garantir uma formação linguística cidadã, democrática, inclusiva e que permita uma participação social crítica. Um novo conceito de cidadania emerge a partir destas questões e com isso a instrução, o conteúdo e as atividades para o ensino de uma língua precisam olhar para a diversidade linguística e cultural (KALANTZIS *et al*, 2012, p. 51):

⁷ Grifo nosso.



Diversidade local e conexão global não significam apenas que não há apenas um único padrão universal; também quer dizer que a habilidade mais importante que os alunos precisam desenvolver é como negociar diferenças em variações linguísticas, dialetos, alternância linguística ou troca de código e discursos híbridos interculturais.⁸

Dessa forma, ao propor atividades a partir de uma abordagem intercultural, é importante que não haja negligência do contexto local a partir da supervalorização de aspectos e convenções culturais dos Estados Unidos, do Reino Unido ou da Austrália e Escócia, por exemplo. É preciso redimensionar as concepções de língua, linguagem e cultura à luz do fato de que “o inglês é cada dia mais usado como língua franca” como mencionamos anteriormente (CORBETT, 2003).

Precisa-se pensar nos alunos de inglês como usuários da língua (inglesa) e participantes ativos de uma comunidade global que terão suas vozes amplificadas. Aqui, pensa-se no conceito de voz de Bakhtin (1981) como a forma que as pessoas usam a língua para se posicionar socialmente, culturalmente e ideologicamente nas interações e na sala de aula de inglês como um espaço de conscientização, equidade e de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos no ensino-aprendizagem da língua inglesa no Brasil, parece que alguns mitos ainda fazem parte da construção do nosso senso comum. Para Oliveira (2014), a maior parte dos professores de inglês no Brasil trabalha apenas com uma variedade linguística, o chamado inglês padrão, mesmo que de forma inconsciente, devido à naturalização do discurso que afirma a existência dessa língua inglesa padrão (OLIVEIRA, 2014). Verificamos também que muitos professores demonstram insegurança quando tem que ensinar a pronúncia porque não são falantes nativos do inglês (BARBOSA, 2007; MARTINS, 2005). Essa insegurança linguística é fruto do preconceito linguístico que sofrem por não serem nativos, sendo por isso considerados “imitadores imperfeitos” de um inglês padrão “perfeito” que é impossível de ser alcançado (BARBOSA, 2007; OLIVEIRA, 2014; SNOW et al, 2006).

Precisamos primeiro compreender que não existe apenas *uma* língua “correta”, um padrão que deve ser falado por todos. Não há unidade linguística nem em português, nem em inglês, nem em nenhuma língua, já que as línguas estão vivas e são constantemente modificadas por seus falantes, e há diversas variedades linguísticas, umas de prestígio e outras muitas estigmatizadas, mas nenhuma delas é inferior ou errada. Não existe brasileiro nascido em uma comunidade linguística falante da língua portuguesa que não saiba português, do mesmo modo que não existe americano que não saiba inglês⁹, independente de qual variante linguística utilizem (SCHERRE, 2008). Talvez se nos tornarmos mais conscientes de como o preconceito linguístico prejudica a nossa percepção sobre nossa capacidade de aprender e afeta nossa autoestima, nossa concepção de povo brasileiro, e

⁸ Tradução das autoras: “*Local diversity and global connectedness not only mean that there can be no single, universal standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate differences in social languages, dialects, code-switching, and hybrid cross-cultural discourses*”.

⁹ Brasileiros e americanos que tenham nascido em comunidades linguísticas que falem português e inglês respectivamente, já que muitos brasileiros e americanos nascem em comunidades linguísticas que falam outras línguas e aprendem a língua mais falada em seus países como segunda língua, ou muitas vezes nem aprendem a língua mais falada em seus países.



perpetua nosso “complexo de vira-lata”¹⁰, possamos construir uma pedagogia mais crítica que trabalhe os medos e inseguranças sentidos pelos aprendizes de inglês.

Sendo assim, é importante pensar o inglês como língua franca para que possamos nos apropriar da língua inglesa como falantes brasileiros, com nossa própria identidade linguística, reconhecendo nossa legitimidade como falantes não-nativos e assumindo que nosso inglês não é britânico nem americano, mas brasileiro (EL KADRI, 2010; FIGUEIREDO, 2011). A concepção do inglês como língua franca traz benefícios tanto para o aluno, que não se sentirá inseguro para falar por não haver mais a imposição de imitar a pronúncia de um falante nativo ideal, como para o professor, que poderá apropriar-se da língua como sua, sem se sentir inferior ao nativo, buscando analisar criticamente os discursos colonialistas que impõem um modelo único e monolítico de cultura a ser seguido para assim transmitir segurança e acolhimento ao aluno em vez de perpetuar o preconceito linguístico.

Já no que concerne a aspectos interculturais, é importante proporcionar interações plurais e multiculturais que articulam perspectivas de cidadania global e consideram também o contexto local sem os hierarquizar e de maneira integrada. A exploração intercultural envolve, além do conhecer, descobrir e desvendar a cultura do outro e contemplar a formação do aluno para que se tornem falantes competentes de uma língua franca e que também considerem suas marcas de identidade socioculturais reconhecendo-as como parte integrante deste repertório linguístico e comunicativo.

Concluimos que não é possível dissociar o papel político e de resistência a discursos e forças hegemônicas de uma educação linguística com um viés intercultural que faça, através de um posicionamento crítico, um movimento e exercício de deslocamento e ruptura (ROCHA E MACIEL, 2016).

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. 2007. 213f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de português para estrangeiros. *In*: Fleuri, R.M.(Org.). **XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural (ARIC)**. p 1-18, v. 1, 2009.

CAMARGO, Helena Regina Esteves. Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equivocções sobre o bom falante de inglês. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n.2, p. 651-665, 2016.

CEZARIO, M.M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M.E. **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 142 - 155.

¹⁰ Segundo Bagno (2015), a expressão “complexo de vira-lata” foi cunhada pelo dramaturgo Nelson Rodrigues para definir “a inferioridade em que o brasileiro se coloca em face do resto do mundo”, descrevendo processos de valorização excessiva do que vem de fora em detrimento do que é próprio da cultura e identidade nacional.



CORBETT, John. **Intercultural Language Activities**. Cambridge Handbook for Teachers. Cambridge: CUP, 2003.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. **Should English be taught as a 'global' language?** [2010] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CRYSTAL, David. **What is Standard English? Concorde (English-Speaking Union)**, p. 24-6, 1994. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/?id=4068&fromsearch=true#iosfirsthighlight>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DEWEY, Martin. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, p. 332 – 354, 2007.

EL KADRI, Michelle Sales. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Londrina, Londrina, PR.

EL KADRI, Michelle Sales; GIMENEZ, Telma. Formando Professores de Inglês para o Contexto do Inglês como Língua Franca. **Acta scientiarum language and culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr.-jun., 2013.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

INTERNET world users by language: top ten languages. Internet world stats, 2019. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Acesso em: 28 mar. 2021.

JENKINS, JENNIFER; COGO, ALESSIA; DEWEY, MARTIN. Review of developments into research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v.44, n.03, p. jul. 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em: 26 jul. 2021

KACHRU, Braj. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: R. Quirkand H.G. Widdowson (Eds), **English in the world: Teaching And Learning The Language And Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline; DALLEY-TRIM, Leanne. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

KILICKAYA, Ferit. World Englishes, English as an international language Applied Linguistics. **CCSE**, Lublin, v. 2, n. 3, p. 35-38, sep. 2009. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/2159>. Acesso em: 28 mar. 2021.

KRAMSCH, Claire. The Privilege of the Non Native Speaker. **PMLA**, v. 112, n. 3, p. 359-369, mai. 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/462945>. Acesso em: 28 out. 2019.



KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalisation, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, G. and McKay, S. (eds), **Principles And Practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge: 9–27, 2012

KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?. **TESOL Q**, 50: 66-85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 28 out. 2019.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding Language Teaching: From Method To Postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

LIMA, Ana. Paula; KAWACHI, Guilherme Jotto. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. R; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R.. (Org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 195-2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016 .

MARTINS, Cristina Gomes de Freitas. **A visão do professor quanto ao ensino da pronúncia em dois cursos de inglês da cidade de Fortaleza**. 2005. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London and New York: Routledge, 2017.

PILLER, Ingrid. **Who, if anyone, is a native speaker?** [2001] Disponível em: https://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller_2001_who%20is%20a%20native%20speaker.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente: *In*: LIMA, Diogenes Candido. (ed.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo - SP: Parábola Editorial. p. 39-46, 2009

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Roberval Franco (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013



SCHERRE, Marta Maria Pereira. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação linguística e ensino. [Entrevista concedida a] Jussara Abraçado. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**. Niterói, n. 36, p. 11-26, 1. sem. 2008.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a Conceptual Gap: the case of the description of English as a Lingua Franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133 – 158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. **Annual Review Of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SNOW, Marguerite Ann, KAMHI-STEIN, Lía D., BRINTON, Donna M. Teacher Training for English as a Lingua Franca. **Annual Review Of Applied Linguistics**, v. 26, p. 261-281, 2006.

VIANA, Nildo. **Linguagem, discurso e poder**: ensaios sobre linguagem e sociedade. Pará de Minas: Virtualbooks, 2009.

WALESKO, A.M.H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, v. 05, n. 1, p. 5-39, 2019.

WILSON, V. Motivações Pragmáticas. In: MARTELOTTA, M.E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 87 - 110.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

MACHADO, F. F.; DELFINO, M. S. L.; RODRIGUES, C. O. Olhares decoloniais para o ensino de inglês. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v.8, n. 1, p. 115-129, 2021.



ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: INTERFACE ENTRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

Mariana Spagnolo Martins¹

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO

Este estudo baseia-se nos modelos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, no campo do ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos que toda criança, ao adentrar à escola, já domina, de fato, a estrutura de sua língua. Por conseguinte, a tarefa da escola deveria ser a de proporcionar ao aluno a autonomia de pensar sobre a língua, como também habilitá-lo a compreender as características heterogêneas do seu vernáculo. O objetivo geral deste estudo é analisar textos produzidos por alunos de uma escola de periferia, identificando os traços graduais e os traços descontínuos a fim de compreender o estágio de escrita em que se encontram. Para tanto, selecionamos para análise textos de alunos que compõem uma turma do “Acelera”. A partir do *corpus* e com base nos estudos de Faraco (2002) e Bortoni-Ricardo (2005), buscamos: i) examinar as redações dos alunos, levando em conta o contexto social em que vivem; ii) analisar as dificuldades de escrita à luz dos conceitos de contínuos de aprendizagem e iii) suscitar uma reflexão sobre o fato de a norma culta ser considerada melhor, quando comparada com as demais, causando assim o preconceito linguístico. Sobre os resultados, o material coletado apresenta marcas de oralidade que demarcam um traço mais ruralizado, no sentido de uma fala menos monitorada e próxima às características da área rural, no entanto, há vestígios de urbanização, como gírias e certo grau de alfabetização e letramento, o que nos leva a considerar os textos desses alunos como pertencentes ao contínuo *rurbano* de aprendizagem.

Palavras-chave: Sociolinguística e ensino; Preconceito linguístico; Língua materna.

ABSTRACT

This study is based on the theoretical-methodological models of Educational Sociolinguistics, in the field of Portuguese Language teaching. We believe that every child, when entering school, already rules, in fact, their language structure. Therefore, the school's task should be to provide students with autonomy to think about the language, as well as to enable them to understand the heterogeneous characteristics of their vernacular. The general objective of this study is to analyze texts produced by students from a periphery school, identifying the gradual and discontinuous traces, in order to understand the writing stage in which they are. For this purpose, we selected for analysis texts of students who compound a “Acelera” class. From the corpus and based on Faraco (2002) and Bortoni-Ricardo (2005) studies, we sought to: i) examine the students' essays, taking into account the social context in which they live; ii) analyze the difficulties of writing according the continuous learning concepts and iii) raise a reflection on the fact that the standard norm is deemed better when compared to the others, thus causing linguistic prejudice. Regarding the results, the collected data presents

¹ É doutoranda em Estudos da linguagem com ênfase em análises dialetológicas na UEL. E-mail: mariana.spagnolo@hotmail.com



orality marks that demarcate a more ruralized trait, in the meaning of less monitored speech and closer to the rural area characteristics, however, there are traces of urbanization, such as slang and some alphabetization and literacy degree, which leads us to look at these students' texts as belonging to the rural learning continuum.

Keywords: Sociolinguistics and teaching; Linguistic prejudice; Mother tongue.

INTRODUÇÃO

Mesmo com o avanço da pesquisa na área da Linguística, é comum nos depararmos com a ideia ilusória de que a língua portuguesa está restrita ao conhecimento gramatical. Tanto para os leigos, como também para uma parcela normativista da língua, conhecer o português é sinônimo de domínio das regências, concordâncias, eloquências e construções obsoletas na fala, como a mesóclise (comemorar-se-ia, planejar-se-ão, fazê-lo-ei) e outros conceitos estabelecidos por meio das gramáticas que ditam uma norma-padrão que deve ser usada pelos “bons falantes”.

É de senso comum entre os brasileiros e até mesmo os estrangeiros, a ideia de que o português é uma língua difícil de aprender. Poderíamos ousar dizer que uma parcela da população brasileira não domina a norma-padrão, no que concerne às normas gramaticais estabelecidas por um grupo dominante. Tal grupo usa a língua como forma de exclusão social e dita regras que objetivam homogeneizar o português brasileiro. A difusão da ideia normativista adentra o cenário da sala de aula, no qual considera como um erro o falante que não domina a variedade padrão. Como solução do problema, os gramáticos, juntamente com a política educacional do país, impõem a variedade padrão como língua modelar², isto é, o modelo de língua que deve ser seguido pelos falantes de português.

Segundo Faraco (2008, p.12), o interesse em estabelecer o modelo padrão de uma língua a ser seguido, está relacionado ao modelo político que:

[...] visa impor certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de certa ordem”). Foi esse o caso do Brasil no século XIX em que uma elite letrada, diante das variedades populares (em particular do que se veio a chamar pejorativamente de ‘pretuguês’) e face a um complexo jogo ideológico (em boa parte assentado em seu projeto de construir um país branco e europeizado) trabalhou pela fixação de uma norma-padrão. Essa norma, no entanto, profundamente dissociada da variedade praticada no Brasil, nunca se tornou de fato funcional. No entanto, tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e discriminação sociocultural.

Concordamos com o pensamento de Faraco de que a norma-padrão não é de fato praticada no cotidiano brasileiro. O grupo dominante tenta obstruir a heterogeneidade da língua como uma modalidade inferior, no entanto, como afirmar que um falante nativo de português brasileiro não conhece a língua materna? Qual valor damos às variedades comuns da língua em relação à padrão, ou as variedades incomuns, visto que nem mesmo os sujeitos que convivem/trabalham com a norma-padrão, como estudiosos, literários, professores universitários, escritores e assim por diante, utilizam a fala padrão em todas as situações de comunicação do seu dia a dia?

² O conceito de língua modelar, de acordo com Faraco (2008), foi dito por Bourdineu (1998:48) e é correspondente ao conceito de língua legítima, aspectos que os normativistas empregam a gramática do português.



Este estudo busca refletir sobre a dita norma culta brasileira e a realidade linguística do país, direcionando os conceitos da Sociolinguística Educacional para o âmbito da sala de aula. Propomos discutir como o professor pode usar metodologias que mostrem aos alunos as variedades da fala e as circunstâncias em que se pode utilizar uma linguagem mais formal ou informal, levando em consideração o próprio dialeto do estudante e deixando claro que, além das variedades informais da língua, existe também a variedade padrão que deve ser conhecida pelo aluno a ponto de acrescentar ao seu repertório linguístico, e não servir de modelo padrão de uso. Assim, busca-se incluir na metodologia do ensino de língua portuguesa a reflexão sobre o paradigma de *certo* e *errado* que alguns educadores ainda carregam consigo, ocasionando, assim, situações de preconceito linguístico e discriminação sociocultural.

Desta forma, utilizamos alguns textos de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Onze de Outubro, localizado na zona periférica do município de Cambé-PR. Essa instituição de ensino foi selecionada por participar do Programa de Aceleração de Estudos (PAE), iniciativa do Governo do Estado do Paraná que busca reorganizar a Proposta Pedagógica e o trabalho do docente a partir da formação de turmas específicas de alunos em situação de distorção, isto é, alunos que ultrapassam dois anos ou mais a idade regular prevista para o ano em que estão matriculados.

Em relação à escrita, levaremos em conta alguns aspectos estruturais da língua, bem como as contribuições da linguística histórica para análise de fenômenos de metaplasmos registrados no *corpus* desta pesquisa. Com base nos estudos de Faraco (2002) e Bortoni-Ricardo (2005) propomos: i) examinar os textos dos alunos, levando em conta o contexto social em que vivem; ii) analisar as dificuldades de escrita à luz dos conceitos de Bortoni-Ricardo sobre os contínuos de aprendizagem; e iii) suscitar uma reflexão sobre o fato de a norma culta ser considerada por muitos um modelo a ser seguido, ponto de vista que contribui para a propagação do preconceito linguístico.

1 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, os debates sobre a Sociolinguística nos âmbitos escolares vêm conquistando um espaço considerável, mesmo que ainda haja muita resistência da parte de alguns educadores que seguem uma metodologia mais tradicional. Os estudos sociolinguísticos avançam na medida em que a conscientização a respeito da ciência da língua desprende-se de padrões estabelecidos como os moldes a serem seguidos e voltam-se os olhares para a realidade linguística do Brasil.

Quando entendemos que a língua portuguesa é constituída por muitas variedades e cada contexto está representado pela originalidade de produzir atos de fala, se torna mais fácil compreender os conceitos da Sociolinguística que tem por objetivo não só estudar as variedades existentes em nosso país, como também compreender o contexto sócio-histórico, a formação do grupo social, os costumes de determinadas comunidades, além de relatar com fidelidade a real representação de língua que é usada por determinados falantes.

Sobre o tema, Labov descreve a língua usada na vida diária como

Um veículo de comunicação utilizado por membros da ordem social com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, 2008, p. 13).



Labov demonstra, de forma simplificada, as várias modalidades em que o português pode ser utilizado no dia a dia. Dentre os contextos em que a fala ocorre, há momentos em que a monitoração da língua é mais flexível, como nos exemplos citados pelo autor, e há outras situações que exigem dos falantes uma linguagem mais padrão. Em síntese, na concepção laboviana, a variação linguística é guiada pela importância do prestígio social, do monitoramento linguístico feito de forma consciente de acordo com o contexto em o que o falante se encontra.

Dessa forma, os estudos da Sociolinguística valorizam o vernáculo do português, acreditando que a língua sofre mudanças constantes e a todo o instante podemos moldar a nossa forma de falar de acordo com a situação em que nos encontramos. Valorizar a diversidade da língua é aceitar a nossa própria identidade, de um povo com característica multicultural, também conhecido como um território de miscigenação, diversidade cultural e linguística.

Esses valores são de tamanha relevância para se ensinar aos nossos alunos a importância de reconhecer nossas raízes e sabermos como e quando devemos utilizar determinadas variedades de língua, já que o português nos permite diversas situações de comunicação. Tais conceitos estão sendo inseridos aos poucos nas escolas públicas brasileiras, como podemos verificar na citação a seguir:

A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras (BRASIL, 1999, p.35).

Partimos da concepção de que a criança ao adentrar o mundo escolar já conhece a estrutura da língua que fala, por sua vez, como afirmam os PCNs, já está socializada com a variante que seu grupo social utiliza em seu dia a dia. A escola cumpriria o seu papel, caso os professores valorizassem essa variedade que a criança já domina e a ensinasse as outras variedades que o português nos permite utilizar. Desta forma, a criança estaria consciente da importância de respeitar a identidade do outro, as diversas culturas e os costumes com que nos deparamos cotidianamente. Assim, os estudantes poderiam ter o discernimento de pensar sobre a língua em sociedade, já que a linguagem assim como a sociedade são multifacetadas e heterogêneas, nada mais justo do que ensinar esses valores sociais e patrimoniais desde o início da escolarização de nossas crianças.

No entanto, a realidade no mundo escolar é outra. É comum encontrarmos professores que ainda apresentam certa resistência aos conceitos sociolinguísticos, acreditando que a língua está restrita a regras gramaticais. Segundo essa visão, deve-se valorizar a variante culta de forma a homogeneizar a língua, reforçando a ideia de que para, ser um bom falante de português e conquistar prestígio social, é necessário usufruir da linguagem padrão. No entanto, esse professor, ao deixar de lado o contexto social e cultural desse aluno, deixa de compreender e respeitar sua linguagem mais ruralizada, contribuindo para disseminação do preconceito linguístico pelos normativistas.

A forma de enxergar as variedades linguísticas como *erro* gera preconceitos e discriminações socioculturais, inserindo o sujeito em situações que o inibe de utilizar sua variedade em diversos contextos de fala, conforme elucida Bagno (1999):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada



nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada”, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 1999, p. 40).

Essa situação de discriminação em sala de aula e em sociedade deveria ser considerada um equívoco frente às variedades da língua. Não seguir rigorosamente um determinado estereótipo, não significa que nós brasileiros não sabemos falar o português. Até porque esses fatos de língua padrão de *certo* ou *errado* são estritamente políticos e representam apenas uma pequena parcela interessada em exercer poder, dessa forma, utilizam a língua para restringir e monopolizar um único padrão *correto* de fala.

Conscientes de todas essas questões que giram em torno do que é dito como correto e incorreto, diversos estudiosos da língua vêm apresentando soluções para o problema do ensino de português nas escolas, como Castilho (2012), ao afirmar que:

O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, correlacionando-a com as situações a que corresponde. Esse comportamento implica “descondicionar o público de uma visão conteudística da língua portuguesa” mediante a realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem. Conduzindo assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança de ambiente (CASTILHO, 2012. p. 34).

Preocupados com essas situações que geram preconceito lingüístico, os sociolinguistas tentam esclarecer que a variação é o que enriquece a nossa cultura. Historicamente falando, o Brasil foi concebido por meio da miscigenação, fato este que hoje nos proporciona uma variedade de comunidades lingüísticas, cujas falas apresentam resquícios da heterogeneidade presente na língua.

Portanto, torna-se justo ensinar aos nossos alunos a não praticarem o preconceito lingüístico, visto que todas as variedades do português constituem a nossa língua. Mas, para que não haja a discriminação sociocultural é preciso que os próprios educadores se conscientizem e respeitem as variedades do português para poderem ensinar seus alunos a respeitarem também.

A seguir, apresentamos um breve contexto sobre o Programa de Aceleração de Estudos (PAE), para na sequência apresentarmos a análise norteada pelas teorias até aqui discutidas, isto é, sob os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, baseadas nos traços graduais e descontínuos de Bortoni-Ricardo (2005) e nos estudos dos metaplasmos da Linguística Histórica.

2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS: PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS (PAE)

Devido ao índice considerável de reprovação e desistência de alguns alunos da rede pública de ensino, muitos se encontram matriculados no sexto ano do ensino fundamental apresentando idade não condizente com a série em questão. Por terem uma idade avançada, mas ao mesmo tempo em fase de alfabetização e letramento, o Governo do Paraná em parceria com o Ministério da Educação criaram o PAE – Programa de Aceleração de Estudos – popularmente conhecido como “Acelera”.

Esse Programa consiste em reorganizar a proposta pedagógica tradicional e o trabalho do docente, facilitando o ingresso de alunos que apresentam índices de reprovação e dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a organização de turmas específicas de alunos em situação de distorção



idade/ano visa aperfeiçoar ao processo de utilização de recursos e materiais pedagógicos voltados ao ensino de língua, bem como diversificar os métodos realizados pelos professores.

O intuito do Programa é oferecer aos alunos a oportunidade de um ensino mais específico, visto que, em turmas de “acelera”, o número máximo é de vinte alunos por sala. São ofertadas em dois níveis: o nível I (corresponde aos alunos matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental, entre a faixa etária de 12 e 13 anos), e o nível II (para os alunos matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental, com idade entre 15 anos).

Os alunos participantes das turmas de aceleração de estudos poderão, ao final do ano letivo, acelerar³ até dois anos de estudos, ou seja, os alunos de 6.º ano do Ensino Fundamental II poderão ser reclassificados para o 8.º ano do Ensino Fundamental, e os alunos do 8.º ano poderão ser reclassificados para a 1.ª série do Ensino Médio⁴.

Desse modo, uma professora de português do “acelera”, da turma do sexto ano, do Colégio Estadual Onze de Outubro, se dispôs a nos oferecer algumas redações produzidas por seus alunos neste estabelecimento de ensino. Ela propôs aos seus alunos que produzissem uma narrativa real ou fictícia sobre o tema “violência”.

Assim, obtivemos oito narrativas escritas por esses alunos, como veremos no tópico seguinte.

3 ANÁLISE DO CORPUS

A análise foi realizada de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional e da Linguística Histórica, sobretudo, guiada pelos conceitos dos contínuos de aprendizagem de Bortoni-Ricardo.

Bortoni-Ricardo (2005) traz alguns apontamentos acerca das formas inadequadas que são frequentes em textos de alunos, como exemplo: as marcas de oralidade na escrita, questões fonético-fonológicas, usos inadequados de separação de sílabas, neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica, despalatalização das sonorantes palatais (ex. olhar > oliar), monotongação (ex. beira > bera), assimilação e degeminação (ex. mostrando > mostranu), queda do /r/ final nas formas verbais (ex. falar > fala), e outros elementos que frequentemente poderemos encontrar em produções textuais nas escolas.

Nas palavras da autora:

Um problema difícil no estudo do português brasileiro contemporâneo é o de estabelecer distinções entre regras variáveis que definem uma estratificação gradual, isto é, um aumento crescente na frequência quando estudadas em diversos grupos sociais, e as regras que indicam uma demarcação descontínua e definida entre os grupos sociais que estão, portanto, presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais. (BORTONI-RICARDO, 2005. p. 56).

Para facilitar a compreensão do que seria a estratificação social e a demarcação descontínua dos grupos sociais, a autora propõe os *contínuos de aprendizagem* que é basicamente uma forma de tentar organizar a ideia da variação no português brasileiro. Dessa maneira, Bortoni-Ricardo classificou

³ Origem do nome “acelera” para o Programa PAE, se dá ao fato de o aluno no final do curso poder “acelerar” os seus estudos, ou seja, avançar dois anos à série seguinte.

⁴ Informações retiradas do site do Governo do Estado do Paraná: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1599>.



os três níveis de contínuos: i) contínuo de urbanização, ii) contínuo de oralidade e letramento, e iii) contínuo de monitoração estilística.

Em nossa análise, utilizaremos o contínuo de urbanização que é definido por uma linha imaginária, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005):

Uma das pontas representa os falares rurais mais isolados e na outra ponta estão os falares urbanos, estes já sofreram as influências da codificação linguística, como: padrão correto de escrita (ortografia) e padrão correto de fala (ortopeia) (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 58).

Por questão de espaço, ficaria inviável acrescentar neste artigo todos textos dos alunos, por isso selecionamos, a princípio, a o texto que mais se desacatou por apresentar diversos fenômenos de metaplasmos, e na sequência reunimos em um quadro todas as características apresentadas nos demais textos, a ponto de analisarmos diretamente os resultados desejados.

Figura 1 - Imagem do texto de um aluno do sexto ano da turma "Acelera" do Colégio Onze de Outubro – Cambé/PR.

O homem que foi estrangulado
Um certo dia um homem estava atravessando
uma Br. e de repente veio um carro de governador
e outro pelo mesmo e ele saiu para ajudar
ele deu nó e foi embora
É o homem ficou ^{no} chão com Braço Perim
quadrado e um sinal de isolação para por ajudar
e depois ele para o hospital e o homem tinha
aproximadamente o número da placa do carro era
AAV3911 e ele chegou no hospital e começaram a
falar com o médico e depois o sinal chamou a
Polícia e a Polícia foi investigar o crime
e a Polícia sobre o crime e o dono do carro
disse de 3 meses o crime foi preso e o homem
é o homem que foi estrangulado esta história

Fonte: material da autora.



Dos usos inadequados da escrita podemos ressaltar a ortografia, destacando a dificuldade de se diferenciar a grafia das letras *c* e *s*, já que foneticamente o fonema /s/ pode ser representado por ambas as letras.

Ademais, a palavra ‘hospital’ foi registrada pelo aluno com omissão da letra *h* (“ospital”), pelo fato de não representar um fonema em nossa língua. Ressaltamos que, embora na palavra ‘hospital’ o aluno tenha omitido a letra ‘h’, na palavra ‘homem’ o aluno mantém a letra. Outros exemplos são os registros de ‘braço’ grafado com /s/ e ‘meses’ com /z/. Um caso interessante é o registro, como se fossem dois vocábulos, da palavra atropelo (“atro pelo”), suponhamos, que o aluno conhece o vocábulo *pelo* e deduziu que *atro* seria outro termo. Podemos citar outros exemplos como o processo de apócope (queda final) em ‘chamo’ (chamou), ‘paro’ (parou), ‘chego’ (chegou), ‘comeso’ (começou) e ‘acho’ (achou). Também encontramos casos de alçamento de /e/ para /i/ na palavra *sinhor*, outra marca relevante da oralidade presente na escrita, visto que normalmente essa a variedade padrão é usada na periferia onde fica localizado o colégio Onze de Outubro em Cambé-PR.

Lembramos que em uma correção voltada à visão normativa, na maioria dos casos, só iria inibir o aluno e considerar sua escrita *errada*. Não é essa repreensão que queremos. Os estudos sociolinguísticos lutam pela preservação do vernáculo e não por uma língua sem regras, mas por uma língua que tenha regras, mas dentro da diversidade de gêneros textuais e contextos sociais que uma sociedade multifacetada como a nossa requer.

Claro que é importante corrigirmos os alunos quando comentem equívocos na escrita que podem prejudicá-los em outras situações, afinal é na escola que a criança terá acesso à norma-padrão e no dia a dia terá acesso às diversas variedades de língua. O que falta é ter acesso aos conhecimentos sociais dos atos de fala, as variações linguísticas, e ter a consciência de que não há o certo e o errado, mas sim, o adequado e o inadequado.

Na sequência, apresentamos o quadro com as marcas da oralidade nos outros textos que constituem o *corpus* deste estudo:

Quadro 1: registros dos equívocos dos alunos da turma “Acelera” do Colégio Estadual Onze de Outubro. Cambé-PR

Metaplasmos	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4
Apócope	Compra (comprar)	Aceito(aceitou)	Vende (vender)	Colo (colou)
Desmembramento de vocábulo	A greção (agressão)	Atro pelo (atropelo)		
Alçamento de /o/ para /u/ e de /e/ para /i/	Pulicia (polícia)	Tifalar (te falar)	Imprego (emprego)	
Ortografia	Comeso (começou)	Feis (fez)	Guarotos (garotos)	
Aférese	Tou (estou)	Tá (está)		
Lambdacismo	Bliga (briga)			

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os contínuos de urbanização de Bortoni-Ricardo (2005), poderíamos classificar os textos dos alunos da turma “Acelera” do Colégio de Cambé-PR como pertencentes à área rurbana,



já que a localização na zona periférica de um município pequeno, possibilitaria mais contato com áreas rurais. Os alunos marcam a oralidade em seus textos escritos, e tal fato, nos direciona a uma linguagem menos monitorada e com resquícios da ruralidade, como o alçamento de /e/ para /i/ (ex. vou *tí* falá), o alçamento de /o/ para /u/ (ex. *pulícia*) e os vários processos de apócope (ex. *comprá*, *vendê*, *fazê*, etc).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004) a classificação de rurbanos:

São formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que serão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Em outras palavras, são os falantes de comunidades periféricas os que mais apresentam influência rural na cultura da língua. Elencamos os traços graduais e um traço descontínuo que levam nossa análise a considerar os textos dos alunos da periferia de Cambé-Pr, como pertencentes ao contínuo de urbanização, ou seja, referentes ao rurbano, a saber:

(i) *tá e tou*: As duas palavras sofreram o processo de aférese, no entanto, o termo “*tá*” para “*está*” e “*tou*” para “*estou*” tanto é comum em contexto rural, quanto em contexto urbano.

(ii) *bera (beira)*: o processo de monotongação é observado em vários casos, como visto anteriormente no Quadro 1. *O sufixo “eiro” é pronunciado quase sempre como “êro”. Os ditongos ei e ai seguidos de fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/.* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54). Esse fenômeno caracteriza um traço gradual, já que é comum no meio rural e urbano.

(iii) *bliga (briga)*: a troca de /l/ por /r/ conhecida como lambdacismo é comum em falares rurais, rurbanos e nas palavras da autora, até mesmo em falares urbanos. Este traço, por sua vez, é classificado como descontínuo, já que é estigmatizado na cultura urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou descrever a relevância dos estudos da Sociolinguística Educacional com o propósito de diminuir e/ou cessar a discriminação e o preconceito linguístico tão arraigados pela visão tradicionalista e normativista da língua. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), em relação ao uso rural em contexto escolar, a autora afirma que: “A língua-padrão e o dialeto rural são componentes funcionais no repertório de falantes. Ambos serão usados na sala de aula, cumprindo funções diferenciadas” (2005, p. 182). Desta forma, acreditamos que as ideias de Bortoni-Ricardo embasam de forma eficiente os resultados apresentados nesta pesquisa.

Sendo assim, acreditamos ter alcançado os objetivos que foram apresentados neste trabalho:

i) examinar os textos dos alunos, levando em conta o contexto social em que vivem: utilizamos as redações de alguns alunos da periferia de Cambé-PR, matriculados na turma “Acelera” de um colégio Estadual deste município. Foi possível observar que no contexto social desses alunos é comum cenas de violência (presentes nas narrativas escritas por eles), diálogos de gírias como “*cola ai*”⁵, “*bolando uma*”⁶ e outras situações que caracterizam crianças de zonas marginalizadas, e por sua

⁵ Chega aqui.



vez, representa um típico retrato escolar da turma “Acelera”, muitas vezes estigmatizados pela dificuldade de aprendizagem.

ii) analisar as dificuldades da escrita à luz dos conceitos de Bortoni-Ricardo sobre os contínuos de aprendizagem: para a análise utilizamos o contínuo de urbanização, e chegamos a conclusão de que as crianças estavam no centro da linha, nem na ponta rural e nem na ponta urbana, mas no meio das duas, sendo classificadas como rurbanas. Esta consideração dá-se pelo fato dos textos apresentarem marcas de oralidade que demarcam um traço mais ruralizado, no sentido de uma fala menos monitorada e próxima às características da área rural, mas em contrapartida, há vestígios de urbanização, como gírias e certo grau de alfabetização e letramento.

iii) suscitar uma reflexão sobre o fato de a norma culta ser considerada por muitos um modelo a ser seguido, ponto de vista que fortalece o preconceito linguístico: Suponhamos que ao invés de um estudo sociolinguístico, tivéssemos proposto uma análise gramatical desses textos. Muito provavelmente, ao final do estudo, afirmaríamos que “o ensino no Brasil está perdido”. O que abordamos aqui foi o resultado de diversos outros debates divulgados nas mídias e discutidos nas academias sobre o português falado no Brasil, cuja característica heterogenia é fruto de sua diversidade linguística. Não podemos ignorar os fatos da diversidade linguística no Brasil só por que uma pequena parcela da sociedade acredita que o vernáculo deva seguir modelos preestabelecidos pela variedade padrão.

A discriminação, seja qual for, deve ser combatida. O preconceito linguístico é resultado de grupos sociais que julgam ser melhores que outros e querem usar a língua para ditar regras, pois a língua é sinônimo de poder. Por outro lado, não podemos nos esquecer de que o português falado hoje é resultado de várias mudanças linguísticas ocorridas desde o latim vulgar, que foram se transformando em várias línguas neolatinas.

Em suma, a língua é viva e acompanha a mudança de seus falantes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO. Stella Marins. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem;4).

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

BRASIL, Ministério da Educação, (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

CASTILHO, Ataliba de Teixeira de. **Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa**. In: BAGNO, Marcos (Org). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

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

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.



LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MATTOS e SILVA, Rosa Virginia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo. Parábola, 2004.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria da Educação (Org.). Gestão Escolar: PAE - Programa de Aceleração de Estudos. 2017. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/> Acesso em: 07 ago. 2017.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

MARTINS, M. S. Análise de textos produzidos por alunos do programa de aceleração de estudos. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 130-140, 2021.