

Luciane Sturm
Rita de Cássia Souto Maior
[orgs.]

A Linguística Aplicada

No ensino e aprendizagem
e nos estudos discursivos



Diálogos

Luciane Sturm
Rita de Cássia Souto Maior
[orgs.]

A Linguística Aplicada

No ensino e aprendizagem
e nos estudos discursivos



Diálogos

TUTÓIA-MA, 2022



| EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

| CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia R. de Melo (UESPI)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos S.do Espirito Santo (UFAL)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Lauro Gomes (UPF)

Letícia C. Pereira do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Rosângela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia T. de Sousa (UFPB)

| AVALIADORES/AS AD HOC

Adail Sobral

Diego da Silva Vargas

Ederson Luis da Silveira

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Lorena Araújo de Oliveira Borges

Raimunda Gomes de Carvalho Belini

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta

Silvio Nunes da Silva Júnior

Nádia Mara da Silveira

*Os textos que compõem esta obra foram submetidos à revisão por pares, sendo indicados para publicação.

Copyright © Editora Diálogos - Alguns direitos reservados
Copyrights do texto © 2022 - Autoras e Autores



Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Este livro pode ser baixado, compartilhado e reproduzido desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Capa: Shutterstock / Geison Araujo

Diagramação: Beatriz Maciel

Revisão: Jailson Almeida Conceição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A111

A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos / Organizadoras Luciane Sturm, Rita de Cássia Souto Maior. – Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-89932-49-9

1. Linguagem e línguas - estudo e ensino. 2. Linguística Aplicada. 3. Estudos discursivos I. Sturm, Luciane. II. Souto Maior, Rita de Cássia. III. Título.

CDD 400

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



<https://doi.org/10.52788/9786589932499>



Diálogos

Editora Diálogos

contato@editoradialogos.com

www.editoradialogos.com

Sumário

Apresentação 10

Prefácio..... 19

Debora Massmann

PARTE I - ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. The didactic sequence as an EMI teacher development course proposal 22

Cleonice Pletsch

Luciane Sturm

2. *Ted talks* como gênero articulador no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa com vistas aos multiletramentos 60

Sabrina Zamin Vieira

3. Multiletramentos, multimodalidade e interculturalidade no ensino de língua espanhola: uma proposta de projeto de ensino com novelas mexicanas 87

Elaine Ribeiro

Mariane Rocha Silveira

4. Estratégias de leitura e produção textual do gênero *reader's letter* sob a perspectiva da análise crítica de gêneros..... 116

Rochele Perosa

5. *Pen pals*: trocas interculturais e a aprendizagem de inglês..... 151

Lerissa Kunzler

PARTE II - ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

6. Língua Portuguesa na BNCC: uma leitura sobre a perspectiva de ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental..... 184

Josiane Boff

Luciana Maria Crestani

7. BNCC e diversidade/estudos de gênero: proposta para o ensino de Língua Portuguesa 212

Humberto Soares da Silva Lima

8. A relevância do Pibid/letras-português na formação docente de graduandos/as dos cursos de licenciatura 248

Nedson Antônio Melo Nogueira

9. O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica em tempos de pandemia: implicações e perspectivas teórico-práticas 263

Wanderson Queiroz Bomfim

Márcia Telma Santos Malafaia

10. Da informação à opinião: uma proposta de sequência didática para o trabalho com o artigo de opinião no Ensino Superior..... 291

Luciane Schiffel Farina

Claudia Toldo

11. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita para Surdos: desafios e possibilidades na educação através do uso de plataformas digitais 328

Joseane dos Santos do Espírito Santo

Alessandra de Azevedo Costa Calixto

Laís Vieira Cunha Bernardes

PARTE III - ESTUDOS DISCURSIVOS

12. Reflexões sobre constituição identitária de docentes de línguas adicionais em EaD: um estudo interpretativista de narrativas..... 360

Kristianny Brandão B. de Azambuja

Lilian Soares de Figueiredo Luz

13. Ensino de Português como língua não materna no ISF/ Ufal: observando os discursos envolventes e as identidades docentes em construção 408

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Rita de Cássia Souto Maior

14. Ponto(s) de vista sobre língua e gramática derivados de comentários em uma rede social	437
<i>Letícia Karine Alves da Silva</i>	
<i>Patrícia da Silva Valério</i>	
15. Enunciados concretos no ensino de língua portuguesa: análise de eventos discursivos no BBB 21 e em posts do <i>Instagram</i>	463
<i>Wilton Petrus</i>	
<i>Jânio Nunes</i>	
<i>Nádson Araújo</i>	
16. Recursos didático-pedagógicos na revista Nova Escola e suas relações com o interacionismo sociodiscursivo.....	483
<i>Daiane Zamoner</i>	
17. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada	516
<i>Rita de Cássia Souto Maior</i>	
Posfácio	542
<i>Claudia Toldo</i>	
Sobre as organizadoras.....	545
Sobre as autoras e autores	546
Índice remissivo	558

APRESENTAÇÃO

Neste livro, apresentamos estudos de autores/as que desenvolveram pesquisas nos Programa de Pós-graduação em letras (PPGL) e Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) das Universidade de Passo Fundo e da Universidade Federal de Alagoas respectivamente. Os estudos estão ou estiveram vinculados ao trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras organizadoras da obra, que além de participarem do GT da Anpoll Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA), mantêm parceria acadêmico-institucional desde 2018.

Nossa proposta se articula em torno de duas dimensões de estudos mais contemporâneas da Linguística Aplicada: aquelas através das quais os/as pesquisadores/as respondem a questões relacionadas ao ensino e aprendizagem em sala de aula e as que demandam desses/as pesquisadores/as o desenvolvimento de reflexões no campo discursivo das práticas sociais de linguagem.

Em ambas as performances de pesquisa, o escopo transdisciplinar e gerador de problematizações do saber possibilitam visões diversificadas a respeito da linguagem e estimulam desdobramentos da ciência engajada, política e questionadora da Linguística Aplicada.

Pela dimensão do ensino e aprendizagem, dividimos o livro em duas partes: a dos estudos da língua estrangeira, com cinco capítulos, e a dos estudos da língua portuguesa, com seis capítulos. Essas partes dialogam entre si compondo a rede de pesquisas sobre ensino e aprendizagem das universidades envolvidas na proposta. Pela dimen-

são discursiva, a terceira parte complementa a proposta de estudos em Linguística Aplicada, agora com foco nas pesquisas teóricas e metodológicas do campo dos estudos discursivos, com sete capítulos. Adiante apresentamos cada capítulo:

O Capítulo 1, *The Didactic Sequence as an EMI Teacher Development Course Proposal*, das pesquisadoras Cleonice Pletsch e Luciane Sturm, tem como pano de fundo o processo de Internacionalização em Casa no contexto do Ensino Superior brasileiro, onde o Inglês como Meio de Instrução (EMI) é ao mesmo tempo um desafio e meta para os docentes, bem como para os estudantes e suas instituições. Embasadas no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, as autoras apresentam um modelo original de Sequência Didática (SD) que foi combinado com o gênero de exposição oral *TED Talk* e utilizado para um curso de desenvolvimento de professores para o uso do EMI. O curso foi realizado por docentes e alunos de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, no Brasil, e investigou o potencial do modelo DS para este fim específico. O estudo se desenvolveu a partir do paradigma qualitativo de pesquisa e da metodologia *Design-Based Research*, focando o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos participantes ao longo do curso.

No capítulo 2, intitulado *Ted talks como gênero articulador no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa com vistas aos multiletramentos*, Sabrina Zamin Vieira reflete sobre o desenvolvimento dos multiletramentos, por meio do aprendizado da língua inglesa (LI), no ensino fundamental II. A autora propõe o alinhamento do ensino de LI, na perspectiva dos multiletramentos, com a perspectiva comunicativa, destacando a importância do uso de diferentes gêneros de tex-

to, em especial de gêneros orais, a exemplo do *Ted Talks*. A pesquisadora ilustra sua argumentação com um unidade didática evidenciando a união das duas perspectivas.

O Capítulo 3, *Multiletramentos, multimodalidade e interculturalidade no ensino de língua espanhola: uma proposta de projeto de ensino com novelas mexicanas*, escrito pelas pesquisadoras Elaine Ribeiro e Mariane Rocha Silveira, teve o objetivo discutir e articular aspectos fundamentais para a criação e o desenvolvimento de um Projeto de Ensino na Língua Espanhola, com base teórica nos estudos sobre multimodalidade, multiletramentos e ensino de línguas. As autoras vinculam teoria e prática a fim de contribuir e provocar os leitores/professores a práticas de ensino significativas de língua espanhola no mundo contemporâneo.

Rochele Pedrosa, no Capítulo 4, intitulado *Estratégias de leitura e produção textual do gênero reader's letter sob a perspectiva da análise crítica de gêneros*, traz um trabalho ancorado na Análise Crítica de Gêneros (ACG), como abordagem pertinente e significativa no ensino de línguas. Seu texto toma como foco de análise o gênero *Reader's Letter* enquanto instância de realização das práticas sociais e desenvolvimento da cidadania, propondo movimentos/etapas de exploração de leitura e de produção textual desse gênero nas aula de inglês para o Ensino Médio e provocando a reflexão sobre esse ensino.

No capítulo 5, intitulado *Pen pals: trocas interculturais e a aprendizagem de inglês*, Lerissa Kunzler parte argumenta em favor do ensino de língua inglesa conectado à cultura, na sala de língua adicional (LA). A autora busca aprofundar as questões que circundam essa perspectiva de ensino, bem como o papel da interculturalidade nesse

contexto. Além da reflexão teórica, Kunzler apresenta uma sequência didática alinhada às práticas de leitura e de escrita que visa o contato com a cultura do outro, por meio da prática de pen pals. A proposta une estratégias dinâmicas e ferramentas tecnológicas, destacando a interculturalidade e o diálogo com diferentes maneiras de se pensar e ver o mundo, mais crítica e humanizada.

Josiane Boff e Luciana Maria Crestani, no texto intitulado *Língua Portuguesa na BNCC: uma leitura sobre a perspectiva de ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental*, Capítulo 6 da obra, têm como objetivo principal apontar a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental que se configura na BNCC. Para tanto e com procedimentos metodológicos baseados em estudo descritivo, bibliográfico e documental, as pesquisadoras voltam o olhar para as seções iniciais do componente de Língua Portuguesa, às competências específicas e às habilidades inscritas no documento.

No capítulo 7, intitulado *BNCC e diversidade/estudos de gênero: proposta para o ensino de Língua Portuguesa*, Humberto Soares da Silva Lima tem como objetivo discorrer sobre o ensino de LP diante da proposta da diversidade/estudos de gênero na BNCC, mais precisamente no tocante ao que o documento oficial estabelece/propõe acerca da pluralidade de identidades que o ensino precisa abarcar. As discussões do autor no texto se encaminham por compreender o ensino de LP a partir do viés da diversidade/estudos de gênero.

Com o título *A relevância do pibid/letras-português na formação docente de graduandos/as dos cursos de licenciatura*, no capítulo 8, o autor Nedson Antônio Melo Nogueira destaca algumas das diversas contribuições do Pibid/Letras-Português da Faculdade de Letras (FALE),

da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na/para a formação de graduandos/as do curso de licenciatura. O autor diz ainda que o programa foi imprescindível para sua imersão como pesquisador-professor no contexto escolar e, ao mesmo tempo, para seu despertar na área docente. Ele faz alusão à abordagem teórico-reflexiva narrativa que implementou nas atividades pedagógicas e destaca como essas atividades melhoraram as práticas de letramentos dos/as estudantes e dos/as pibidianos/as envolvidos/as no subprojeto.

No capítulo 9, com o texto *O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica em tempos de pandemia: implicações e perspectivas teórico-práticas*, Wanderson Queiroz Bomfim e Márcia Telma Santos Malafaia refletem sobre as implicações advindas do uso das novas tecnologias no ensino durante a pandemia de Covid-19, bem como oferecer subsídios teórico-práticos aos professores de língua portuguesa quanto ao uso das novas tecnologias que nos auxiliam em nosso fazer pedagógico cotidiano, seja no ensino presencial, remoto, a distância ou híbrido. Para isso, usam o procedimento metódico da pesquisa bibliográfica, inscrevendo-se na abordagem qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), de natureza aplicada, com objetivo descritivo-analítico.

No texto *Da informação à opinião: uma proposta de sequência didática para o trabalho com o artigo de opinião no Ensino Superior*, referente ao Capítulo 10, Luciane Schiffel Farina e Claudia Toldo contemplam uma pesquisa voltada para o trabalho com a leitura e a produção de texto como uma prática discursiva de interação entre sujeitos, em que o acadêmico (locutor), ao mesmo tempo que deve defender um determinado ponto de vista para a persuasão do leitor

(interlocutor), também precisa mostrar-se reflexivo e crítico diante da temática abordada. O trabalho das pesquisadoras materializa-se com a descrição de uma proposta de sequência didática para a leitura e a produção no Ensino Superior, apoiada e construída na adaptação que Swiderski e Costa Hübés (2009) realizaram a partir dessa perspectiva.

No capítulo 11, intitulado *Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita para Surdos: desafios e possibilidades na educação através do uso de plataformas digitais*, as pesquisadoras Joseane dos Santos do Espírito Santo, Alessandra de Azevedo Costa Calixto e Laís Vieira Cunha Bernardes têm como objetivo demonstrar e analisar o uso de plataformas virtuais, como o *Google Classroom* e outras, no processo de ensino-aprendizagem de LP para Surdos e buscam refletir acerca dos desafios e possibilidades neste processo. Ancoradas na Linguística Aplicada, as autoras utilizam como base teórica os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas e ensino de LP escrita para Surdos e como base metodológica a perspectiva qualitativa e descritiva. Elas analisam as possibilidades e usos dos recursos digitais do *Google Classroom* e de outras plataformas digitais a fim de contribuir para a aprendizagem deste público.

No capítulo 12, intitulado *Reflexões sobre constituição identitária de docentes de línguas adicionais em EaD: um estudo interpretativista de narrativas*, Kristianny Brandão B. de Azambuja e Lilian Soares de Figueiredo Luz, pautadas na concepção transdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), apresentam reflexões sobre a constituição identitária de professores de língua espanhola em formação inicial, no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, na modalidade a distância, a partir da

análise de narrativas produzidas por alunos/as da disciplina "Língua Espanhola 6", além dos questionários e entrevista.

No capítulo 13, intitulado *Ensino de Português como língua não materna no ISF/Ufal: observando os discursos envolventes e as identidades docentes em construção*, as autoras Eliane Vitorino de Moura Oliveira e Rita de Cássia Souto Maior partem do princípio de que ensinar Português como língua não materna é uma prática que requer formação específica. Elas analisam diários reflexivos de três professores/as de dois cursos de Português Língua Estrangeira, ofertados em 2020 na FALE/UFAL, pela Rede Andifes-IsF, a fim de conhecer os discursos envolventes ali presentificados. Elas investigam se tais discursos interferem/agem na construção das identidades dos/as futuros/as professores/as e se eles promovem a cristalização de percepções estigmatizadas, o que não contribui para a visão de um ensino intercultural e plural.

No texto *Ponto(s) de vista sobre língua e gramática derivados de comentários em uma rede social*, Capítulo 14, as autoras Letícia Karine Alves da Silva e Patrícia da Silva Valério, a partir de discussões teóricas acerca do trabalho com a variação linguística em sala de aula do curso de letras, têm o objetivo de identificar as concepções de língua e de gramática derivadas de postagens públicas de usuários de uma página (perfil) da rede social *Facebook*. Para tanto, apresentam um estudo acerca das principais concepções de língua e de gramática e analisam três comentários postados em redes sociais. A pesquisa, que busca depreender que concepções de língua e de gramática sustentam as percepções dos usuários dessa rede social, identifica evidências de preconceito linguístico, decorrentes de uma concepção tradicional de língua.

No capítulo 15 do texto, intitulado *Enunciados concretos no ensino de língua portuguesa: análise de eventos discursivos no BBB 21 e em posts do instagram*, Wilton Petrus, Jânio Nunes e Nádson Araújo, alinhados a uma matriz bakhtiniana, abordam os usos sociais da língua que implicam ler, produzir e analisar textos a partir de realidades concretas. Nessa direção, eles têm o objetivo de tecer reflexões sobre o ensino de língua materna, com o corpus de análise composto a partir dos enunciados de dois participantes do Big Brother Brasil (BBB) 2021.

No Capítulo 16, de autoria de Daiane Zamoner, com o título de *Recursos didático-pedagógicos na revista Nova Escola e suas relações com o interacionismo sociodiscursivo*, a autora analisa um corpus de dois planos de aula de inglês, destinados a alunos do nono ano do ensino fundamental, que supostamente contemplam o desenvolvimento da habilidade de escrita. Os planos publicados na Revista Nova Escola são examinados, buscando verificar a aproximação ao modelo de Sequência Didática e/ou ao Projeto Didático de Gêneros, da corrente interacionista sociodiscursiva da Escola de Genebra. Além disso, a autora discute os planos e sua relação com as habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2017).

Por fim, no capítulo 17, intitulado *Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada*, a pesquisadora Rita de Cássia Souto Maior tem o propósito de refletir sobre algumas contribuições nas discussões acerca da Linguística Aplicada nos últimos anos para, em seguida, problematizar os estudos discursivos da linguagem no campo da Linguística Aplicada. Ela levanta questões fundamentais, como: quais relações podem ocorrer entre pesquisador/a e seu campo de atuação na perspectiva discursiva dos estudos em LA? b. qual a relação do objeto

de pesquisa (ou das práticas observadas) com as teorias dos estudos já tradicionalmente empreendidos pelos/pelas orientadores/orientadoras? Como o viés interpretativo construído nas pesquisas intermediava a autoria de um estudo mais implicado no campo da ação social, histórico e político?

Como podemos ver nos resumos dos capítulos acima, as propostas são diferentes, mas todas compõem preocupações com a linguagem, com a organização metodológica e com o viés qualitativo dos estudos em Linguística Aplicada.

Esperamos que possam extrair da leitura uma ótima experiência!

PREFÁCIO

A obra *A linguística aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos* tem o objetivo de explorar e dar visibilidade a diferentes e relevantes modos de produção e circulação de saberes no campo das Ciências da Linguagem. Resultado de uma excelente parceria interinstitucional que vem se fortalecendo nos últimos anos entre a Profa. Dra. Luciane Sturm, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo, e a Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas, a obra reúne um conjunto de textos que ilustram a pluralidade de perspectivas teóricas, de objetos e de análises, sustentando-se em três temáticas de grande importância para pesquisadores da área, a saber: i) ensino e aprendizagem de línguas maternas; ii) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; e iii) estudos discursivos.

O projeto de desenvolvimento e organização desta obra certamente vem fortalecer ainda mais as relações de trabalho entre as organizadoras, suas instituições ensino superior, seus respectivos programas de pós-graduação e seus grupos de pesquisa. Parcerias e intercâmbios, como os representados aqui, desempenham um papel fundamental no estreitamento de laços acadêmico-científicos, já que se constituem como um espaço de diálogo, de reflexão, de produção, de circulação e atualização do conhecimento, de forma sistemática e contínua.

Trata-se, pois, de uma publicação que se destaca pela sua relevância científica e social à medida que articula os três domínios de pesquisa descritos acima, que podem ser compreendidos como o tripé da Linguística Aplicada na contemporaneidade. Tal articulação é feita a partir de diferentes olhares científicos, dando a conhecer percursos de pesquisa que colocam em relação o conhecimento científico da área de Linguística Aplicada com a prática social e com a prática docente em diversos níveis e modalidade de ensino, bem como em diferentes instituições e regiões do país.

Pela sua espessura teórica e consistência analítica, estou certa de que a obra organizada por Luciane Sturm e Rita de Cássia Souto Maior contribuirá apresentando novas respostas às questões de ontem e de hoje da Linguística Aplicada e promovendo outras possibilidades de perguntas para a área, de modo a fazer avançar a reflexão sobre a relação necessária entre o estudo das práticas languageiras e das práticas sociais.

Débora Massmann
Maceió, fevereiro de 2022.

PARTE I

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

THE DIDACTIC SEQUENCE AS AN EMI TEACHER DEVELOPMENT COURSE PROPOSAL

Cleonice Pletsch

Luciane Sturm

Introduction

This work has as its background the Internationalization at Home (IaH) process in the Brazilian Higher Education (HE) contexts, where English as a Medium of Instruction (EMI) is at the same time a challenge and a goal for faculty members, as well as students and their institutions.

Researchers have converged in the understanding of EMI as “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (DEARDEN, 2014, p. 2; MACARO *et al.*, 2018, p. 37; GALLOWAY *et al.*, 2017, p. 4). Moreover, it is relevant to point out that “At the same time, the English Language is seen as central to provoke and improve the IaH, besides being a barrier for lots of higher educators who cannot perform orally their classes or lectures in English or even interact for a short time” (PLETSCH, 2021, p. 14).

Taking these premises into account, the goal of this work is to present and describe an original Didactic Sequence (DS) model

planned from Dolz, Noverraz and Schneuwly's proposal (2004) that was combined with the oral exposition genre TED Talk (ANDERSON, 2016) for an EMI teacher development course. The course was offered for faculty members and postgraduate students in the University of Passo Fundo, in Brazil, during the pandemic, in 2020. The whole research background was anchored on Socio-discursive Interactionism fundamentals (BRONCKART, 2003, 2006, 2010), English as a Lingua Franca (CANAGARAJAH, 2006; VIÉGAS, 2016; SANTOS & SIQUEIRA, 2019) and the global citizenship perspectives, in the area of applied linguistics, which main goal was "to investigate the DS model potential for EMI teacher development"¹ (PLETSCH, 2021, p. 17). The study was oriented by the Design-Based Research methodology from the qualitative research paradigm to plan, test and evaluate the DS, seeking to verify the language capacities (CRISTÓVÃO, 2013) participants' development along the course.

The Socio-discursive interactionism (SDI) support and genre definition

The Didactic Sequence that will be described in this work was structured within the Socio-discursive interactionism (SDI) framework. The SDI is characterized as the science of the human, it is inscribed in the general epistemological framework of social interactionism, dialoguing with Vygotskyian studies, regarding the form of organization of people in the world. From Bronckart studies

¹ In Pletsch's study (2021), *teacher development* and *teacher education* had the same meaning, and referred to the professional qualification and training of university professors.

(BRONCKART, 2003, 2006, 2010), these positions converge on the thesis that the specific properties of human behavior are the result of a historical process of socialization.

Aligned with the Bakhtinian dialogical language view, SDI considers that the language problematic is central or decisive for the investigations in its perspective, where the language signs are at the origin of the constitution of conscious thought. The SDI seeks to demonstrate that situated language practices are the greatest instruments of human development, both in terms of knowledge and in relation to people's capacities to act and identity.

From the Bronckartian assumptions, who understands language as action, based on the situated use of language, we act in society and develop cognitively. Therefore, language is an indispensable tool for carrying out human activities, and interaction is an inherent act in this condition (BRONCKART, 2003, 2006, 2010).

Magalhães e Cristóvão support and defend SDI as a fundamental theoretical perspective for language studies and human interactions, for them:

the ISD presents a systematized proposal to expand capacities for the full mastery of language with a view to a more conscious and participative social action of the subjects, promoting the human being to the author of their own speech and capable of managing/controlling their own production (oral and writing) (MAGALHÃES & CRISTÓVÃO, 2018, p. 22, our translation²).

2 O ISD apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos, promovendo o ser humano a autor do seu próprio discurso e capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita) (MAGALHÃES & CRISTÓVÃO, 2018, p. 22).

Within SDI framework and regarding our goal, the genre definition and comprehension is fundamental for this proposal. Genres have specific social characteristics with a given purpose according to the situation. So, they are actions of language stabilized by use, and have been passed on by previous generations as pre-built models, materialized in texts that are shaped according to certain times (MAGALHÃES & CRISTÓVÃO, 2018). According to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), through them, individuals act, using language in society. That is, we make adaptations according to the communicational situations, either writing or speaking. Under the circumstances in which texts are produced, they differ and reveal diversity. In spite of that, there are certain regularities that make a genre recognizable.

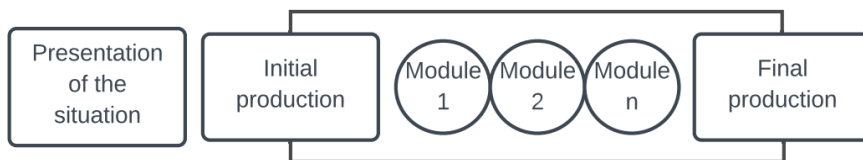
For the DS that will be presented, the oral exposition genre is also important and understood here as being a somewhat formal specific public genre in which the specialist directs the explicitly structured talk to the audience, so that information is transmitted, described, or explained. That is like a communicative situation in a classroom (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO & ZAHD, 2004).

The Didactic Sequence structure and a proposal for EMI teacher education

Supported by the SDI, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004, p. 82, our translation) define DS as “a set of school activities organized,

in a systematic way, around an oral or written textual genre”³, and consider language practice as a central objective to be achieved by the DS. It is organized in a sequence of modules that progresses through a given theme which can be seen in the original model (Figure 1), consisting of the basic steps to be adapted according to students’ needs, but not suppressed, once these steps are the foundation of the DS.

Figure 1 - Original Didactic Sequence model



Source: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83), our translation.

Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) argue the DS model offers the conditions for a quality planning of the oral exposition genre, once it allows the student to grasp that, or any other, genre. The intention is helping students master new or hardly achievable language practices. The authors specify each step of the sequence, summed up below:

- Presentation of the situation - the targeted genre is introduced, presenting, thus, the communicational situation, and preparing the content of texts to be produced. There is the detailed description of the oral or written task, including information about what genre, who the production is aimed at, what form it will have, and who will take part in it.

³ “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ AND SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

- Initial production - making of a first initial oral or written text corresponding to the genre chosen to activate students' previous knowledge. The teacher can assess acquired skills and adjust activities and exercises to be done in the sequence to the real difficulties and possibilities of a class. It defines the skills that must be developed.
- Modules - the activities and exercises in which the problems presented by the genre (and in the first production) are deeply and systematically dealt with. They provide the necessary tools to master the genre, from complex to simple.
- Final production – The learners have the opportunity to put into practice what they have acquired, and the teacher can measure their progress. The teacher can consider all aspects of the phases to the assessment, and also the students' self-evaluation can be added.

The authors state the oral text follows a different logic when compared to the written text, mainly regarding its production process and final product, which are understood as a whole. Throughout the production, the behavior control must be observed, what is only possible to a certain extent, once communication unforeseen events in action occur. But that does not hinder the planning and creation of automatisms by means of writing and memorization, especially for the public speaking. That way, the oral text is the product of a profound preparation.

Pletsch (2021) claims that “the oral exposition genre has been traditionally applied in classrooms, but not always preceded by

didactic work with concrete strategies of intervention and assessment” (p. 40). Moreover, Dolz, Schneuwly, De Pietro and Zahd (2004) say it represents a privileged tool to share content and knowledge, especially if there is not a passive attitude, and the one who prepares the presentation is able to structure the exposition considering the genre.

These authors also claim the individual who has been exposed to the first didactic intervention linked to the content can explore a variety of information sources observing themes and goals, and also come up with a draft to support the oral presentation.

Searching for an efficient model to assist faculty members to feel more comfortable and confident in language practice in the use of EMI in different contexts, we agree with Cristóvão (2013) who says genres are responsible for shaping the interaction activities and are built in communications of situation. Thus, the DS model is also fruitful for language capacities development, the ones Cristóvão (2013) revisits and proposes an expand, adding the *capacity of significance* to the list. She affirms language capacities attest what is intended by the language activity, or language action, in a given communicational situation and in the text. Pletsch (2021) referring Cristóvão (2013), brings together all of them:

The *action capacities* allow the construction of knowledge/representations about the context of production of a text, a fact that might contribute to recognizing the genre and put it into a situation of communication.

The *discursive capacities* make it possible to mobilize knowledge/representations about the organization of content in a text and its representation.

The *linguist-discursive capacities* are constituted by knowledge/representations constructed about the operations and language resources which are needed for the production of a text.

The *multisemiotic capacity* are the non-verbal elements which are present in the texts.

Finally, the *capacities of significance* allow the individual to construct meaning upon representations/knowledge about social practices, such as ideological, historical, sociocultural, economic (and other) contexts. Those contexts comprise particular areas of activity, praxiological activities which interact with themes of varied human experiences and their relationships with language activities (PLETSCH, 2021, p. 42).

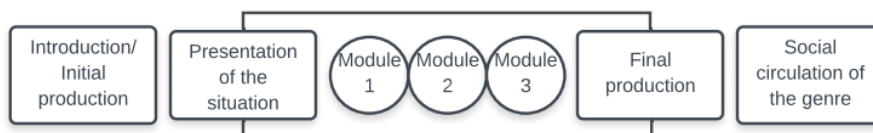
Reflecting on the language capacities, it is possible to realize how complex it is to prepare the HE professionals to be EMI practitioners to effectively contribute to the IaH process in their institutions. They need to master their contents, acting in comprehensible English, which will only be possible with good levels of development of their language capacities.

In the expectation of contributing to this many-sided process, we present a DS, as a possibility to teacher education programs that can be adapted, transformed, and used with other core genres.

The general goal of the course was to promote orality development in a teacher education course, instrumentalizing professors in the English Language, sharpening their language capacities, promoting confidence, and enabling them to present a lecture based on TED Talks (ANDERSON, 2016).

The course design was built from Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Swiderski and Costa-Hübes (2009) models, considering the necessity of having an *introduction* and the *social circulation* steps but not the *initial recognition* (as suggested by Swiderski and Costa-Hübes, 2009). Moreover, this model was able to fit the planning and sequence of the 2020 pandemic schedule when the course was offered in the *on-line* format. See the model applied to the course in this study in Figure 2:

Figure 2 – Adapted Didactic Sequence model



Source: Pletsch (2021) adapted from Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

In this model, the *initial production* takes place in the beginning, as an introduction. That change was necessary given the contextual situations presented (participants and researcher first contact, relevance to generate data and short time to develop the DS). Then it is normally followed by the *presentation of the situation* and as many modules as necessary to break down the targeted genre into parts before executing its *final production*. The last step is the *social circulation of the genre*, which has always been present in Dolz, Noverraz and Schneuwly's (2004) theory, once it comprises SDI.

Following this adapted model of DS, the course was designed according to the oral exposition genre and applies content taking into account, specifying and working on its parts. The objectives were set based on what was intended generally, according to each class, and focusing on each task. The adapted DS phases do not necessarily correspond to one meeting each, and were programmed to be ministered according to time available, in a logical step-by-step sequencing. Also, since every planning has a certain level of flexibility, some activities were considered as extra, adding further information on the topic.

As put by Harmer (2007b, p. 123), when considering speaking activities: "As with any sequence [...] we may use what happens in a speaking activity as a focus for future study, especially where the

speaking activity throws up some language problems that subsequently need fixing.” So, as the meetings went by the implementation phase, according to the DBR methodology, the planning went through little changes, once it has this flexible characteristic. Having that in mind, mistakes, which are part of the learning process (such as pronunciation gaps and other difficulties naturally observed during oral activities) are to be used as opportunities to give feedback and prepare further activities based on them.

In the end, after having applied their specific class contents to the oral exposition genre model presented by this researcher, participants reflected on how the steps had been conducted during classes and how effective that model may be to assist and base their explanations in class, promoting safer ground while planning and explaining using EMI.

Chart 1 – Course overview

DS PHASE (adapted)	CLASS OBJECTIVES	TASKS
Introduction and initial production	To collect an initial production and introduce the course in general terms.	Task 1: Introduce yourself using the driving questions.
Introduction <hr/> Presentation of the situation	To perform an initial oral presentation and to recognize parts of a talk.	Task 1: Prepare an oral introduction using a written draft. Task 2: Watch a TED Talk and observe the steps for planning one. Task 3: Homework - identifying your idea. Task 4: Meeting 1 feedback.

<p>Breaking down the OEG (module 1)</p>	<p>To be aware and think critically on the use of the English Language by different people and cultures around the world.</p>	<p>Task 1: Listening activities based on different TED excerpts. Task 2: Critical thinking prompts about Lingua Franca. Task 3: Ideas from last meeting homework to start the planning of the OEG. Task 4: Meeting 2 feedback. Task 5: Homework - Global citizenship and ELF.</p>
<p>Breaking down the OEG (module 2)</p>	<p>To define idea and through line for the talk.</p>	<p>Task 1: Global citizenship and ELF homework feedback. Task 2: Figuring out the through line. Task 3: Refining the draft through line. Task 4: Meeting 3 feedback.</p>
<p>Breaking down the OEG (module 3)</p>	<p>To wrap up the planning by deciding its approach and tools.</p>	<p>Task 1: Defining the approach. Task 2: Overview chart. Task 3: Planning and practical preparation. Task 4: Individual guidance schedule and rehearsal. Task 5: Meeting 4 feedback.</p>
<p>Final production</p>	<p>To record the video by using the strategies and procedures learned in the previous meetings.</p>	<p>Task 1: Recording the talk. Task 2: Meeting 5 feedback.</p>
<p>Social circulation of the genre</p>	<p>To locally and globally socialize the OEG, realizing the oral evolution.</p>	<p>Task 1: Video presentation. Task 2: Video upload to TED's site (optional). Task 3: Final course evaluation survey.</p>

Source: Pletsch (2021, p. 64).

Pre-meeting

Meeting objective: To collect an initial production and introduce the course in general terms.

Procedures: After the advisor's and teacher/researcher introduction, and after a general presentation of the course (including schedule, tasks and brief mention of theoretical concepts), the participants were asked to introduce themselves and answer the questions: *What's your opinion about teaching your content in English at UPF? Would you like to do so?* Participants were asked to do the before-class activity in Google Classroom and had a tutorial about accessing the platform.

Class 1 - Introduction and Presentation of the situation

Background song before starting class: *All your loving* by The Beatles, Rita Lee's version.

Class objective: To perform an initial oral presentation and to recognize parts of a talk.

Task 1: Prepare an oral introduction using a written draft.

Task objective: The participants must be able to introduce themselves, following the guidelines presented, to show their oral skills that will serve as the base for the following tasks.

Procedures:

a) The teacher/researcher will introduce herself using the criteria that will be presented to the participants (refer to attachment 1).

b) Using the key-points as a guide for oral introductions (refer to attachment 1), participants prepare a written draft.

c) They introduce themselves orally using the draft (to be recorded). At this point, the teacher/researcher uses an individual observation checklist (refer to attachment 2) to take notes regarding each participant's oral performance.

Task 2: Watch a TED Talk and observe the steps for planning one

Task objective: To present the OEG and go over its parts.

Procedures:

a) Participants watch the talk by Brené Brown: The power of vulnerability | TED Talk.

b) Then, they have the parts defined and recognize them in an exercise on the website *wordwall.net*, according to the TED shown (refer to attachment 3).

Task 3: Homework - identifying your idea

Task objective: To prepare for the planning of the OEG.

Procedures: This homework activity will be provided in written form, on the board and in a *WhatsApp* group created to reinforce information on the course.

When we consider a talk in a classroom environment, the ideas are the contents we teach in a lesson. According to your field of specialization, write down any worthy ideas, concepts (content and topics related to them). It can be something you have already presented, written, or are interested about. You may keep in mind it will be used in form of a research presentation. The question is: what content would you like to prepare for this talk?

Task 4: Meeting 1 feedback

Task objective: To give feedback on meeting 1.

Procedures: Participants answer the questions in a *wordwall* activity (refer to attachment 4).

Class 2 - Breaking down the OEG (module 1)

Background song before starting class: *Ain't got no* by Nina Simone.

Class objective: To be aware and think critically on the use of the English Language by different people and cultures around the world.

Task 1: Listening activity based on different TED excerpts

Task objective: To identify native and non-native accents, nationalities, and themes in the excerpts.

Procedures: The teacher/researcher posts the following links in the chat of Google meet (refer to attachment 5) containing the numbers corresponding to the TED Talks (in the order below), native and non-native columns (<https://wordwall.net/play/3374/844/910>), nationalities (<https://wordwall.net/play/3375/045/406>), and themes (<https://wordwall.net/play/3375/000/666>).

First time the audio excerpts were played in order, participants ticked the columns to identify speakers' native or non-native accents; Second time, nationalities; And third time, talk themes.

The excerpts had been cut and compiled in one audio file. The complete videos were available in Google Classroom, as well as all the activities proposed synchronously (refer to attachment 6, Google Classroom overview).

1. Why I keep speaking up, even when people mock my accent - The speaker says he has a Pakistani accent at 7:44 (use just part of it). Safwat Saleem is a Pakistani-American visual artist, graphic designer and filmmaker.

2. Lakshmi Pratury: The lost art of letter-writing - Lakshmi Pratury is the host of The INK Conference and was the co-host of TEDIndia 2009.

3. lessons on decision-making from a poker champion - Olivia "Liv" Boeree is a British poker player, television presenter, speaker and writer. Born in Kent, a county in South East England bordering Greater London to the north-west, Surrey to the west and East Sussex to the south-west.

4. How to run a company with (almost) no rules - What if your job didn't control your life? Brazilian CEO Ricardo Semler (RJ) practices a radical form of corporate democracy, rethinking everything from board meetings to how workers report their vacation days (they don't have to).

5. Fighting On: Overcoming Autism Diagnosis - Born in Hong Kong but raised in the United States, Bill Wong, OTD, OTR/L didn't speak until he was nearly three.

6. The danger of a single story - Nigerian novelist Chimamanda Adichie tells the story of how she found her authentic cultural voice.

Task 2: Critical thinking prompts about Lingua Franca

Task objective: To critically reflect on the diversity of English accents.

Procedures: Right after having finished the listening activity above, participants are exposed to a simplified based conception of ELF in a *PowerPoint* presentation:

What English Language are we talking about in this context?
Jenkins (2006) and Harmer (2007a) say English as a Lingua Franca is a contact language (for communication purposes) used by interlocutors whose first or even second languages are different.

a) Participants are given two minutes to take notes of keywords regarding the following questions (refer to attachment 7):

1. Would you say TED speakers speak the ideal English?
2. Is it important to consider accents when teaching? Why? To what extend?
3. Do you think we are likely to fall into the misconception or even stereotypes of the ideal English based on accents? For example: you consider a person to be more intelligent because he/she has a native accent when speaking English, or the opposite, a person who has a heavy accent from his/her native language is not taken seriously when it comes to his/her knowledge.

7. Then, in pairs, participants discuss the questions and orally present their discussion considering common and diverging points.

Task 3: Ideas from last meeting homework to start the planning of the OEG

Task objective: To select and prioritize content from the ideas asked for homework last meeting.

Procedures:

On the *Jamboard*:

- a) From your homework activity in the last meeting, identify which ideas or topics are the most important.
- b) Go over and rearrange the list with the most important ideas on the top, because that is the main content. The final list should include at least two to five ideas/topics, and they have to be related because they have to fit in a single class.

Task 4: Meeting 2 feedback

Task objective: To give feedback on meeting 2.

Procedures: Participants answer the questions in the link (refer to attachment 8, <https://wordwall.net/play/3400/068/817>).

Task 5: Homework - Global citizenship and ELF

Task objective: To make relations between global citizenship and ELF.

Procedures: Participants watch the video in the link <https://www.youtube.com/watch?v=XVSGbU6WVSk&t=2s> and answer the questions in a Google form link (refer to attachment 9), provided in the *WhatsApp* group and Google Classroom.

Class 3 - Breaking down the oral exposition (module 2)

Background song before starting class: *Your song* by Elton John.

Class objective: To define idea and through line for the talk.

Task 1: Global citizenship and ELF homework feedback.

Task objective: To briefly discuss the open answers and correct the multiple-choice answers from last meeting homework.

Procedures: The teacher/researcher projects the form, and the group discusses the right answers, having the multiple-choice letters revealed.

Task 2: Figuring out the through line

Task objective: To define the through line of the talk using the idea/content already specified.

Procedures:

1. Participants are asked to brainstorm, to look up the definition of *through line*, using their cell phones. They quickly and orally exchange ideas on the search results.
2. Then, they are provided with the definition according to Anderson (2016) and a worksheet with more information on the topic (refer to attachment 10).

3. Using their homework notes from the first meeting (about the ideas), and the worksheet instructions, participants work on their through lines.

Task 3: Refining the draft through line

Task objective: To improve the through line.

Procedures: Participants follow the instructions in the worksheet, solving the exercises and, as a last step, sharing the through line with three people in class to collect opinions and improve it (attachment 11, <https://wordwall.net/play/3412/047/625>).

Task 4: Meeting 3 feedback

Task objective: To give feedback on meeting 3.

Procedures: Participants answer the questions in the links (refer to attachment 12, <https://wordwall.net/play/4513/171/158> and <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=3be74402-79ac-42f7-8cc0-99b18acb493a>).

Class 4 - Breaking down the oral exposition (module 3)

Background song before starting class: *Samba do approach* by Zeca Baleiro.

Class objective: To wrap up the planning by deciding its approach and tools.

Task 1: Defining the approach

Task objective: To choose how to deliver the talk by deciding its tools.

Procedures:

- a) The whole talk structure was projected, so that they can locate themselves visually and also, throughout the meeting and tasks, the teacher/researcher will draw specific parts of the structure model on the board in order to explain and facilitate understanding.
- b) Participants were reminded of the first meeting general structure of the talk (refer to attachment 13) to get to know the tools more specifically and then, decide the best ones for their talks.

Task 2: Overview chart

Task objective: To fill in the talk overview chart with all the decided parts.

Procedures: Participants fill in the chart (refer to attachment 14) according to their specifications based on the parts studied (idea, through line and tools).

Task 3: Planning and practical preparation

Task objective: To make the final decisions and wrap up the script.

Procedures: Participants, in pairs, go over the worksheet in *mentimeter.com* (refer to attachment 15) and share their understanding of the concepts while incorporating them to the writing of the script and outline by taking notes.

Task 4: Individual guidance schedule and rehearsal

Task objective: To offer some time for individual guidance and to rehearse before the final video.

Procedures: The teacher/researcher takes notes of participants' names and available time to schedule a Meet. In Flipgrid (flipgrid.com) participants record a rehearsal video (first version before the final production).

Task 5: Meeting 4 feedback

Task objective: To give feedback on meeting 4.

Procedures: Participants answer the questions in the links (refer to attachment 16, applied in Google forms, and *padlet.com*).

Class 5 - Final production

Class objective: To record the video by using the strategies and procedures learned in the previous meetings.

Task 1: Recording the talk

Task objective: To record the OEG.

Procedures:

Option 1 - By using the resources chosen by the participant (notes, script, or others), and according to the schedule previously set, teacher/researcher and participant meet at UPF *Online*, in campus 1, and record the talk with the aid of the staff and their equipment.

Option 2 - The participant records his/her video using his/her own resources (at home, in a studio).

Task 2: Meeting 5 feedback

Task objective: To give feedback on meeting 5.

Procedures: Participants answer the questions in Google form (refer to attachment 17).

Class 6 - Social circulation of the genre

Class objective: To locally and globally socialize the OEG, realizing the oral evolution.

Task 1: Video presentation

Task objective: To share the recorded oral presentation to classmates and teacher/researcher.

Procedures: Participants play and present their videos, making oral comments and explaining their choices on approach relating them to their content. The teacher/researcher may assist with the following similar oral questions and prompts:

Why did you choose to use this (certain) tool?

In which ways does a funny story (for example) help you develop your explanation?

How did you manage to guide yourself through your visuals?

At this point, participants will also be able to give their personal feedback on their classmates' videos, through an instrument that

will be provided to them regarding the oral performance of each participant in the videos.

Task 2: Video upload (optional)

Task objective: To upload the talk and spread content.

Procedures: Participants access the link <http://open.ted.com> for TED's site and follow the steps to upload their videos.

For further possibilities, there are also *Facebook* groups for sharing and learning: TED & TEDx Speakers, TED Inspiration, and others.

Task 3: Final course evaluation survey

Task objective: To collect feedback on the entire course.

Procedures: At the end of all activities, the participants take around 10 minutes to answer the final questionnaire, contributing, that way, with valuable feedback (refer to attachment 18).

Final considerations

In this paper, we presented a DS propose, that was built upon the SDI constructs. This DS had the goal to promote orality development in a teacher education course, instrumentalizing faculty members in the English Language, sharpening their language capacities, promoting confidence, and enabling them to present a lecture based on TED Talks (ANDERSON, 2016). The proposal background was the IaH context in HE, its complexities, and the needs of EMI use.

Although this text has presented the DS without the analyses of all the development process, the focus on the genre approach use had as its goal to plan, test, and evaluate it using the DBR methodology for the whole investigation.

The perception of oral performance in English as a barrier for higher educators was decisive in implementing the course. We do believe that EMI development courses for faculty members are widely necessary in the Brazilian context if our universities intend to qualify the internationalization process and, more specifically, the IaH that is also more inclusive and comprehensive.

The general results of the research were positive in terms of the potential of the proposed DS model to develop language capacities, as well as to support EMI classes in university contexts. This can justify its description and presentation here. It was also possible to perceive the importance of the tech tools in the process when the course had to be offered in the *on-line* format, because of the pandemic. Even so, not all the 13 participants could complete all the course phases, justified for their busy work schedules.

The analyses of participants' final productions revealed the qualification of their discursive capacities related to organization and content, as well as a general improvement of all language capacities. It was demonstrated that the more actions to back up faculty members are put into practice, the more EMI can be implemented, fostering IaH in the local community.

Otherwise, we claim that the DS model for professors' qualification for EMI use needs to be more used and investigated to disclose a standard of good results.

References

ANDERSON, C. **TED Talks: the official TED guide to public speaking**. First Mariner Books Edition, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (org. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (*et al*). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, vol. 11, n. 1, p. 49-69, jan-jun, 2003.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 26, p. 197-218, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, Maria Angela; LOPES, Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras. 2013.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction—a growing global phenomenon: Phase 1**, London: The British Council, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Translation and organization Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. *et al*. A exposição oral. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Translation and organization Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GALLOWAY, N., KRIUKOW, J. AND NUMAJIRI, T. **Internationalisation. higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan**. The British Council. 2017.

- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Longman Handbooks for Language Teachers. 4. ed. Pearson, 2007a.
- HARMER, J. **How to Teach English**. Longman Handbooks for Language Teachers. 6. ed. Pearson Education Limited, 2007b.
- JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, 2006.
- MACARO, E. *et al.* A systematic review of English medium instruction in higher education. **Language Teaching**, v. 51, n. 1, p. 36-76, 2018.
- MAGALHÃES, T. G. e CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- PLETSCH, C.. **EMI teacher development in the Internationalization at Home process at university**. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação de Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: <https://independent.academia.edu/CleonicePletsch>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- SANTOS, J. N.; SIQUEIRA, S. Contemporary challenges in English teacher education: some contributions from the studies of English as a Lingua Franca. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, sept. 2019.
- SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009.
- VIÉGAS, M. R. **O Inglês como Língua Franca e a publicação acadêmica: uma análise de Diretrizes para Autores de Periódicos Internacionais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2016. Available at: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156403/001016325.pdf?sequ>. Accessed on: 20 may 2019.
- VYGOTSK Y, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Attachments

Attachment 1 - guide for initial oral introduction draft (for participants' use)

Use the topics below to write a quick draft for a short oral introduction:
 Name; Where I'm from; Specific field; How long I have been teaching; The reason why I'm here; My interests (not only field-related); Any interesting aspect you would like to share.

Attachment 2 - individual observation checklist for oral introduction
 (for researcher's use)

INDIVIDUAL OBSERVATION CHECKLIST FOR ORAL INTRODUCTION					
Participant's name:					
ASPECT OBSERVED		1	2	3	COMMENTS
Pronunciation	Tone of voice, stress, pitch and specific sounds				
Fluency	Speech strategies, speed, pauses				
Vocabulary	Use of expressions/ idioms/ collocations, complex words, formality adequacy				
Grammar accuracy	Use of verb tenses accordingly, complex sentences, structures				

Attachment 3 - parts of a talk activity (for participants' use)

a) Watch the talk by Brené Brown: The power of vulnerability | TED Talk.

b) Parts of a talk:

First of all, it is necessary to say there is no recipe to develop a great talk, but there are some possible tools and a basic structure that may help. The *tools* correspond to the possible *approach* to perform the *structure*; The *planning* is the preparation to execute the *structure* by using the *tools*; The *practical preparation* is what is done before going on stage or looking at the camera. Observe:



Adapted from Anderson (2016).

Let's use the talk you just saw as an example to find out the parts and the approach chosen.
The power of vulnerability by Brené Brown

Idea - content, central message, how to do something, a human insight.

Through line - the theme that ties together the narrative to convey your credibility, something new or unexpected.

Humor - here represented as an anecdote.

Storytelling - her personal journey, which shows vulnerability.

Connection - the combination of those aspects to teach how to (and not to) include vulnerability to a talk.

According to Brown's talk, organize the sentences and phrases below in the chart. Which one corresponds to each topic?

- Vulnerability is something to be treasured, not hidden from.
- Humor* in form of an anecdote; *Storytelling* through a narrative. *Connection* by showing vulnerability and the other aspects.
- How to show vulnerability.

IDEA	THROUGHLINE	APPROACH (a mix and match of tools)
	E	

Attachment 4 - meeting 1 feedback (for participants' use)

Meeting 1 feedback:

The class objective was to perform an initial oral presentation and to recognize parts of a talk. How useful do you think this meeting was to achieve that goal?

Not at all useful. - 1 2 3 4 5 - Very useful.







- How could meeting 1 be better? What did you like about it?

Attachment 5 - listening worksheet on accents (for participants' use)

Listen once and tick according to what you think. Is the speaker native or non-native?						
TED number (in sequence)	Native			Non-native		
1...						
Listen again and tick their nationalities.						
TED number (in sequence)	Hong Konger	British	Indian	Nigerian	Pakistani	Brazilian
1...						
Listen for the last time and tick the themes according to each talk number.						
TED number (in sequence)	company rules	cultural voice	accents	letter-writing	decision-making	autism
1...						

Attachment 6 - google classroom overview – class 1

CLASS 1 - Introduction and Presentation of th... ⋮

 BEFORE CLASS 1 TASK	Data de entrega: 8 de set. de ...	⋮
 Introduction video	Última edição: 5 de out. de 2...	⋮
 Guideline for initial oral introduction draft	Item postado em 8 de set. de...	⋮
 Parts of a talk	Item postado em 8 de set. de...	⋮
 Homework - identifying your ideas	Item postado em 8 de set. de...	⋮
 Meeting 1 feedback	Item postado em 8 de set. de...	⋮

Attachment 7 - English as a lingua franca worksheet (for participants' use)

In around two minutes, take notes of keywords about the following questions:

1. Would you say TED speakers speak the ideal English?
2. Is it important to consider accents when teaching? Why? To what extent?
3. Do you think we are likely to fall into the misconception or even stereotypes of the ideal English based on accents? For example: you consider a person to be more intelligent because he/she has a native accent when speaking English, or the opposite, a person who has a heavy accent from his/her native language is not taken seriously when it comes to his/her knowledge.

Attachment 8 - Meeting 2 feedback (for participants' use)

Meeting 2 feedback:

The class objective was to be aware and think critically on the use of the English Language by different people(s) and cultures around the world. How useful do you think this meeting was to achieve that goal?

Not at all useful. - 1 2 3 4 5 - Very useful.

- How could meeting 2 be better? What did you like about it?

Attachment 9 - Google forms homework: global citizenship and ELF (for participants' use)

HOMEWORK

GLOBAL CITIZENSHIP AND ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Watch the video by UNESCO

<https://www.youtube.com/watch?v=XVSgbU6WVSk&t=2s>

Do you think the people in the video are native speakers of English?

() Yes. () No.

1. According to what was said about global citizenship in the video, which empirical definition below is not appropriate and was not present in their conceptions?

() A global citizen is someone who is part of a bigger scenery, a bigger world and is aware of that.

() A global citizen is a person who realizes we live in an interconnected and interdependent world.

() A global citizen is someone who may not fully accept diversity but is a cosmopolitan and respects different cultures.

() A global citizen is someone who is socially engaged, respects himself/herself as a human being, and also respects others.

2. After having thought about English as a Lingua Franca, can you relate that perspective of language to global citizenship?

() Yes. () No.

3. What are the possible relations of both?

4. As an educator, do you see yourself playing the role of a global citizen and encouraging your students to do so? How?

5. How can English as a Lingua Franca help in that process?

Attachment 10 - figuring out your throughline worksheet (for participants' use)

FIGURING OUT YOUR THROUGHLINE

A through line is the connecting theme that ties together each narrative element. It is one or two complete declarative sentences that express the core idea (ANDERSON, 2016).

How to figure out your through line?

- Find out as much as you can about the audience: who they are; how knowledgeable they are; what expectations they have; what they care about.
- Don't have a large number of concepts connected through your through line for two reasons: limited time and excess of information. You risk under explaining if you over stuff the amount of concepts.
- Keep in mind what really matters, like the question you are trying to answer, or the problem you are trying to solve, the experience you are trying to share.
- Work on each point with real examples, stories, facts. The ideas will be built in someone else's mind through that, and will be connected in the through line.
- Try encapsulating your through line in no more than 15 words intended to persuade and work as an anchoring thesis.
- Talking about something you love helps.

(ANDERSON, 2016)

Some examples are:

More choice actually makes us less happy;

Vulnerability is something to be treasured, not hidden from;

Education's potential is transformed if you focus on the amazing and hilarious creativity of kids;

Let's bring a quiet revolution - a world redesigned for introverts;

A history of the universe in 18 minutes shows a path from chaos to order.

(Examples from real talks, provided by ANDERSON, 2016)

- Keeping in mind the through line is a tool, not a title, use the notes with your ideas (that were previously written last meeting) to work on your through line.

Attachment 11 - refining the draft throughline worksheet (for participants' use)

REFINING THE DRAFT THROUGHLINE

Check (✓) the through line and cross (X) the title:

- Curiosity is contagious.
 - Developing a practice of curiosity-fueled learning helped me become a better teacher.
 - Giving students zeroes on their homework is unethical. Here's why...
 - Grades are unethical.
 - Bilingualism is better.
 - Being bilingual is a lifestyle and responsibility that shapes your identity.
 - How a Disney song helped me change a bad habit.
 - Disney made me better.
 - Lifelong learning took on a whole new meaning after becoming a parent of a child with autism.
 - What I've learned as a parent of a child with autism.
- (Examples provided by ANDERSON, 2016)

The TED Talks author gives examples of how a through line can evolve. See the through line evolution:

- Original draft - Turtles hold the key to the future of education.
- After first checkpoint (tool, not title) - If we want to understand the future of education, we should look to turtles.
- After second checkpoint (conveys credibility) - Raising turtles and video education have more in common than you think.
- After third checkpoint (adds unexpectedness) - If you want to understand the value of video education, try raising turtles.

Going over your through line:

Go back to your through line, make necessary adjustments if you feel like needed, share it with three people and get three similar responses that are both accurate and precise of what they expect your talk to be about. Remember your through line should:

- Allude to or explicitly indicate your expertise on the topic.
 - Indicate the surprising, new or unexpected idea you aim to present.
 - Help you easily/naturally identify what belongs in your talk and what does not.
- (ANDERSON, 2016)

Attachment 12 – meeting 3 feedback (for participants' use)

Meeting 3 feedback:

The class objective was to define the *idea* and *through line* of your talk. How useful do you think this meeting was to achieve that goal? Not at all useful. - 1 2 3 4 5 - Very useful.

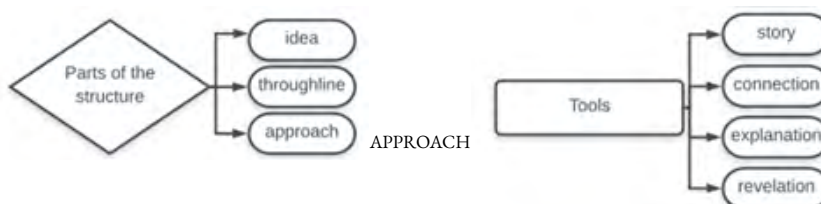
- How could meeting 3 be better? What did you like about it?

Attachment 13 – defining the approach worksheet (for participants' use)

DEFINING THE APPROACH

This worksheet is intended to help you write your script. Study the topics and work on them taking notes. You may want to have a full script or a general outline.

Your approach is the tools you use to give life to your talk. They must be decided according to the needs of your contents/ideas, and maybe not every tool will be incorporated to your talk in this occasion. Think of the tools your talk would benefit from.



Story - Link together critical moments so that someone else can attribute meaning to them. The story needs to mean something. Think how it can enhance the understanding of your through line and idea.

Connection - Build a human trust bond by disarming mechanisms of protection in your audience, that is:

Make eye contact.

2. Show authentic vulnerability - not oversharing, otherwise people will feel manipulated. It has to be done in service of the talk.

3. Make them laugh - but not too much. Maybe this social gift is not recommended to all speakers. If it's your case, find one funny short story to trigger the rest of your talk.

4. Park your ego - the only exception not to be yourself is if you are arrogant, then you should try to be someone else.

5. Tell a story - to contextualize and raise interest, empathy, emotion, intrigue. They normally appear in the beginning or middle of a talk.

Explanation - Use already understood language backed up with metaphors and examples to express complex ideas with clarity.

1. Spark curiosity - an intrigued mind opens up for new ideas.

2. Then present the first concept, add some humor to examples, get to another new concept and use it as building block with metaphors of things the audience already knows. The examples make the metaphors clear.

3. When you reach a knowledge gap in a core new concept, you are taken to a place you didn't expect and your mind wants to fill that gap in order to understand.

4. Proceed adding more curiosity before filling that gap with the explanation of your key concept.

5. Ask and answer your own questions to make concepts clear.

6. Build the main concept on other concepts and deliver it piece by piece, with metaphors to guide and to build as a whole.

7. Give examples to prove your point.

Revelation - You can reveal your idea in different engaging ways:

1. Wonder walk - based on the revelation of succession of images or wonder moments.

2. A demo - amaze and create a sense of possibility.

3. A vision of the future - vivid and compelling to the audience to make it their own.

This approach may fit better in talks that present findings, discoveries, or that show an experiment.

(ANDERSON, 2016)

Discuss the options with a partner and decide which approach(es) feel(s) best for you and your talk.

Attachment 14 – Overview chart (for participants' use)

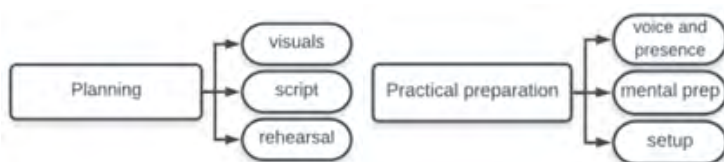
Use this chart to organize an overview of your talk. Remember the approach allows your idea to work most efficiently and authentically.

IDEA	THROUGHLINE	APPROACH (a mix and match of tools)

Attachment 15 – Planning and practical preparation worksheet (for researcher's use)

PLANNING AND PRACTICAL PREPARATION

The two last parts of the structure are:



Visuals - It's up to you to consider if you want visuals for the talk, they are there to share things your mouth can't do well, like instant aids to explain what would take hours otherwise. But having no slides is better than having bad slides. They are enhancers, not distractors. In general: set the context, prime the audience and show visuals.

1. Full screen, minimal adornment.
2. Words and images work together - show and tell.
3. Don't use slides with immense complexity. One slide, one single core idea.
4. Design where attention is going. Highlight what you want in the slide. Separate images for different highlights.
5. Separate bullet points in different slides, reduce phrases, add an image to each short phrase, or delete them all, but don't put everything together.
6. Instead of a sentence giving a concept, add an interesting question and give the information orally. Tease curiosity and make your words more interesting.

Script - Write out the talk in full, as a script, to memorize, read (or a combination of the two), or have a clearly worked out structure, and speak in the moment to each of our points.

Rehearsal - You can practice sharing your ideas with someone you feel comfortable with. Ask that person specific questions and see if you are reaching your goals. Also, record yourself speaking spontaneously on each topic and work on weak points (see the setup topic).

Voice and presence - They have to power to turn information into inspiration, and inspiration rushes an idea into the mind's attention. So, speak with meaning! Add nuances to your tone of voice to convey curiosity and astonishment. How? (1)volume; (2) pitch; (3) pace; (4) timber; (5) tone; (6) prosody.

Put in simpler words: add variety into the way you speak, based in the meaning you're trying to convey. Don't use the same vocal pattern. Find the most important words that carry the most significance and underline them (2 or 3 in each sentence). 1 word in each paragraph is to be underlined twice. Attention to question marks. Associate emotions with each passage of your talk, use your hands and arms, feel relaxed.

Mental preparation - Be comfortable, it's about style and authenticity, and everyone is different. Focus on the message to be delivered and have a backup plan if you're worried.

Setup - Being vulnerable but, at the same time, natural inspires confidence from the audience. No huge lecterns hiding most of your body when on a stage is a rule. Then, plan your notes. You may prefer:

1. A comfort backup - notes (just in case) and some water at a distance.
2. Slides as guides - if they are elegant and well-transitioned (even accompanied of a card note).
3. Hand-held note cards - in order, on a ring clip.
4. A smartphone or tablet - only as a comfort backup, not to be used regularly.
5. Confidence monitors - only if you are a natural performer.

Attachment 16 – Meeting 4 feedback (for participants' use)

Meeting 4 feedback:

The class objective was to wrap up the *planning* by deciding its *approach* and *tools*. How useful do you think this meeting was to achieve that goal? Not at all useful. - 1 2 3 4 5 - Very useful.

- How could meeting 4 be better? What did you like about it?

Attachment 17 – meeting 5 feedback (for participants' use)

Meeting 5 feedback:

The class objective was to record the video by using the strategies and procedures learned in the previous meetings. How useful do you think this meeting was to achieve that goal? Not at all useful. - 1 2 3 4 5 - Very useful.

- How could meeting 5 be better? What did you like about it?

Attachment 18 – final course evaluation survey (for participants' use)

FINAL COURSE EVALUATION SURVEY

This survey should take around ten minutes. Your responses will remain anonymous.

1. What were your reasons for attending this course?
 2. To what extent did this course meet your expectations?
It didn't meet my expectations. - 1 2 3 4 5 - It surpassed my expectations.
 3. How do you rate the course content and materials? Disappointing. - 1 2 3 4 5 - Excellent.
 4. How familiar were you with TED Talks before attending this course?
I had never heard of it. I had heard of it but not used it.
I used it occasionally. I was already a regular user.
 5. How likely are you to use the principles presented in this course to plan your classes?
Very likely Likely Not sure Unlikely Very unlikely
 6. What did you like about planning an oral exposition genre?
 7. Is there anything that could be improved when planning oral expositions that was not mentioned in the course?
 8. How useful was recording your oral exposition? Not useful at all. - 1 2 3 4 5 - Very useful.
 9. How clear was the course leader? Very unclear. - 1 2 3 4 5 - Very clear. Comments:
 10. How motivating was the course leader? Not motivating at all. - 1 2 3 4 5 - Very motivating. Comments:
 11. The total time of meetings was:
Just right Not enough Too much
 12. Were there any parts of the course that went too fast or too slow? If so, please specify.
 13. What did you like about the course?
 14. What could be improved?
 15. How confident do you feel about your oral English skills after this course?
 16. Would you like to add any further comments?
- Thank you very much for your time.

TED TALKS COMO GÊNERO ARTICULADOR NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COM VISTAS AOS MULTILETRAMENTOS

Sabrina Zamin Vieira

Introdução

O século XXI é uma era privilegiada no que diz respeito à tecnologia. São inúmeros os aparelhos criados para facilitar o dia a dia das pessoas, e a informação chega a caber literalmente na palma da mão graças à popularização da rede mundial de computadores. Os avanços tecnológicos também permitiram transformações na área das Linguagens. Uma delas se dá no aprendizado das línguas adicionais. A sala de aula presencial deixou de ser a única possibilidade para se aprender inglês. É possível fazer um curso a distância *on-line*, ter aulas particulares por diferentes aplicativos ou plataformas, pelo computador ou *smartphone*, entre outras opções. Além disso, o aprendiz mais autônomo, por conta própria, encontra uma grande variedade de recursos tecnológicos, sites e redes sociais que auxiliam na tarefa de qualificar seu conhecimento no idioma estudado a fim de ampliar sua competência comunicativa.

Essas possibilidades de acessar uma grande rede de informações para pesquisar, descobrir, aprender e criar tem impulsionado a edu-

cação a inovar. Visando aproximar o contexto de sala de aula da realidade dos estudantes, indo além do livro didático, muitos professores têm buscado na tecnologia diferentes formas de tornar o aprendizado mais significativo. Isso não seria diferente nas aulas de língua inglesa (LI), visto que o mundo globalizado a adotou como língua franca. Além disso, é evidente que a LI está presente em nosso cotidiano, pois são inúmeros estrangeirismos presentes na língua portuguesa, como *touchscreen*, *smartphone*, *cupcake*, *download*, *upload*, entre tantos outros. Por isso, este trabalho partiu do pressuposto de que na sala de aula, para um aprendizado efetivo em LI, é fundamental ir “[...] além da bidimensionalidade estatística do papel e do quadro negro” (LEFFA, 2009, p. 114).

Apesar das grandes transformações ocorridas nas últimas décadas, a abordagem comunicativa (AC) (ALMEIDA FILHO, 2001), que chegou ao Brasil na década de 1980, parece que não alcançou o sucesso esperado em todos os espaços escolares (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Adquirir competência comunicativa (CC), ou seja, desenvolver suas habilidades linguísticas, tendo a capacidade de se comunicar lendo, escrevendo, ouvindo e falando (RICHARDS, 2005), permanece como meta daqueles que desejam comunicar-se em um outro idioma, diferente de sua língua materna.

Acreditamos que o planejamento de aulas inovadoras, que utilizem os recursos tecnológicos que se renovam a cada dia, pode ser um grande fator motivador para desenvolver a CC de aprendizes de todas as idades, provocando-os a utilizar suas habilidades linguísticas de forma integrada.

Nesse contexto, este estudo de natureza qualitativa tem como objetivo apresentar o planejamento de uma unidade didática (UD),

que tem sua sustentação teórica na teoria dos multiletramentos e no ensino comunicativo, quando buscamos evidenciar que a aula de LI, pode unir essas duas perspectivas, contribuindo para desenvolver um indivíduo multiletrado e que use a língua inglesa com desenvoltura.

Para isso, o texto está dividido em quatro seções. Seguindo esta introdução, a segunda traz as considerações teóricas que deram suporte à criação da UD, que está na terceira seção. Finalizamos o texto trazendo as considerações finais.

Ensinando a língua inglesa para desenvolver um indivíduo multiletrado

No ambiente escolar, a disciplina de LI pode desenvolver nos alunos a consciência linguística e os levar a perceberem que fazem parte de um mundo plurilíngue, visto que a globalização e a tecnologia também permitiram avanço no mundo das linguagens. Nesse sentido, é necessário que o aluno reconheça e use esse idioma como instrumento de acesso a informações, grupos sociais e culturas de diferentes países.

É relevante considerar que os usos da língua dependem de diversos contextos sociais. Assim, ao se trabalhar com o ensino e a aprendizagem de uma língua, deve se levar em conta as diversas práticas linguísticas que ocorrem cotidianamente. A autenticidade, a multiplicidade de linguagens e a multimodalidade são características presentes nos gêneros textuais atuais, e para realizar práticas de compreensão e produção com cada um deles são necessários multiletramentos a fim de se produzir significado para os alunos. Em consonância com Rojo

(2012), pontuamos que os multiletramentos são novas habilidades que vão além do papel e da caneta, ou seja, um indivíduo multiletrado terá a capacidade de utilizar com desenvoltura as diferentes possibilidades de práticas de leitura e de escrita, por meio de áudios, vídeos, efeitos sonoros, músicas, animações e novas práticas de produção, as quais utilizam essas mídias. Análises que tornem o aluno mais crítico, ou seja, multiletrado para acompanhar as demandas da sociedade, também podem emergir a partir do multiletramento. Para Roxane Rojo (2012), essa concepção de ensino e aprendizagem promove interação e colaboração, além de serem práticas híbridas por se tratarem de uma mistura de linguagens, modos, mídias e culturas.

A autora informa, ainda, que independentemente do uso de novas tecnologias, o trabalho com os multiletramentos deve partir dos elementos culturais que fazem parte do contexto do aluno, além de gêneros, mídias e linguagens que sejam de seu conhecimento (ROJO, 2012). A partir disso, o professor pode propiciar a construção de um olhar “crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8). Como consequência, os multiletramentos possibilitam que os indivíduos lidem adequadamente com as novas tecnologias, criando a consciência de que o bom uso pode torná-las úteis. As novas tecnologias requerem que seus usuários dominem as novas linguagens (multimodalidade linguística) para construir significados que integram outros meios semióticos, como cores, sons, imagens. Por fim, a mídia digital permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores (ROJO, 2012).

Dessa maneira, entendemos que a escola tem papel fundamental nesse processo, pois pode apresentar aos estudantes outras formas

de linguagem, inserindo-os na diversidade cultural que predomina em nosso contexto a fim de desenvolver outros letramentos que permitirão a eles atuarem em diferentes cenários com maiores chances de sucesso.

As práticas multimodais na aula de LI mostram que a palavra escrita não é a única forma de produzir sentidos, mas passa a fazer parte de um conjunto que também inclui textos visuais, sonoros, gestuais e espaciais. Além disso, a multimodalidade explora a necessidade de uma educação responsável, e nesse contexto, é importante refletir sobre as aulas de LI, as quais são um contexto propício para trabalhar a diversidade cultural com os alunos, discutindo a importância de conhecer o outro como forma de conhecer a própria identidade, de observar semelhanças e diferenças com o intuito de promover o pensamento crítico. Compartilhamos do pensamento de Mattos e Valério (2010), que afirmam:

[...] para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual. O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente. No entanto, faz-se urgente tal formação, pois a velocidade e facilidade de acesso às informações possibilitadas pelas inovações tecnológicas aumentam em um ritmo espantoso a lacuna entre o letrado e o iletrado, que se vê cada vez mais distante da sociedade que quer integrar (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 146).

Mais uma vez, fica evidente o papel do professor, o qual necessita estar preparado, atento e apoiado em teorias que deem conta dessa nova e desafiadora realidade, pois ele tem inúmeras possibilidades de contribuir com o desenvolvimento dos multiletramentos de seus alunos, levando para a sala de aula as diferentes linguagens e a diversidade

cultural que permeiam o mundo contemporâneo, além de promover um aprendizado crítico e uma formação cidadã.

Competência comunicativa no contexto dos multiletramentos

A perspectiva de um ensino voltado aos multiletramentos é nova, contudo, para que a LI faça parte do dia a dia dos aprendizes, as práticas que promovem o desenvolvimento das habilidades linguísticas, com vistas à competência comunicativa não devem ser desconsideradas, mas sim inovadas. Nosso pressuposto é o de que todas as habilidades são importantes e necessárias ao indivíduo que almeja a CC, sendo difícil apontar a mais difícil ou a mais fácil de ser desenvolvida. Por outro lado, fica evidente que os gêneros textuais escritos têm ocupado um espaço mais privilegiado na sala de aula. Contudo, os gêneros orais muitas vezes são apresentados aos aprendizes somente por meio de áudios, o que pode dificultar a compreensão da mensagem do texto, causando desmotivação no aprendiz.

Nesse sentido, pensando nos gêneros orais que se prestam a desenvolver a compreensão auditiva do aprendiz, Harmer (2007) informa que ela é importante para o aluno, pois quanto mais ele ouve, mais pronúncia e entonação são absorvidas, ou seja, ele desenvolverá cada vez mais suas habilidades linguísticas para desempenhar a comunicação com sucesso. O autor também ressalta que é importante a exposição a diferentes *Englishes*, ou seja, diferentes registros do idioma, por conta das variações linguísticas e dos diferentes sotaques com os quais ele possa se deparar.

Essa exposição à compreensão auditiva pode ocorrer de duas maneiras: a audição intensiva e a extensiva. O aluno se depara com a audição intensiva na sala de aula quando ouve situações específicas de comunicação para desenvolver habilidades específicas. Na maioria das vezes, essas situações são gravadas em CDs que acompanham o material didático adotado pelo professor. Já a audição extensiva ocorre fora do ambiente de aprendizagem e, muitas vezes, pela vontade do aluno, visto que os materiais de áudio consumidos são músicas, vídeos na internet ou DVDs (HARMER, 2007). Nessas situações, o aluno sente prazer em praticar a compreensão auditiva, porque não necessita da interferência do professor para entender, pois esses materiais fazem parte da sua realidade. Para Harmer,

uma outra maneira de envolver os alunos na audição extensiva é encorajá-los a assistir filmes em Língua inglesa com legenda; enquanto eles ouvem o diálogo em inglês as legendas os ajudam a entender e enquanto eles entendem, absorvem a linguagem que ouviram (2007, p. 134).

Dessa forma, é importante que os alunos ouçam e vejam diferentes gêneros. Para isso, é relevante selecionar materiais autênticos, ou seja, gêneros de texto nos quais a LI que realmente é usada por diferentes falantes, sejam eles nativos ou usuários com boa capacidade de comunicação, com suas variações linguísticas e diferentes sotaques, pois dessa forma o aprendiz poderá desenvolver a habilidade auditiva, além de estar mais preparado para diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, apoiados em Harmer (2007), apontamos que os gêneros orais disponibilizados no formato de vídeos constituem-se em um gênero autêntico fundamental para o aprendizado de LI:

os vídeos são mais ricos que os áudios: os falantes podem ser vistos, os movimentos corporais dão pistas, assim como as roupas que vestem e a localização em que estão [...] (Idem, p. 144).

Mais uma vez, cabe lembrar que o professor será o responsável por selecionar o material adequado ao nível e aos propósitos de aprendizagem específicos, considerando também os interesses do aluno, para que, assim, ele se sinta motivado e encorajado para realizar as atividades. Outro aspecto fundamental para um processo bem-sucedido é o planejamento que o professor irá desenvolver, que necessita ser detalhado e ter objetivos claros. Diante disso, trazemos, na próxima seção, uma proposta de uma unidade didática que utiliza um vídeo do *Ted Talks*, como gênero âncora, possibilitando o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma integrada.

Uma unidade didática (UD) desenvolvida a partir do Ted Talks

Compreendendo o planejamento de uma UD

Entendemos que é essencial selecionar material autêntico para as atividades de *listening*, além de guiar o aluno com o *pre-listening* e o *post-listening* com o intuito de prepará-lo para compreender o que ele ouvirá, porque, conforme Nunan (2001), há fatores que afetam a compreensão auditiva do aluno, como, por exemplo, o número de pessoas que estão falando, a rapidez com que eles falam, o sotaque dos falantes, o nível de compreensão exigido, o assunto abordado, as estruturas gramaticais, vocabulário e o tipo de suporte oferecido (imagem,

vídeo, texto). Também é importante ressaltar que as tarefas devem ter um propósito tanto para o professor quanto para o aluno.

Uma forma de desenvolver o trabalho de sala de aula no ensino de LI levando em conta essas questões é organizar as atividades de *listening* a partir de 3 etapas na UD: *pre-listening*, *listening* e *post-listening*, uma metodologia recomendada pelos autores Nunan (2001), Rost (2001), Nguyen e Abbot (2016), por ser uma abordagem que orientaria o processo de compreensão, promovendo o desenvolvimento da língua.

Com vistas a preparar o planejamento das aulas, selecionaram-se os critérios de *bottom-up* e *top-down* discutidos por Nunan (2001), Rost (2001), Nguyen e Abbot (2016). De acordo com Nunan (2001), o processo de *bottom-up* compreende que o *listening* é uma forma de decodificar os sons em um estilo linear, o qual começa com pequenas unidades de significado (fonemas) até textos mais completos. Já no processo *top-down* de interpretação, o aluno constrói o significado do que ouve a partir de sons e pistas, os quais fazem parte do seu conhecimento já armazenado sobre situações e contextos de comunicação.

Para Rost (2001, p. 7), “[...] os processos de interpretação *bottom-up* e *top-down* ocorrem em vários níveis de organização cognitiva: fonológico, gramatical, lexical e proposicional”. Nesse sentido, ainda segundo Nunan (2001), em atividades de *listening* é importante, além de ensinar o processo de *bottom-up*, ajudar o aluno a utilizar o que ele já sabe, o conhecimento prévio, para entender o que eles ouvem. Para Brown e Yule (*apud* NUNAN, p. 57, 2001), é relevante “ensinar o aluno a adotar estratégias flexíveis de compreensão auditiva”. Os autores também recomendam que esse tipo de exercício deveria apresentar uma metodologia que orientasse o aluno.

Este trabalho traz como proposta de UD, um planejamento de 4 aulas para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, que aborda como tema o meio ambiente e as mudanças climática, sendo o gênero âncora o vídeo *The disarming case to act right now on climate change* disponível no *YouTube* no canal *Ted Talks*.

*TED*¹ é uma organização sem fins lucrativos baseada na ideia de que muitas pessoas ao redor do mundo possuem ideias e conhecimento que merecem ser espalhados, e por esse motivo foi criada a plataforma *on-line* para disseminar esse conteúdo que também está disponível no *YouTube*. *TED* teve sua origem em 1984, numa conferência sobre tecnologia, entretenimento e *design*. Contudo, atualmente existem mais de 2 mil *Ted Talks* no *website*, as quais abordam ciência, educação, política, economia, ou seja, muito mais conteúdo se comparado as primeiras conferências produzidas. As *talks* podem ter até 18 minutos, entretanto são geralmente mais curtas que isso.

O material audiovisual produzido pelo *TED* pode ser considerado autêntico por apresentar situações reais de comunicação, diferentes sotaques, isto é, a língua inglesa falada por não nativos, variação linguística e, além disso, os temas abordados oportunizam o desenvolvimento do pensamento crítico.

Greta Thunberg² é uma adolescente sueca de 16 anos que chamou a atenção do mundo após deixar de ir às aulas para protestar em frente ao parlamento sueco, exigindo mais ações que ajudassem a controlar ou diminuir as mudanças climáticas. Seus protestos começaram em agosto de 2018 e se repetiram em todas as sextas-feiras,

1 Informações retiradas do website oficial www.ted.com.

2 As informações foram retiradas do website *Wikipedia*, pois Greta Thunberg não possui site oficial.

sendo acompanhada por milhares de jovens ao redor do mundo que a tomaram como exemplo, o que originou o projeto que hoje é conhecido como *Fridays for Future*. Em novembro de 2018, apresentou sua conferência ao Tedx Estocolmo, vídeo que inspirou esta UD.

Planejamento *The disarming case to act right now on climate change*

Este planejamento é uma proposta de atividade de desenvolvimento do *listening*, a fim de promover a reflexão sobre o uso de vídeos autênticos de *TED Talks* nas aulas de LI como gênero articulador da linguagem para a promoção da competência comunicativa de aprendizes adolescentes.

As atividades descritas abordam o meio ambiente e as mudanças climáticas, a partir do vídeo *The disarming case to act right now on climate change* disponível no *YouTube*, no canal do *TED Talk*, como um tema norteador que possibilita o desenvolvimento crítico do aluno.

Pre-listening

Aulas 1 e 2 - 50 min.

Atividade 1: *warm - up*

Objetivos:

- Discutir sobre o meio ambiente e mudanças climáticas, a partir do conhecimento prévio da turma.

- Construir um *mind map* coletivo a partir da reflexão realizada em sala de aula.

Desenvolvimento: A professora escreve a palavra *Environment* no centro do quadro e questiona os alunos: “*What can you remember when you see / read the word ‘environment’?*” “*What comes to your mind when you see / read the word ‘environment’?*”.

As respostas dos alunos são escritas no quadro em inglês, mesmo quando eles respondem em português, na forma de um *mind map*. O objetivo é que uma ideia / informação destacada por um aluno desencadeie a informação / conhecimento que é abordado por outro aluno.

Atividade 2: vocabulário

Objetivos:

- Encontrar/relacionar a definição de vocabulário específico em inglês, relacionado ao vídeo *The disarming case to act right now on climate change*.

Desenvolvimento: A professora entrega para cada dupla uma palavra ou a definição de uma palavra (ANEXO A) que foi retirada do vídeo *The disarming case to act right now on climate change*. Essas palavras estão relacionadas ao meio ambiente, e a atividade feita com elas previamente pode auxiliar os alunos a compreenderem melhor o gênero âncora. As definições foram retiradas do *Cambridge Dictionary On-line*.

As duplas caminham pela sala a procura do seu outro par: a palavra ou a sua definição em inglês. Quando os alunos encontram o

seu par, eles devem se dirigir até o quadro da sala e fixar nele o vocábulo e a definição que encontraram. Ao final da atividade, as 10 palavras estão fixadas no quadro e a professora realiza a leitura com a turma para trabalhar a pronúncia e a consolidação dos significados.

Atividade 3: *Ted Talks*

Objetivo:

- Conversar sobre o *TED Talks*, a partir do conhecimento prévio da turma a fim de construir mais conhecimento sobre o objetivo do projeto mundialmente.

Desenvolvimento: A logo do *Ted Talks* (ANEXO B) é projetada aos alunos e eles são questionados novamente: “*What is it?*”, “*What do you know about Ted Talks?*”, “*Do you watch its videos on YouTube?*”.

Atividade 4: Greta Thunberg

Objetivo:

- Expressar conhecimento sobre Greta Thunberg a partir de informações pessoais sobre a ativista.

Desenvolvimento: A professora entrega para cada quarteto da atividade 2 uma frase (ANEXO C) em inglês sobre Greta Thunberg, porém os alunos não sabem sobre quem ou o que são essas frases. Os alunos são solicitados a lerem voluntariamente essas informações. Após cada quarteto ler sua frase, a professora

faz uma pausa e os questiona “*What are we talking about?*”. O objetivo é fazer com que os alunos consigam, a partir dessas informações, chegar ao nome Greta Thunberg.

Após a discussão, a professora projeta uma imagem de Greta Thunberg (ANEXOD) e questiona os alunos: “*Who is this girl?*”, “*What do you know about her?*”, “*What is she concerned about?*”, “*Do you agree with her?*”. Espera-se que os alunos respondam oralmente. A professora tem o papel de realizar a mediação das informações para auxiliar os alunos a construírem suas respostas, também, com o apoio da escrita.

Listening

Aulas 3 e 4 - 50 min.

Atividade 1: warm-up

Objetivo:

- Expressar conhecimento sobre Greta Thunberg e o movimento *Fridays for Future*.

Desenvolvimento: A professora escreve no quadro o nome Greta Thunberg e questiona os alunos “*What do we know about her?*”. O objetivo é ativar rapidamente as informações estudadas na aula anterior com vistas a preparar os alunos para a atividade seguinte.

Atividade 2: *The disarming case to act right now on climate change*

Objetivo:

- Evidenciar a compreensão geral da fala de Greta Thunberg, respondendo às perguntas da professora.

Desenvolvimento: A professora projeta a página do YouTube com a capa inicial do vídeo. Ela questiona os alunos: “*Do you understand the title of the video?*”, “*What do you think will she talk about?*”, “*In your opinion, why did TED invite her to present a talk?*”. Após a discussão os alunos assistem ao vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=H2QxFM9y0tY>) com legendas em inglês.

Após assistirem ao vídeo, a professora pergunta e/ou projeta as perguntas aos alunos: “*What is the main point of her talk?*”, “*Are her ideas and goals clear to you?*”, “*Do you agree with her?*”, “*Why is her speech so shocking to us?*”, “*Why is her speech so important to our future?*”.

Atividade 3: exercício de compreensão auditiva

Objetivo:

- Evidenciar a compreensão detalhada sobre a fala de Greta Thunberg, a partir de perguntas específicas.

Desenvolvimento: A professora entrega uma folha (ANEXO E) com 10 perguntas de compreensão sobre o vídeo. Os alunos são convidados a assistirem ao vídeo novamente, para uma melhor compreensão, e depois respondem às questões.

Antes de corrigir a atividade, os alunos são solicitados a sentarem

em duplas e conferirem suas respostas para que, na interação, comparem suas respostas e ajudem um ao outro. Por fim, a professora organiza a correção em conjunto.

Atividade 4: compreensão auditiva detalhada

Objetivo:

- Ler e reordenar as informações retiradas da fala de Greta, *The disarming case to act right now on climate change*.

Desenvolvimento: Os alunos, reunidos nas duplas da atividade anterior, recebem uma folha (ANEXO F) com fragmentos selecionados e transcritos do vídeo *The disarming case to act right now on climate change*. Os alunos leem os fragmentos e os colocam na ordem em que surgiram durante a fala de Greta. Ao finalizar a atividade, eles assistem ao vídeo novamente para conferir as respostas

Post-listening

Aulas 3 e 4 - 50 min.

Atividade 1: vídeo motivador

Objetivo:

- Assistir e compreender o vídeo *Seven*.

Desenvolvimento: Após os alunos refletirem sobre o meio ambiente e as mudanças climáticas, eles são convidados a assistirem ao vídeo *Seven*, o qual faz parte da campanha para divulgar

o movimento *Fridays for Future*. O vídeo está disponível no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=qbR5rWQQLYA>).

A professora conduz uma discussão com perguntas à turma, como: “*Are you concerned about the environment?*”, “*Are you concerned about the climate change?*”, “*Have you ever wondered what can you as an individual do to help the planet?*”.

Atividade 2: vocabulário

Objetivo:

- Relacionar palavras com o seu sinônimo, para facilitar a compreensão do texto.

Desenvolvimento: A professora entrega uma folha (ANEXO G) que possui 10 palavras retiradas do texto *School children go on strike for climate*. Os alunos devem relacionar essas palavras com o seu sinônimo, visto que elas não são tão comuns se comparadas com o vocabulário que os alunos estão acostumados a estudar e utilizar, e o trabalho com os sinônimos pode ajudá-los a compreenderem melhor o texto.

Depois de realizar a atividade e corrigi-la, a professora discute com a turma a relação entre o vocabulário, a partir da pergunta: “*Is there a connection between these words?*”.

Atividade 3: leitura e compreensão de uma notícia

Objetivo:

- Ler e compreender uma notícia sobre o movimento *Fridays for Future*.

Desenvolvimento: A professora entrega uma folha (ANEXO H) com a notícia *School children go on strike for climate*, a qual foi retirada do site *Breaking News English*. Ela solicita que voluntários façam a leitura do texto em voz alta para a turma.

Após a leitura a turma é questionada: “*What ‘Fridays for Future’ means?*”, “*What does the article say about it?*”, “*Would you protest against these things?*”, “*What would you do?*”, “*What is your opinion about it?*”, “*How do you think Brazilian society would react about these protests?*”.

Finalizada a discussão, a professora solicita que os alunos realizem a atividade de compreensão que está impressa na mesma folha em que o texto. A turma realiza a correção em conjunto e a professora faz uma sondagem para verificar se há alguma palavra no texto que o significado deva ser trabalhado para que nenhum aluno fique com dúvida.

Atividade 4: vídeo *Students around the world go on climate strike*

Objetivo:

- Compreender detalhadamente o vídeo para entender o movimento *Fridays for future*.

Desenvolvimento: A turma assiste ao vídeo *Students around the world go on strike* publicado pelo *Guardian News* em seu canal no *YouTube* (https://www.youtube.com/watch?v=oJ_QkjieLmw). O vídeo mostra aos alunos como os movimentos acontecem e funcionam ao redor do mundo. Dessa maneira, eles têm uma

visão mais clara para entender a temática da unidade e a atividade de *listening*.

Atividade 5: produção de cartazes

Objetivo:

- Utilizar o conhecimento adquirido a partir dos textos orais e escritos das atividades anteriores para criação de cartazes de protestos.

Desenvolvimento:

Organizados em duplas ou em grupos de até 4 componentes e inspirados na temática da unidade e nas atividades realizadas, os grupos devem criar cartazes em inglês ou bilíngues (português/inglês) para sensibilizar a comunidade escolar com sentenças de efeito, relacionadas ao meio ambiente e as consequências das mudanças climáticas. Após a confecção dos cartazes, eles deverão expor o trabalho para a comunidade escolar.

Considerações finais

Considerando os objetivos propostos para este trabalho, bem como a problemática que instigou este estudo, algumas considerações se fazem importantes. O trabalho teve como objetivo principal discutir o uso de vídeos com textos orais autênticos, nas aulas de LI, como gênero articulador da linguagem, os quais possam contribuir e oportunizar o desenvolvimento da compreensão auditiva do aprendiz,

principalmente. A partir dessa reflexão propôs-se o planejamento de quatro aulas que utilizaram o *TED Talk "The disarming case to act right now on climate change"*, disponível no *YouTube* com o intuito contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa de adolescentes.

Entendemos que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende muito do planejamento do professor, que necessita estar em sintonia com os avanços e a possibilidades que a tecnologia vem possibilitando, para tornar a aula mais atrativa e interessante aos alunos. O planejamento descrito neste estudo, pode preparar o aluno para compreender gêneros autênticos, já que, desde o *pre-listening* até o *post-listening*, ele será guiado nas atividades, que viabilizam sua realização e, conseqüente, aprendizado. Ademais, defendemos o uso de gêneros autênticos e temáticas atuais, como forma de motivar os alunos, além contribuir para que os mesmos discutam sobre temas importantes no contexto atual.

Por fim, este estudo provoca uma reflexão sobre o planejamento específico atividades de *listening* a partir do uso de materiais audio-visuais e planejamento de unidades, cujo foco seja o desenvolvimento dessa habilidade, visto que ela é, de acordo com Rost (2001), uma das habilidades linguísticas mais utilizadas e fundamentais para que o aprendiz também, desenvolva sua fala. Acreditamos no desenvolvimento das habilidades de forma integrada e, por isso, o listening não deve ser desprimitivado na aula de LI, mas sim valorizado e promovido ao máximo pelo professor.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29. 2001.

HARMER, Jeremy. Teaching listening. *In*: HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Essex: Pearson Education, 2007, p. 133-145.

LEFFA, Wilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. *In*: LIMA, D. C. de. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALERIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>.

NUNAN, David. New Ways in Teaching Listening. **The Journal of Tesol France**. Volume 8, C6, 2001, p. 61-65. Disponível em: https://www.tesolfrance.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C6.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

NGUYEN, Huong; ABBOT, Marilyn L. Promoting Process – Oriented Listening Instruction in the ESL Classroom. **Tesl Canada Journal / Revue TSL du Canada**. Volume 34, ISSUE, 11, 2016, p. 72-86

RICHARDS, Jack C. **Second Thoughts on Teaching Listening**. [artigo científico]. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/second-thoughts-on-teaching-listening.pdf>. Acesso em: 11 março 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. -11-31.

ROST, Michael. Listening. *In*: CARTER, Ronald; NUNAN, David. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 7-13. Disponível em: http://academia.edu.documents/30612379/Rost-Teaching_Listening.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

Anexos

Anexo A - Atividade 2

FOSSIL FUELS - fuels, such as gas, coal, and oil that were formed underground from plant and animal remains millions of years ago.

CLIMATE CHANGE - changes in the world's weather, in particular the fact that it is believed to be getting warmer as a result of human activity increasing the level of carbon dioxide in the atmosphere.

GLOBAL WARMING - a gradual increase in world temperatures caused by gases such as carbon dioxide that are collecting in the air around the earth and stopping heat escaping into space.

TO BURN - to be hurt, damaged, or destroyed by fire or extreme heat, or to cause this to happen.

SUSTAINABILITY - the quality of causing little or no damage to the environment and therefore able to continue for a long time.

ISSUES - a subject or problem that people are thinking and talking about.

EMISSIONS - the act of sending out gas, heat, light, etc.

TO REDUCE - to become or to make something become smaller in size, amount, degree, importance, etc.

GREENHOUSE GASES - a gas that causes the greenhouse effect, especially carbon dioxide.

FLOOD - to cause to fill or become covered with water, especially in a way that causes problems.

Anexo B - Atividade 3 - TED TALK



Fonte: Fonte: ww.ted.com.

Anexo C - Atividade 4: Greta Thunberg

- 1 - She is sixteen years old.
- 2 - She is from Sweden.
- 3 - She stopped going to school on Fridays in 2018.
- 4 - She supports a project called *Fridays for Future*.
- 5 - She gave an important presentation to Tedx Stockholm in 2018.
- 6 - In 2019, she travelled from Sweden by boat to an United Nations conference in the United States.
- 7 - In this conference, she cried during her speech.

Anexo D - Atividade 4: Greta Thunberg



Fonte: www.ted.com.

Anexo E - Atividade 3: exercício de compreensão auditiva

1) O quanto você lembra sobre o vídeo de Greta Thunberg? Após assistir ao vídeo, responda às perguntas abaixo.

a) Qual é a nacionalidade de Greta Thunberg?

b) Quantos anos ela tem?

c) Quando essa conferência foi gravada?

d) Onde essa conferência foi gravada?

e) Qual era a idade de Greta quando ela ficou doente?

f) Qual foi o diagnóstico dado pelos médicos?

g) Quais são os problemas irreversíveis que já enfrentamos citados por Greta?

Anexo F - Atividade 4: compreensão auditiva detalhada

* The notes below were provided by Greta during the video you have already watched. Read and put the notes in the correct order.

- (2) *"... we are in the midst of the sixth mass extinction, with up to 200 species going extinct every single day."*
- (5) *"Today, we use 100 million barrels of oil every single day."*
- (3) *"That means that rich countries need to get down to zero emissions within six to 12 years, with today's emission speed."*
- (1) *Rich countries like Sweden need to start reducing emissions by at least 15 percent every year.*
- (4) *"But the climate crisis has already been solved. We already have all the facts and solutions. All we have to do is to wake up and change."*

Anexo G - Atividade 3: vocabulário

1) Match the following synonyms from the article.

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. too little | a. make-believe |
| 2. growing | b. campaign |
| 3. globe | c. praised |
| 4. movement | d. increasing |
| 5. copied | e. posters |
| 6. taken place | f. followed |
| 7. banners | g. not enough |
| 8. congratulated | h. shake |
| 9. wag | i. happened |
| 10. imaginary | j. world |

Anexo H - School children go on strike for climate

SCHOOL CHILDREN GO ON STRIKE FOR CLIMATE

February 26th, 2019

School children around the world have been going on strike. They are unhappy that their governments are doing too little to fight climate change. The strikes are part of a growing international movement called School Strike for Climate.

Instead of going to school, students across the globe have been skipping classes to take part in street protests. Many of the protests have been outside government buildings. The movement began in August 2018 when Swedish student Greta Thunberg stood outside Sweden's government every Friday. She held a sign that read: "School strike for climate". Photos of her went viral on social media. Students organized themselves and copied Ms Thunberg's actions

The movement is growing worldwide. In 2019, strikes have taken place across Europe, North America and Australia. Over 45,000 students protested on one day in Switzerland and Germany. Students have held banners reading, "Why learn without a future?" "If you do not act as adults, we will" and "Like the sea level, we rise." The first worldwide strike will take place on March 15. Many scientists, politicians and teachers congratulated the students for their activism. However, not everyone is on the students' side. Australia's leader called for "more learning in schools and less activism". A journalist in the U.K. wrote: "If children really must wag their fingers at older generations for some imaginary sin, I wish they'd do it at the weekend."

Sourcers:

<https://edition.cnn.com/2019/02/15/health/uk-climate-strike-students-greta-thunberg-intl/index.html>

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/feb/15/school-climate-strike-classroom-climate-change>

<https://www.spectator.co.uk/2019/02/if-children-want-to-protest-against-climate-change-why-not-do-it-at-the-weekend/>

1. Read the headline. Guess if 1-8 below are true (T) or false (F).

1. The article said children in Brazil went on strike against climate change. T / F

2. Children say governments aren't doing enough to fight climate change. T / F

3. Many protests have been inside government buildings. T / F

4. The strikes movement was started by a student in Norway. T / F

5. In 2019, strikes have taken place all over South America. T / F

6. One day over 45,000 students went on strike in Germany & Switzerland. T / F

7. A worldwide strike will take place in March. T / F

8. A journalist wished the students would strike at the weekend. T / F

MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE ENSINO COM NOVELAS MEXICANAS

Elaine Ribeiro

Mariane Rocha Silveira

Introdução

São novos tempos, novas tecnologias, novas formas de viver, de se relacionar, de se informar e de aprender. O mundo contemporâneo em que vivemos nos impõe a busca por uma educação inovadora e significativa, na qual os professores estejam dispostos a utilizar práticas pedagógicas que envolvam novos ambientes e formas de interação e que utilizem as múltiplas linguagens que circulam no meio social. Por conseguinte, o ensino da língua espanhola (LE), como uma das principais línguas de comunicação transnacional que está “a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128), constitui-se como um importante patrimônio para o desenvolvimento da cidadania global, haja vista a abrangência do espanhol no mundo.

Com isso, entendemos que o aprimoramento contínuo dos professores seja o ponto crucial para que o ensino da LE nos diferentes espaços escolares se dê de forma atrativa e interessante, colocando o aprendiz como protagonista de seu aprendizado. Nesse sentido, esperam-se propostas de ensino organizadas em projetos centrados em práticas sociais multiletradas, práticas essas que são “exigidas do cidadão na contemporaneidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130). Tais projetos de ensino (PE) de LE necessitam considerar e incluir objetivos que contribuam para uma formação ampla do indivíduo, tornando-o capaz de agir criticamente no mundo e de exercer sua cidadania. Além disso, os projetos de ensino devem atentar para o fato de que é por meio da educação linguística (em sua língua materna e na língua adicional - LA) que o indivíduo terá de acesso ao “capital cultural”, conforme assevera o Referencial curricular - Lições do Rio Grande ao mencionar Bourdieu (1998), ou aos conhecimentos específicos de certas áreas ou grupos de pessoas, tão necessários para a realização das práticas sociais que poderão dar novos contornos à própria realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Por isso, entendemos que língua e cultura têm papéis fundamentais na promoção da educação multiletrada para o fomento do autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e dos outros.

Nesse contexto de complexidade em que o ensino de uma língua adicional se realiza, diante de inúmeras teorias e discussões que buscam qualificar o processo de ensino e aprendizagem de LA, os professores ficam com a tarefa de conhecer, compreender e desenvolver propostas de ensino que tragam resultados positivos, para que os estudantes se apropriem e utilizem o idioma estudado para a comunicação.

Considerando isso, neste estudo, objetivamos discutir e articular aspectos que entendemos fundamentais para a criação e o desenvolvimento de PE de LE, conectados à modernidade: os multiletramentos, a multimodalidade e a interculturalidade. A partir de tais preceitos, como forma de contribuir com a discussão de tais possibilidades, descrevemos uma proposta de PE para o ensino de LE para adolescentes e adultos. Nossa intenção não é oferecer um modelo ou uma receita infalível para o ensino, mas acreditamos que nosso trabalho, construído com uma base teórica atual, pode contribuir para a reflexão sobre o que, como, por que e quando ensinar a LE, pensando a educação linguística voltada à promoção dos multiletramentos, um ensino

[...] a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 134-135).

A fim de alcançar nosso propósito, apoiamo-nos teoricamente em estudos sobre a interculturalidade, especificamente em Fleuri (2002); e multimodalidade e multiletramentos, sobretudo nas concepções apresentadas por Cani e Coscarelli (2016), Coscarelli e Kersch (2016), Dionísio (2011), Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015), Leffa (2006a, 2006b), Leffa, Pinto e Theisen (2014) e Leffa e Irala (2014). Para a construção do PE, selecionamos a telenovela como gênero de estudo, pois entendemos que se trata de um gênero oral atraente aos adultos jovens, além de abordar temáticas variadas, como cultura, religião, ideologias, crenças, família, entre outras, a partir das quais é possível refletir, discutir e compreender a outra cultura, neste caso, a mexicana.

A base teórica e a contextualização do estudo estão distribuídas da seguinte forma: inicialmente, abordamos concepções envolvendo a multimodalidade e os multiletramentos no ensino de línguas; em seguida, discorreremos brevemente a respeito da abordagem intercultural, para, então, apresentar a metodologia utilizada e a proposta de projeto de ensino de LE. Por fim, as considerações finais encerram este estudo.

Os “multi” no ensino de línguas

O acesso à informação proporcionado pelas novas tecnologias permite-nos participar de um mundo com fronteiras diluídas no que diz respeito às linguagens. O grande avanço da internet permitiu maior interatividade entre pessoas de diferentes línguas e culturas, rompendo as barreiras comunicativas entre os povos do planeta. Conforme Leffa (2006a, p. 14-15), a internet possibilita que um aluno troque experiências na língua que ele estuda com pessoas de qualquer parte do mundo.

Ainda, cumpre saber que esse intercâmbio virtual proporcionado pela internet não se restringe apenas ao conhecimento do idioma, ele permite o acesso a uma heterogeneidade de informações em línguas adicionais que utilizam múltiplas formas de linguagem em um mesmo texto. Essa nova composição textual reflete, de forma bastante intensa, o que já se discute no ensino de língua materna, a multimodalidade presente nos textos atuais, a qual requer práticas de ensino que considerem os novos e multiletramentos. Nesse sentido, acreditamos ser

importante trazer para este texto aspectos teóricos sobre a multimodalidade no ensino de línguas, visto que essa perspectiva mantém uma relação muito próxima com a perspectiva dos multiletramentos.

A (multi)modalidade

Até um tempo atrás, a linguagem predominante era a escrita, já o texto era conhecido pela sequência de palavras, pela cor preta ou azul, pela continuidade das linhas, pelo papel branco e, em alguns casos, pelas imagens em preto e branco que eram utilizadas como acessório. Para compreender esse tipo de texto, bastava ser um sujeito letrado, isto é, saber ler, escrever e ser capaz de associar essas competências de acordo com suas práticas sociais.

No mundo contemporâneo, em que a tecnologia facilita o acesso a uma pluralidade de linguagens com diversos modos de representação semiótica, a escrita já não é o único meio pelo qual o texto é construído linguisticamente. Ele pode ser constituído por inúmeros outros recursos, como a linguagem oral ou imagética, os sons e os gestos, bem como a mescla dessas modalidades. Essa integração entre inúmeros e distintos modos transcende as palavras, e a modalidade escrita da linguagem passa a ser caracterizada pelo aspecto “multi” dos textos.

A multimodalidade textual pode ser interpretada, de acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 19), como “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos”. As autoras esclarecem ainda que a multimodalidade, postulada por Kress e Van Leeuwen, em 2001, “[...] desenvolve conceitos que fornecem subsídios para a aná-

lise de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 24). Outrossim, segundo Rojo e Barbosa (2015), o texto multimodal é composto por mais de uma modalidade de linguagem em sua constituição e pela combinação dessas linguagens em um mesmo texto. Essas concepções nos mostram que a multimodalidade pode ser entendida como o uso de diferentes recursos semióticos em um mesmo texto e que, associados, criam sentidos que compõem os diferentes gêneros.

Dionísio (2011) ressalta que ações sociais são multimodais, portanto, gêneros textuais orais e escritos também o são porque, ao falar ou escrever um texto, utilizamos pelo menos “dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Embora esse autor sustente que “[...] todos os gêneros textuais são multimodais [...]”, (DIONÍSIO, 2011, p. 142), muitos deles apresentam características mais fortes em relação à multimodalidade, por exemplo: charges, quadrinhos, *memes*, propagandas, e-mails, revistas, cartazes, *GIFs*, filmes, vídeos, *fanfic*, notícias, *blogs*, novelas, *chat*, anúncios, tirinhas, entre muitos outros que transitam no meio social.

Nesse sentido, verificamos que a multimodalidade não é recente nem inovadora, uma vez que muitos dos gêneros citados anteriormente já circulam no meio social há muito tempo. Apesar disso, há alguns que se destacam por compor o grupo dos chamados novos gêneros, os quais, segundo Marcuschi, “[...] surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como

o telefone, o rádio, a televisão e a internet” (MARCUSCHI, 2011, p. 22), ou seja, se antigamente enviávamos cartas, hoje enviamos *e-mails*; se antes escrevíamos em diários, hoje escrevemos em redes sociais; se antes deixávamos recados em bilhetes, hoje enviamos “um” *WhatsApp*. Todas essas mudanças foram proporcionadas pelo uso facilitado das novas tecnologias, as quais os alunos já mantêm contato e um bom domínio, antes mesmo de chegar na escola.

Na atual sociedade midiática em que vivemos, os novos gêneros caracterizam-se por não seguirem os padrões de produção textual escrita, mas pelo uso de estratégias multimodais de constituição. No entanto, a “[...] diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico” (DIONÍSIO, 2011, p. 139) provocou mudanças significativas no comportamento e no pensamento de leitores e de produtores textuais, ampliando os estudos acerca do termo, posto que a expansão dessa modalidade textual vem exigindo do leitor muito mais do que ser apenas um sujeito letrado.

Ter o domínio sobre o ler e o escrever já não é suficiente para interpretar os sentidos revelados por um texto multimodal. Nesse contexto, Rojo (2012) destaca que a multimodalidade encontrada nos textos atuais exige não apenas letramentos, mas multiletramentos. Para a autora,

são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21).

Assim, parece-nos claro que, para conduzir a compreensão do leitor acerca da multimodalidade dos textos contemporâneos, é preciso considerar o ensino dentro da pedagogia dos multiletramentos, pois essa perspectiva trabalha com “a diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 15). Nesse sentido, discorreremos, na próxima seção, sobre as principais noções de multiletramentos e a importância de sua abordagem no contexto atual.

Os (multi)letramentos

A pedagogia dos multiletramentos foi desenvolvida em 1996, por pesquisadores do denominado Grupo de Nova Londres¹. O grupo, ao perceber as transformações pelas quais a linguagem vinha passando, empenhou-se em criar uma outra forma de letramento que explorasse o caráter multimodal ou multissemiótico dos textos apresentados pelas novas ferramentas de comunicação e informação. Rojo (2012) esclarece que o objetivo do grupo, ao criar o conceito de multiletramentos, era abranger os “multi” presentes em nossa sociedade, ou seja, “[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa [...]” (ROJO, 2012, p. 13). Segundo a estudiosa, a multimodalidade ou a multissemiose encontrada nos textos con-

1 “Grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais)” (ROJO, 2012, p. 11-12).

siste em “textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

O aspecto multimodal que os textos vêm apresentando impõe desafios aos alunos, não pelas diferentes combinações de linguagens, mas pela falta de domínio em práticas de leitura e de escrita que considerem essa nova modalidade textual. Em conformidade com Coscarelli e Kersch, “a leitura na internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão. Exige que o leitor saiba lidar com hipertextos digitais e com textos que exploram muitos recursos multimodais” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7). Logo, o aluno contemporâneo precisa saber utilizar as tecnologias a seu favor, no intuito de distinguir entre o que é pertinente do que deve ser descartado.

A proposta da pedagogia dos multiletramentos vem ao encontro de uma concepção de letramentos críticos, em que os alunos desempenham um papel mais ativo na aprendizagem, de forma a analisar e compreender a produção de gêneros que compõem sua vida social, tanto local quanto mundial. Coscarelli e Kersch (2016, p. 7) enfatizam que, “nesse mundo que nos exige essa nova compreensão da linguagem, temos de pensar se de fato, estamos preparando nossos alunos, e isso passa pela perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos”.

A escola, como principal agente formador, precisa contemplar e valorizar os aspectos que envolvem a linguagem na atualidade (multimodalidades) e deve fazer isso considerando o espírito crítico do aluno, desenvolvendo habilidades de leitura e de escrita como práticas sociais (multiletramentos). Cani e Coscarelli pontuam que

a pedagogia dos multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação (CANI E COSCARELLI, 2016, p. 23).

Essa postura deve visualizar não somente a língua materna, mas todas as línguas estudadas na escola, preparando os aprendizes, conforme Baptista (2010, p. 119), “para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade”. A partir dessa afirmação, o autor enfatiza a necessidade de se levantar questionamentos sobre os sentidos produzidos por esses textos, suas consequências na vida dos alunos enquanto sujeitos sociais e o envolvimento deles na construção dos diferentes significados, para que não se tornem consumidores indiferentes aos conteúdos que lhes são apresentados.

Tratando-se de uma língua adicional, propor práticas que contemplam os multiletramentos, considerando a multimodalidade textual, poderá aproximar a escola do contexto vivido e percebido pelo aluno. Com isso, ele poderá se sentir motivado em aprender a língua por perceber nela um caminho para outros mundos e não apenas uma disciplina cheia de regras gramaticais.

Essa última reflexão nos leva a ponderar sobre o importante papel de uma abordagem intercultural para o ensino de língua espanhola. Visto que, se quisermos que o aluno encontre na língua um caminho para outros mundos, precisamos permitir que ele conheça esse ambiente e saiba reconhecer e se relacionar com as diferentes culturas,

para, dessa forma, refletir sobre si mesmo. Sob essa argumentação, na seguinte seção, apresentamos os pressupostos teóricos que se alinham à perspectiva da abordagem intercultural, mediante os conceitos apresentados por Fleuri (2002).

Interculturalidade – a transposição dos muros da escola

Por muito tempo, o ensino de uma língua adicional esteve pautado no ensino sistemático e estrutural do código linguístico. Entretanto, conforme já visto neste estudo, o mundo está cada vez mais multicultural e o interesse pelo uso da língua transpassa a oralidade e a escrita. Basta ligar o computador ou o celular e encontraremos uma variedade de textos, em línguas distintas, à nossa disposição. Segundo Leffa (2006b, p. 47), “falar uma língua exige a presença do outro”; contudo, esse autor sugere que, no caso da língua adicional, “[...] esse outro foi sempre visto como um sujeito estranho em nossa consciência, apresentando-se como um interlocutor distante e desconhecido”. Na atualidade, a internet ultrapassa fronteiras e coloca “o outro” mais próximo do que se possa imaginar, permitindo o contato com nativos de idiomas distintos, outros costumes e outras culturas.

O reconhecimento dessa proximidade permite que se visualizem práticas pedagógicas envolvendo uma educação intercultural. Nessa perspectiva, o ensino da cultura estrangeira vai além de fatos, lugares ou curiosidades, pois cumpre um papel social, isto é, de acordo com Fleuri (2002), permite que a outra cultura não seja reduzida apenas a um tema de estudo, mas ao modo singular de um determinado grupo interagir com a realidade.

Dessa maneira, Fleuri (2002) diferencia a abordagem intercultural da multicultural, a qual visa somente reconhecer as diferenças culturais, adotando-as como objeto de estudo e adaptando-as à proposta educativa. Assim, o que distingue uma da outra é a intencionalidade com que a cultura é abordada no contexto de ensino. Fleuri (2002) destaca que o educador transpassa de uma perspectiva multicultural à intercultural quando concebe projetos educacionais que, intencionalmente, possibilitem a relação entre os sujeitos de culturas distintas. Ainda segundo o autor,

a relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social (FLEURI, 2002, p. 139).

Nesse sentido, o ensino da cultura em uma língua adicional deve promover um processo crítico e social em que o aluno, ao interagir com os conteúdos propostos, possa compreender a sua própria cultura ao relacioná-la com a cultura alheia. Portanto, explorar as diferenças culturais dos países da língua estudada contribui não só com a aprendizagem do idioma, como também para uma identificação de si mesmo a partir do conhecimento do outro. Segundo destaca Motta-Roth (2006, p. 296),

[...] a educação de nossos alunos e futuros professores deve aprofundar a discussão crítica sobre interculturalismo, de modo a fortalecer o senso de identidade dos mesmos e também predispor-los a uma curiosidade saudável sobre o Outro.

Assim sendo, desenvolver práticas educativas a partir de uma perspectiva intercultural promove a observação dos padrões comportamentais, como gestos, expressões, entonação da fala, elementos não-verbais, bem como possibilita que os alunos sejam competentes não apenas verbalmente, mas também saibam atuar e interagir adequadamente em um contexto cultural distinto. Isso significa transpor os muros da escola e preparar os aprendizes para o mundo a sua volta, o qual apresenta uma multiplicidade de fatores, a saber: ideologias, estereótipos, preconceitos, gastronomia, vestuário, geografia e, sobretudo, a própria linguagem.

De acordo com Machado e Caldas (2020), consoante Corbett (2010), nunca se identificou tantas possibilidades de interação e comparação de diferentes culturas como no momento atual. Logo, acreditamos que explorar essas oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias e transformá-las em práticas educativas que valorizem a competência intercultural, proporcionará ao aluno um ensino de línguas que desenvolva uma cidadania crítica, aproximando ainda mais os letramentos críticos dos letramentos digitais.

À vista disso, neste estudo, propomos um projeto de ensino que inclui uma abordagem intercultural que possibilite ao educando a compreensão, a observação, a identificação e a reflexão sobre a diversidade cultural apresentada em novelas mexicanas originais, ou seja, em língua espanhola, disponíveis em canais do *YouTube*. Além disso, buscamos abordar, nesta proposta, o desenvolvimento de habilidades multiletradas, instigando o uso das novas tecnologias, as quais exigem conhecimentos além da escrita e da fala e proporcionam uma pluralidade cultural. A prática de ler, ouvir, assistir, acessar e

produzir textos que utilizam meios semióticos diversos pode auxiliar em um ensino-aprendizagem efetivo de uma língua adicional, pois o aluno tem de lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais e ser o protagonista de sua própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, na próxima seção descrevemos os caminhos percorridos para a elaboração do projeto de ensino.

Caminhos metodológicos do projeto

Este estudo tem como objetivo discutir e articular aspectos que entendemos fundamentais para a criação e o desenvolvimento de Projeto de Ensino de Língua Espanhola: os multiletramentos, a multimodalidade e a interculturalidade. Para tanto, apoiamo-nos em uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir das concepções teóricas sobre multimodalidade, multiletramentos e ensino de línguas, principalmente acerca das noções apresentadas por Cani e Coscarelli (2016), Coscarelli e Kersch (2016), Dionísio (2011), Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015), Leffa (2006a, 2006b) e Leffa, Pinto e Theisen (2014); e sobre interculturalidade, fundamentada em Fleuri (2002).

A fim de concretizar o objetivo e com base nas argumentações feitas neste estudo, procuramos desenvolver nossa proposta dentro de uma perspectiva de projeto. Sendo assim, baseamo-nos em Leffa e Irala (2014), os quais destacam que o foco de um projeto de ensino deve ser o resultado final. Durante o processo, a aprendizagem da língua em estudo acontece como consequência, visto que o aluno concentra seus esforços na obtenção do produto final. Segundo os autores,

trata-se de um conjunto de ações com tarefas a serem realizadas para a obtenção desse resultado. Também de acordo com Leffa e Irala (2014), um projeto é basicamente um trabalho em equipe entre os alunos, considerando as competências de cada um. O desenvolvimento da ação envolve tarefas que incluem planejamento, produção e divulgação:

a produção envolve a elaboração ou confecção do objeto, reunindo e montando as partes, provavelmente com várias revisões, até chegar ao melhor resultado possível. Finalmente a divulgação consiste em mostrar o trabalho ao público a que se destina, desde os colegas da sala de aula, até a comunidade e o mundo (LEFFA; IRALA, 2014, p. 39).

Além disso, Leffa e Irala (2014, p. 40) enfatizam que na “[...] aprendizagem de línguas vindas de outros países, percebe-se também essa necessidade de contextualizar o ensino de acordo com a realidade social do aluno”. Desse modo, buscamos selecionar um tema em língua espanhola que fosse de conhecimento dos alunos e com o qual eles têm contato inclusive fora da escola. Assim, a opção temática incidiu pelas telenovelas, por considerarmos um meio semiótico de circulação popular, por apresentarem a multiculturalidade e a multiplicidade semiótica evidenciadas por Rojo (2012) e pela gama de aspectos culturais exibidos e possíveis de serem identificados.

Conforme Costa (2015, p. 131), as telenovelas empregam recursos “[...] multissemióticos, compostos de áudio (fala, música, sonoplastia) e vídeo (gravações analógicas e/ou digitais), efeitos especiais (vinhetas) e, eventualmente, textos (caracteres na tela)”. O autor afirma também que, de acordo com Lemke (2002), “deve-se observar inicialmente esses elementos, em uma análise multimodal, justamente pela sua natureza saliente e por serem capazes de guiar nosso olhar” (COSTA, 2015, p. 131).

Por se tratar de uma proposta voltada ao ensino de língua espanhola, elegemos as telenovelas desenvolvidas no México, veiculadas pela Televisa² no canal *Las Estrellas*³ e reprisadas no Brasil pelo SBT⁴. Essas tramas fazem muito sucesso e são muito queridas pelo público brasileiro, desde a década de 80. No artigo intitulado “As Telenovelas Brasileiras Também Choram: motivos para a audiência das telenovelas mexicanas no Brasil”, Santos *et al.* (2014, p. 3) afirmam que a grande audiência conquistada no Brasil pelas tramas mexicanas “[...] é o principal motivo de o SBT ter um lugar específico na grade de suas programações para transmiti-las [...]”. Conforme esses autores, o canal brasileiro passou a reprisar as novelas de maior sucesso e repercussão, no intuito de repetir o sucesso. Essa incansável repetição tornou quase impossível o feito de não conhecer ou ter ouvido falar sobre algumas delas, como “[...] a saga das ‘Marias’, estrelada pela atriz e cantora Thalía, que deu vida a Maria Mercedes (1992), Marimar (1994) e Maria do Bairro (1995) [...] assim como Gabriela Spanic, intérprete das gêmeas Paulina e Paola, de A Usurpadora (1998)” (SANTOS *et al.*, 2014, p. 3-4). A pesquisa desenvolvida por esses autores verificou, ainda, que as idades dos telespectadores são variadas e que, ao assistirem, fazem isso de forma individual ou em família por meio da televisão ou, alguns poucos, pela plataforma do *YouTube*.

2 Televisa é o maior conglomerado midiático da América Hispânica e a quinta maior empresa de televisão do mundo. Ela surgiu em 1955 pelas mãos do empresário Emilio Azcárraga Vidaurreta, a partir da fusão de diferentes canais independentes (PRADO, 2016).

3 O canal é o principal veículo da Televisa e é onde são exibidas as mais prestigiadas telenovelas mexicanas (PRADO, 2016).

4 O SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), empresa do Grupo Silvio Santos, é uma das principais emissoras televisivas do Brasil (SITE OFICIAL SBT, 2020).

Em virtude de nossa proposta visar uma prática voltada aos multiletramentos, propomos o contato com as novelas por meio do ambiente virtual, mais especificamente pela plataforma *You Tube*, a qual possui canais mexicanos que disponibilizam as novelas originais, ou seja, em língua espanhola. Assim, além de aprender a língua e a cultura, de interpretar e compreender as múltiplas linguagens apresentadas por esse tema, os alunos podem desenvolver os multiletramentos ao serem desafiados a buscar, selecionar, editar e produzir, entre outras atividades apresentadas a eles e que exigem o uso das novas tecnologias.

Desse modo, a partir das considerações metodológicas expostas, na sequência, apresentamos a proposta em formato de projeto.

A proposta

Conforme o exposto até aqui, reconhecemos a amplitude das mudanças textuais ocasionadas pela utilização dos novos recursos tecnológicos. Tais mudanças exigem uma inovação nas práticas de ensino, objetivando um melhor desenvolvimento das habilidades leitoras de nossos alunos. Além das inovações, o planejamento precisa ser organizado dentro de uma proposta metodológica que esteja alinhada às necessidades do aluno, o qual dispõe de múltiplas situações de escrita e fala. Nessa perspectiva, apresentamos, no projeto que segue, uma proposta voltada ao ensino de língua espanhola.

Quadro 1 - Proposta de projeto de ensino

TÍTULO	<i>Me encantan las telenovelas mexicanas.</i>		
PÚBLICO-ALVO	Ensino Médio/Ensino Superior.		
PERÍODO/ DURAÇÃO	Um trimestre/semestre		
OBJETIVO GERAL	Fomentar o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, proporcionando o desenvolvimento dos multiletramentos e o posicionamento ativo e crítico diante da multimodalidade encontrada nas novelas mexicanas, disponíveis em canais do <i>You Tube</i> , a partir de uma abordagem intercultural.		
	OBJETIVOS	TAREFAS	RECURSOS
1 - CONTATO INICIAL	<p>1) Demonstrar o projeto e o tema.</p> <p>2) Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.</p> <p>3) Proporcionar o contato com os canais de novelas mexicanas do <i>You Tube</i>.</p> <p>4) Discutir sobre as múltiplas linguagens apresentadas pelas novelas.</p>	<p>- Reativar a memória, relatando oralmente os conhecimentos externos sobre as novelas mexicanas.</p> <p>- Investigar as novelas mexicanas em canais do <i>You Tube</i> (o professor irá indicar algumas novelas que foram reprisadas no Brasil).</p> <p>- Selecionar as novelas mais indicadas pelo professor e mais conhecidas pelos alunos.</p>	<p>- Projetor multimídia.</p> <p>- Laboratório de informática (computadores).</p>

<p>2 - EXPLORAÇÃO</p>	<p>1) Identificar os aspectos linguísticos e multimodais no trecho selecionado. 2) Desenvolver habilidades multiletradas. 3) Explorar e refletir sobre as questões culturais.</p>	<p>- Assistir e interpretar as múltiplas linguagens expressas nas novelas. - Produzir mapas mentais para apontar as características multimodais identificadas no trecho selecionado. - Identificar aspectos culturais apontados nas novelas, comparando-os com a sua própria cultura. -Em equipe, produzir a regravação da cena selecionada a partir dos critérios apresentados.</p>	<p>- Laboratório de informática, notebooks ou aparelhos celulares. - Programas de edição. - Figurinos. - Cenários.</p>
<p>3- FINALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO</p>	<p>1) Apresentar a regravação para um público pré-selecionado. 2) Realizar a avaliação dos conhecimentos e habilidades adquiridos e/ou desenvolvidos.</p>	<p>- Projetar a produção realizada pelo grupo. - Avaliar os desempenhos individuais e do grupo durante o processo e no resultado final.</p>	<p>- Notebook. - Projetor multimídia. - Auditório. - Banca avaliadora formada por professores da área de linguagem.</p>

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

1ª etapa – contato inicial

No primeiro momento, o professor apresenta o projeto aos alunos. Após, a partir de uma apresentação em *PowerPoint*, projeta várias imagens de atores que viveram personagens de sucesso em algumas das novelas mexicanas reprisadas no Brasil.

Figura 1 - Ativando a memória



Fonte: Site Blastingnews.

Ao apresentar as imagens, os alunos devem ser questionados sobre:

¿Quiénes son esas personas?

¿Son famosos? ¿Son brasileños?

¿De dónde los conocen?

¿Tú, o alguien de tu familia, ya has visto alguna telenovela con esos actores? ¿Te recuerdas cuál?

No segundo momento, os alunos assistem a trechos de algumas novelas reprisadas no Brasil, como *Rebelde*, *Maria do Bairro* (*María*

la del Barrio), A feia mais bela (*La fea más bella*), Rubi (*Rubi*), entre outras. Vale ressaltar que as cenas selecionadas devem ser exibidas em língua espanhola, ou seja, na língua oficial do país onde são produzidas. Nesse ponto, questões linguísticas com relação ao vocabulário, à pronúncia e às variantes do espanhol (Espanha *versus* América Hispânica) podem ser exploradas. Além da língua, os alunos podem identificar outras particularidades ao serem instigados a responder questões como:

¿Qué temas son abordados en esas telenovelas? ¿Amor, odio, poder, venganza?

Con relación al escenario, figurín, música, cultura, ¿qué características llaman tu atención?

¿Los enredos son envolventes?

¿Cuál es tu opinión sobre esas telenovelas?

¿Cuáles son las diferencias entre las telenovelas mexicanas y las brasileñas?

Durante esse questionário, os alunos podem identificar aspectos multimodais encontrados nas imagens. Ao questioná-los sobre as características, pode-se apontar questões de cenário, figurino, interpretação, música e a própria diversidade cultural.

Em seguida, os aprendizes são encaminhados para o laboratório de informática ou, se possível, utiliza-se como ferramenta de visualização celulares, tablets ou notebooks. Nesse momento, devem procurar as novelas mexicanas em canais originais da Televisa ou em outros

canais do *You Tube* que as disponibilizam na íntegra⁵ e em espanhol. Aqui, é imperativo instigar e permitir que os alunos, ao acessarem a plataforma, pesquisem, assistam, selecionem, discutam, questionem, a fim de familiarizá-los com o gênero e com a língua estudada.

Após, pode-se solicitar que os alunos formem grupos e selecionem duas cenas das novelas encontradas e assistidas por eles no canal do *You Tube*. As cenas selecionadas devem ser exibidas e discutidas em sala de aula.

2ª etapa – explorando o tema

Na segunda etapa, cada grupo de alunos recebe um roteiro de análise previamente preparado pelo professor, no qual devem evidenciar, com base nas cenas selecionadas anteriormente, as particularidades linguísticas identificadas, como palavras desconhecidas ou ainda não estudadas, diferenças de significado com outros países falantes da língua, falsos cognatos, entre outros. Também devem buscar os aspectos multimodais verificados nas diferentes linguagens apresentadas, bem como os elementos culturais, como religião, gastronomia, arquitetura, vestimentas, músicas, danças, etc. Após discutirem sobre os pontos indicados no roteiro, cada grupo exhibe para a turma a cena eleita, destacando os recursos modais e linguísticos identificados.

Em seguida, cada grupo precisa buscar recursos tecnológicos de edição de imagem disponíveis de forma *on-line* ou aplicativos de edição, como *Canva*, *Bannersnack*, *Adobe Spark*, *Desygner*, entre outros,

5 As novelas reprisadas pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) são editadas conforme o horário de exibição e são apresentadas em língua portuguesa.

selecionar uma imagem estática da cena apresentada e produzir um cartaz com o propósito de expor os aspectos multimodais evidenciados anteriormente. O *layout* do cartaz pode seguir o modelo de um mapa mental produzido por meio do uso dos programas *Word* ou *PowerPoint*, ou ainda o modelo oferecido pelo programa/aplicativo escolhido. Por fim, devem exibir os cartazes nos corredores da escola, a fim de que toda a comunidade escolar possa visualizá-los.

Logo após essa etapa, o grupo retoma o vídeo selecionado para realizar a última atividade. Essa tarefa consiste em uma regravação da cena original, seguindo os critérios abaixo:

- a) estudar cada detalhe da cena – som, linguagem, cenário, figurino, expressões, música, entre outros elementos envolvidos na narrativa;
- b) transcrever as falas e os acontecimentos em forma de roteiro, o qual deve seguir a língua original do vídeo, ou seja, o espanhol. Para a regravação, o roteiro pode ser a cópia fiel ou uma releitura com novas falas dentro da mesma interpretação. O professor acompanha a transcrição e/ou reescrita do texto, no intuito de auxiliar nos conhecimentos da língua estudada;
- c) regravar a cena, de forma com que os alunos atuem como personagens e produtores;
- d) realizar a edição de vídeo e de som para a apresentação final;
- e) produzir um cartaz de divulgação para o vídeo produzido.

3ª etapa – finalização e avaliação

Para finalizar o projeto, os cartazes de divulgação produzidos são expostos na escola, como forma de convite para a exibição final a toda comunidade escolar. As gravações são exibidas para os convidados e para uma banca avaliadora, que escolhe entre os vídeos apresentados as seguintes categorias: melhor ator, melhor atriz, melhor cenário e figurino, melhor música, melhor imagem, melhor edição e, como categoria especial, a melhor pronúncia em língua espanhola. Os alunos e/ou grupos vencedores são premiados com brindes ou certificado. Durante o evento de exibição, professor e alunos podem avaliar o desempenho do grupo, tanto em relação aos conhecimentos da língua e cultura espanhola, quanto ao seu desenvolvimento na interpretação das múltiplas linguagens que envolvem a novela. Além disso, cabe aqui também avaliar os vários momentos de uso das habilidades de multiletramentos, as quais são necessárias para a execução das atividades propostas pelo projeto.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo discutir importantes teorias contemporâneas que supostamente qualificam o processo de ensino aprendizagem da LA. Dessas teorias, os professores podem delinear princípios para nortear suas práticas em sala de aula, buscando contribuir para a qualidade do aprendizado de seus alunos. Além da discussão teórica, trouxemos uma PE de língua espanhola, como

sugestões para os professores. A proposta não apresenta um modelo único ou uma receita prescritiva, buscamos transpor os preceitos teóricos discutidos, em um PE que fosse viável de ser implementado e/ou adaptado pelos professores.

O PE descrito contribui para com o desenvolvimento dos multiletramentos diante da multimodalidade apresentada nas novelas mexicanas disponíveis em canais do *You Tube*. Nossas escolhas se justificam por identificarmos a necessidade de se apresentar práticas pedagógicas que percebam um mundo contemporâneo, heterogêneo, múltiplo, globalizado e tecnológico, que denota novas formas de se comunicar, de se relacionar, de viver, de ensinar e de aprender. Aliás, sabemos que muito se fala em equipar as escolas, entretanto, muitos educadores carecem de atualização no tocante ao domínio das ferramentas tecnológicas, a fim de proporcionar práticas que utilizem tais equipamentos.

Nesse sentido, este trabalho abordou temas relacionados ao atual contexto em que nosso aluno está inserido, proporcionando aos docentes reflexões que reiteram aspectos relevantes no ensino de línguas: a interculturalidade, a multimodalidade textual e a necessidade de conhecimentos multiletrados. Estudos acerca dessas temáticas instigam o pensamento de um ensino voltado à ação participativa e crítica do aluno, preocupando-se não apenas com o ensino da estrutura da língua, mas também com a compreensão de como ela se apresenta e os diferentes espaços sociais em que ela circula. Nossa proposta abordou uma prática de natureza multimodal, visando a utilização das tecnologias de informação no estudo da língua adicional como forma de desenvolver os multiletramentos. Ações

nessa perspectiva, preferencialmente as que tenham proximidade com a realidade cotidiana dos jovens, são fundamentais para que os aprendizes construam e reconstruam saberes na prática.

Acreditamos que as reflexões e discussões sobre como vincular teoria e prática apresentadas neste estudo possam contribuir para que professores de língua espanhola reflitam sobre a transposição da teoria à prática e visualizem novas formas de ensinar no mundo contemporâneo, considerando as múltiplas linguagens e os multiletramentos. Afinal, se o texto vem apresentando uma linguagem “multi”, nossos jovens precisam, da mesma forma, oportunidades para se tornarem “multi”.

Referências

BAPTISTA, Lúvia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos; letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.).

Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; v. 16), 2010, p. 119-136. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso: 05 jul. 2020.

BOURDIEU, p. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANI, Josiane Brunetti. COSCARELLI, Carla Viana. *In*: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

CORBETT, J. **Intercultural Language Activities**. Cambridge Handbook for Teachers. Cambridge: CUP, 2010.

COSTA, Rafael. Multimodalidade na era da transmídia: um estudo do regime semiótico de emissões televisivas postadas no site YouTube. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 122-140, 29 jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v16i1.7535>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação Intercultural no Brasil. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. 1 ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2002, p. 129-150.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and Practice of Network-based Language Teaching. *In*: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). **Network-based Language-teaching**: Concepts and Practice. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 1-19.

KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, Vilson José. (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006a, p. 11-36. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006b. p. 27-49. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEFFA, Vilson José. PINTO, Cândida Martins. THEISEN, Jossemar de Matos. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 55, jan./jun. 2014. p. 105-119. Disponível em: <http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos>. Acesso em: 12 jul. 2020.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

LEMKE, J. L. **Travels in hypermodality**. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: SAGE Publications, Vol. 1, 2002, p. 299-325.

MACHADO, Fátima de França; CALDAS, Viviane. Espaços digitais e a comunicação intercultural no ensino de inglês como língua adicional. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 19, n. 34, p. 79-96, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/54138/37124>. Acesso em: 21 maio 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. *In*: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 191-201.

PRADO, Paulo Almeida. **A Televisa não é uma emissora de TV: conheça os canais do México**. 2016. Disponível em: <https://tvhistoria.com.br/a-televisa-nao-e-uma-emissora-de-tv-conheca-os-canais-do-mexico/>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial curricular - **Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua portuguesa e literatura – Língua estrangeira moderna**. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2009, v. 1.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SBT. **Sistema Brasileiro de televisão**. Disponível em: <https://www.sbt.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, A.; COSTA, C.; SILVA JUNIOR, O.; FERREIRA, R. As telenovelas brasileiras também choram: motivos para a audiência das telenovelas mexicanas no Brasil. **Anagrama**, v. 8, n. 2, p. 1-15, 24 jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/82352>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

THORNE, S. Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication. **Language Learning and Technology**, v. 7, p. 38-67, 2003.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE READER'S LETTER SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS

Rochele Perosa

Introdução

Estudos desenvolvidos na área do ensino de Língua Estrangeira (LE) têm demonstrado interesse e, ao mesmo tempo, preocupação com a abordagem textual baseada em gêneros no tangente ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI). A reflexão a respeito das diferentes formas de exploração dos mais diferentes textos existentes no âmbito dos gêneros textuais, bem como a formulação de propostas de análise e produção que possam auxiliar o professor de língua tornam-se urgentes e de fundamental importância quando considerado, principalmente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em sala de aula.

No contexto educacional atual, tanto no ensino e aprendizagem de língua materna quanto no de língua estrangeira, os gêneros discursivos têm sido compreendidos e, da mesma forma, ensinados, em alguns casos, como sendo tipos de textos que apresentam características específicas e estáveis que os definem e que nos permitem compreender cada um deles como pertencentes à determinada tipologia.

Esse tipo de concepção implica uma compreensão limitada do que são gêneros discursivos, dificultando a exploração dos mais variados textos como forma de oportunizar ao aluno, em sala de aula, o exercício de leitura crítica e de posicionamento social, bem como o desenvolvimento da habilidade de usar a linguagem nos mais diferentes contextos dos quais faz ou ainda fará parte.

A partir dessa percepção, bem como da observância de uma carência de materiais que contenham propostas de exploração de diferentes textos em sala de aula, observa-se a viabilidade do desenvolvimento de um estudo que vise contribuir com diretrizes para o trabalho com gêneros discursivos, especificadamente no ensino de L.I., por meio de uma proposta didática de análise, exploração e produção de texto baseada na teoria de Análise Crítica de Gêneros (BATHIA, 1997, 2012; MOTTA-ROTH, CABANÁS, HENDGES, 2008; MOTTA-ROTH, 2008).

A Análise Crítica de Gêneros tem se demonstrado uma abordagem pertinente e significativa no ensino de línguas, considerando-se, especialmente, o fato de que toma como foco de análise o gênero enquanto instância de realização das práticas sociais, o que oportuniza aos envolvidos no processo de aquisição da língua a apropriação de diferentes discursos, em diferentes contextos específicos de interação. Além disso, Motta-Roth (2008) apresenta três contribuições principais da Análise Crítica de Gêneros para a pesquisa em linguagem:

[...] Primeiro, ao propor a análise de elementos linguísticos e retóricos do texto (como na Análise de Gênero estrita) em combinação com a análise dos elementos ideológicos do contexto (como a Análise do Discurso Crítica), a Análise Crítica de Gênero se presta a uma análise que é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e

no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos. Segundo, ao trazer, para a análise do texto, a preocupação com as práticas sociais, a Análise Crítica de Gênero esclarece o significado dos textos para a vida individual e grupal e o papel estruturador dos gêneros para a cultura [...]. Terceiro, ao possibilitar a análise dos valores sociais dos elementos do texto e inscrevê-lo num sistema de atividades, a Análise Crítica de Gêneros permite uma percepção mais acurada da relação entre teoria da linguagem e prática social (MOTTA-ROTH, 2008, p. 370).

Levando em conta todas as contribuições que a Análise Crítica de Gêneros tem apresentado para os estudos da linguagem e, concomitantemente, a importância de qualificar a abordagem de gêneros no ensino de L.I. de forma ampla, constatou-se a necessidade da ampliação de estudos na área, que possam propor ferramentas metodológicas de prática de gêneros discursivos em sala de aula sob essa perspectiva, contribuindo com professores de Língua Inglesa e professores em formação.

No âmbito da produção científica de materiais didáticos que exploram o trabalho com gêneros no ensino de língua estrangeira, optou-se, para este estudo, pela seleção do gênero *Reader's Letter* que, embora ainda não muito frequente no contexto escolar, tem potencial para ser explorado como oportunidade do exercício da cidadania e do posicionamento do aluno como sujeito social por meio do texto. O desenvolvimento deste trabalho surge, portanto, da demanda observada enquanto docente do idioma, tendo como foco apresentar uma breve discussão acerca da proposta de Análise Crítica de Gêneros em sala de aula e, a partir disso, propor movimentos/etapas de exploração de leitura e de produção textual do gênero *Reader's Letter* em aulas de Língua Inglesa para a etapa do Ensino Médio, buscando responder à indagação que se apresenta com relação à temática:

De que forma promover estratégias de leitura e de produção textual do gênero Reader's Letter em aula de Língua Inglesa?

O desenvolvimento da proposta é relevante e a discussão a ser abordada vem para desmistificar a compreensão de gêneros como textos estáveis, com características exclusivas, e contribuir consideravelmente com acadêmicos de licenciatura e professores de Língua Inglesa, especialmente da etapa do Ensino Médio, que buscam diferentes estratégias e novas formas de abordagem de gêneros em suas aulas.

O ensino de línguas baseado na concepção de gêneros

Ao se considerar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua que preconize as atividades e os papéis sociais envolvidos nas interações comunicativas, torna-se inevitável a discussão acerca da concepção de gêneros, uma vez que esses oportunizam a imersão da língua em situações significativas de uso, atribuindo sentido às interações entre os sujeitos que a utilizam, de modo a oportunizar a concretização de diferentes propósitos comunicativos.

Cada vez mais, estudos no âmbito da linguagem e do ensino de línguas têm, notadamente, considerado a noção de Bakhtin, que definiu gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, utilizados com finalidades específicas em determinados grupos sociais. Em um contexto cada vez mais atual, o conceito de gênero vem sendo expandido e, ultrapassando os limites do léxico e da gramática, tem sido considerado, fundamentalmente, o contexto social, o discurso e a ideologia (MOTTA-ROTH, 2008, p. 351).

De acordo com Motta-Roth (2008, p. 353), “a ampliação do foco dos estudos de gênero da léxico-gramática para o discurso indica a busca por um entendimento mais rico da conexão entre texto e contexto”. Dessa forma, o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula possibilita aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estabelecer a comunicação por meio de diferentes textos que, por sua vez, qualificam as interações, oportunizando a participação em novas situações comunicativas, de modo a ampliar a visão de mundo dos participantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), ao estruturarem os objetivos das diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, atribuíram às aulas de Língua Estrangeira a responsabilidade de “centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 63). Nesse sentido, os gêneros discursivos tornam-se ferramenta concreta e primordial no desenvolvimento das habilidades discursivas dos envolvidos no processo de aquisição da língua, que se apropriam dela para estabelecer diferentes relações na sociedade, atingindo diferentes objetivos comunicativos.

Bathia (1997), ao discutir a perspectiva de análise de gênero de modo introdutório, destaca mudanças necessárias nos contextos de ensino, que ainda hoje são pertinentes e sugere perspectivas qualitativas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito escolar. Para o autor, a noção de competência comunicativa é um dos modelos de comunicação que mais tem influenciado o ensino de línguas, embora, na maioria dos casos, seja interpretado

pelos professores de língua de forma muito estrita. Segundo ele, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas ainda é a competência gramatical que ocupa lugar de destaque (BATHIA, 1997, p. 317-318).

Sabe-se que, ao analisarmos o panorama de ensino de línguas no cenário da educação atual, explicitamente o que é apresentado por Bathia (1997) poderá ser percebido. Percebe-se que, em sua grande maioria, professores de língua têm explorado o trabalho com gêneros em sala de aula focando em sua forma e estrutura como se fossem intactas e imutáveis. Além disso, propostas de exercícios que exploram apenas gramática de forma descontextualizada, utilizando diferentes textos exclusivamente para a extração de sentenças ainda são muito recorrentes.

Em contrapartida, muitas perspectivas atuais que têm como foco o trabalho com gêneros, especialmente a Análise Crítica de Gêneros, têm considerado o que é proposto por Bathia (1997), que afirmou que o aspecto mais importante da aprendizagem é a aquisição da habilidade de usar a linguagem em contextos específicos dos quais o aprendiz faz ou fará parte, pois, segundo ele, “aprender uma língua, portanto, envolve essencialmente um processo de contextualização” (BATHIA, 1997, p. 318). Sendo assim, os gêneros devem ser abordados como proposto inicialmente por Bakhtin (1997), considerando-se sua pluralidade de normas e oportunizando ao aprendiz maximizar sua habilidade de negociar, acomodar e aceitar tal aspecto plural (BATHIA, 1997, p. 318).

Os gêneros discursivos e a perspectiva da Análise Crítica de Gêneros (ACG)

A Análise Crítica de Gêneros (ACG) é definida, de acordo com o que elucidam Scherer & Motta-Roth (2015), como

[...] uma abordagem interdisciplinar (MEURER, 2001; 2002; 2003; BATHIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005/2006) para o estudo de linguagem, que combina principalmente as perspectivas da Sociorretórica (SR), da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Tomadas de forma articulada, essas três perspectivas possibilitam uma investigação dos usos da linguagem em contextos sociais específicos, considerando a relação dialética entre texto e contexto. Nesse sentido, essa perspectiva demanda uma reflexão crítica sobre o papel dos gêneros discursivos na produção de sentido nas interações sociais e na constituição das atividades sociais propriamente ditas (SCHERER & MOTTA-ROTH, 2015, p. 82).

A ACG tem se demonstrado uma abordagem pertinente e significativa no ensino de línguas, considerando-se especialmente o fato de que toma como foco de análise o gênero enquanto instância de realização das práticas sociais, o que oportuniza aos envolvidos no processo de aquisição da língua a apropriação de diferentes discursos, em diferentes contextos específicos de interação. Além disso, Motta-Roth (2008) apresenta três contribuições principais da Análise Crítica de Gêneros para a pesquisa em linguagem:

[...] Primeiro, ao propor a análise de elementos linguísticos e retóricos do texto (como na Análise de Gênero estrita) em combinação com a análise dos elementos ideológicos do contexto (como a Análise do Discurso Crítica), a Análise Crítica de Gênero se presta a uma análise que é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos. Segundo, ao trazer, para a análise do texto, a preocupação com as

práticas sociais, a Análise Crítica de Gênero esclarece o significado dos textos para a vida individual e grupal e o papel estruturador dos gêneros para a cultura [...]. Terceiro, ao possibilitar a análise dos valores sociais dos elementos do texto e inscrevê-lo num sistema de atividades, a Análise Crítica de Gêneros permite uma percepção mais acurada da relação entre teoria da linguagem e prática social (MOTTA-ROTH, 2008, p. 370).

Todos esses aspectos que embasam a proposta de trabalho da ACG são relevantes para que o ensino de língua estrangeira cumpra com os objetivos propostos por documentos que regem o sistema educacional (como os PCNs, citados anteriormente).

Na concepção da ACG, elucidada por Motta-Roth (2008), é papel da escola oferecer aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a compreensão das situações de interação social, na maneira como se organizam e se desenvolvem; dos papéis sociais determinados aos participantes; e dos significados disponíveis na língua (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375).

Aliada a essas concepções, é fundamental para a compreensão do que se pretende por meio da abordagem de gêneros discursivos no ensino de línguas, o que afirma Halliday (1991), referenciado por Motta-Roth (2008, p. 375): “somente ao entender o que acontece, poderemos entender o que está sendo dito ou escrito, pois a situação cria o texto e o texto realiza a situação, materializa-a, viabiliza-a”. Tem-se, portanto, a significativa importância do contexto para a compreensão adequada de tudo aquilo que é recebido como texto.

O gênero carta do leitor: características e circulação social

Atualmente, o gênero carta do leitor tem se manifestado em uma diversidade de usos e condições de produção, sobretudo pela

crescente transição de seu suporte de veiculação do meio impresso para o meio *on-line*. Dessa forma, pode-se afirmar que essa diversidade tem se apresentado tão complexa quanto as situações comunicativas nas quais ele se insere.

Para tanto, abordar esse gênero na proposta de exploração que se objetiva, com vistas a apresentar estratégias para sua utilização em aulas de Língua Inglesa (L.I.), requer fundamentalmente um exercício primeiro de apropriação e conhecimento do contexto de circulação e das características que comumente constituem um texto considerado carta do leitor – valendo a ressalva de que, em uma perspectiva bakhtiniana, tais características não o engessam, apenas o instituem como um “tipo *relativamente* estável de enunciado”.

Referindo-se, primeiramente, às propriedades que designam um texto como sendo uma carta do leitor, tomam-se como ponto de partida três elementos constitutivos apresentados por Leal & Silva (2012) como

[...] três dimensões dos gêneros: aspectos sociointerativos (finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaço de circulação do texto, papéis desempenhados pelos que escrevem e pelos que leem); aspectos relativos à forma composicional; e aspectos relativos aos recursos linguísticos mais frequentemente inseridos nos textos (LEAL & SILVA, 2012, p. 793).

Diante disso, são estabelecidos, grosso modo, o público, o suporte, o propósito comunicativo, a estrutura e a composição do gênero. Ao proporem um trabalho de didatização do gênero carta do leitor, as autoras destacam alguns aspectos fundamentais que o constituem. Segundo elas, as cartas do leitor são textos que geralmente possuem como destinatário um público plural, sobre o qual o autor não possui controle, além de ser variável e com o qual tem pouca – ou

nenhuma – proximidade. Os suportes que veiculam esse gênero também são plurais, com predominância dos jornais e revistas, pertencentes à esfera jornalística, e é válido ressaltar que as versões *on-line* têm se destacado. A respeito do propósito comunicativo, ao redigir uma carta do leitor, o autor tem como objetivo participar de discussões de diferentes esferas (políticas, econômicas, sociais...) e, além de apresentar seu ponto de vista, defendendo ideias e crenças, também se posiciona publicamente como sujeito e cidadão, comentando matérias publicadas, fazendo elogios, agradecendo, reivindicando direitos, reclamando, opinando.

Quanto à sua estrutura, usualmente as cartas do leitor são textos curtos, que apresentam um título, um ponto de vista defendido sobre algo com justificativas – e, em alguns casos, contra-argumentos (quando se referem a outro posicionamento sobre o tema) – e que apresentam como última etapa a identificação do remetente, que comumente é acompanhada por alguma informação sobre a pessoa que escreveu (idade, profissão, município...). Com relação aos recursos linguísticos que compõem esse gênero, predominam o uso de marcadores de interlocução – especialmente de vocativo; de expressões mais comuns em textos orais, atribuindo ao texto informalidade e natureza dialógica; de recursos de pontuação com o objetivo de dar ênfase ao que se quer dizer e/ou indicar polidez na linguagem; do futuro do pretérito do indicativo; de recursos de pronominalização e de intensificação de palavras (adjetivos e advérbios), com vistas a aproximar o leitor do autor do texto; e de operadores argumentativos (especialmente conectivos para articular os argumentos).

A marcação de intertextualidade também é um aspecto a ser considerado nesse gênero, uma vez que, conforme supracitado, as

cartas do leitor são frequentemente utilizadas para comentar matérias/reportagens publicadas no jornal ou revista e, para referenciar o seu dizer, o autor pode utilizar-se de paráfrases, citações e pressuposições ancorados no texto base. Ademais, a marca da subjetividade e do compromisso do autor para com o conteúdo textual também são aspectos presentes na composição desse gênero, com o uso da primeira pessoa e de modalizadores variados.

Ponderando-se que os gêneros discursivos se situam em esferas sociais, é fundamental considerar, ainda, que a carta do leitor é um gênero que “apresenta uma dimensão social marcada pela esfera jornalística, a qual orienta, determina, certas regularidades desse gênero” (BROCARD, 2015, p. 89). Essa esfera, por sua vez, tem sido influenciada pelo desenvolvimento tecnológico, que provoca uma fundição de recursos multimídias e internet e que, conseqüentemente, influencia na constituição e no funcionamento do gênero que a ela está vinculado. Deve-se considerar que “há diferenças consideráveis entre o jornalismo impresso e o jornalismo *on-line*, especialmente no que se refere às possibilidades de interação que ocorrem nesse contexto” (BROCARD, 2015, p. 107).

na internet, gêneros se reconfiguram com maior rapidez, ou, ainda, novos gêneros surgem, assumem novos papéis, segundo as exigências de interação e possibilidades de constituição possibilitadas por essa mídia. Observamos, também, que uma análise sobre as (re) configurações dos gêneros face às novas mídias é um espaço ainda aberto, dado seu processo em formação, em desenvolvimento. [...] observamos que a Internet, com suas especificidades, deve ser vista como uma mídia específica, a qual interfere na constituição e no funcionamento dos gêneros discursivos que ali circulam, derivando novas práticas jornalísticas, outras modalidades de interação, com novas particularidades e potencialidades [...] (BROCARD, 2015, p. 107).

Sendo assim, aspectos relacionados à circulação social do gênero carta do leitor devem sempre levar em consideração a modalidade de veiculação em que o texto está inserido (impresa ou *on-line*), dada a influência que cada uma pode exercer sobre os elementos constitutivos do texto já mencionados.

O gênero carta do leitor e a importância do conhecimento contextual e cultural

Parafraseando Paulo Freire, pode-se afirmar que a leitura das condições de produção e de circulação, bem como da dimensão cultural (que, em sentido conotativo, também pode ser compreendida como leitura de mundo, neste caso do mundo em que está inserido o gênero), precede a leitura do texto.

Nesse sentido, ao apropriar-se do gênero carta do leitor em contexto escolar, especialmente em aulas de L.I., torna-se primordial, para que o processo de ensino e aprendizagem seja qualitativo, que seja oportunizado aos sujeitos envolvidos o contato, em primeira instância, com elementos relacionados ao contexto de produção dos textos que serão lidos, discutidos e explorados e com os aspectos culturais que permeiam a produção e veiculação desse tipo de texto.

Por contexto de produção, compreende-se explorar mais detalhadamente elementos relacionados ao suporte de veiculação do texto, jornal ou revista: como é conhecido popularmente, formas de acesso, locais de circulação, origem, características de publicação, estilo de divulgação de matérias e, especialmente, a organização e características da seção destinada ao leitor. Aos aspectos culturais

relaciona-se, por sua vez, explorar elementos vinculados às temáticas que permeiam os textos a serem lidos e aos acontecimentos locais recentes a que possivelmente se referem, mais especificadamente as notícias anteriormente publicadas, bem como questões sociais que emergem de episódios diários da comunidade local, geralmente não familiar à consciência ou realidade do aluno brasileiro, já que a publicação da carta do leitor a ser explorada na sala de aula, como texto autêntico, se dá no contexto social de um país estrangeiro. Esses aspectos encontram-se definidos e reforçados quanto à sua importância no trabalho de Diniz (2013), que afirma que

para além da heterogeneidade constitutiva, é válido lembrar que a produção da carta ou do comentário do leitor tem seu ponto de partida na leitura de um texto prévio. A configuração tanto do gênero carta do leitor quanto do comentário do internauta só se dá porque o leitor que escreve se investe numa prática de leitura de um texto disponibilizado por um veículo e se insere numa prática social, construída historicamente, de agir sobre aquele texto. Essa atuação aciona, necessariamente, vários recursos de ordem intertextual, pois o leitor faz sempre referência aos textos, temas, discussões e autores presentes nos textos fonte do veículo em questão (DINIZ, 2013, p. 5).

Ao mencionar-se a relevância do conhecimento contextual e cultural que permeia a produção e veiculação de um texto, neste caso de uma carta do leitor, adentra-se no que Brocardo (2015) denominou como dimensões social e verbal do gênero discursivo. Segundo a autora, na dimensão social do gênero, encontram-se a questão do suporte, da esfera social em que está inserido, da autoria e do leitor previsto; já na dimensão verbal, encontram-se o conteúdo temático e as relações dialógicas, o objeto do discurso e o projeto discursivo, os movimentos dialógicos da responsividade (o que chama de

reação-resposta ao já dito), as projeções estilístico-composicionais, e a projeção de estilo em diferentes mídias e suportes.

Nessa perspectiva, introduzir um gênero discursivo em sala de aula, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, demanda, em primeira instância, exercícios (sejam eles de pesquisa, de observação sistemática e coletiva, de constatação e apresentação...) que tenham como objetivo o conhecimento do meio social em que está inserido o texto a ser lido em momento posterior. Sob o viés de uma exploração do gênero em aulas de L.I., esse conhecimento fica ainda mais demandado, uma vez que adentra-se em um território muitas vezes desconhecido e/ou estranho e em uma cultura alheia, com questões políticas, econômicas e sociais, que se distinguem do comumente conhecido.

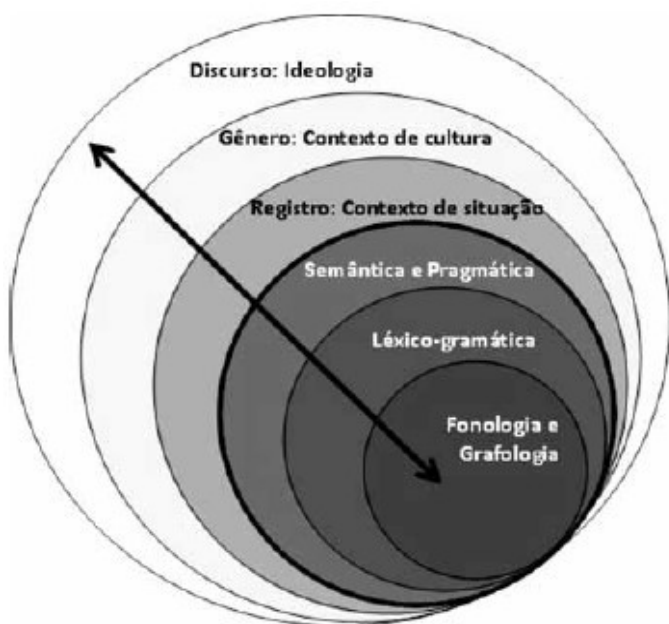
Ao ter consciência da necessidade de exploração do conhecimento contextual e cultural, o professor de L.I. estará promovendo o ensino contextualizado de gêneros discursivos, pois, de acordo com Scherer & Motta-Roth (2015),

[...] um dos fatores responsáveis pelo sucesso do ensino contextualizado de gêneros discursivos é a ‘precisão do conhecimento explícito do professor’ ou sua ‘consciência de gênero’ (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 152, 169) que pode ser traduzido como um conhecimento rico do professor sobre como a linguagem medeia a vida social e uma capacidade de articular explicitamente a inter-relação entre estratégias retóricas e ações sociais. Assim, todo professor como analista de linguagem/discurso precisa ter uma visão articulada dos planos comunicativos constituintes da prática social em questão (SCHERER & MOTTA-ROTH, 2015, p. 83).

Ao mencionar os planos comunicativos que constituem a prática social que permeia a produção de um texto, Motta-Roth (2008) demonstra a representação da inter-relação desses planos (figura 1),

considerando as três perspectivas da ACG já supracitadas, ponderando, especialmente, sobre a relação dialógica que há entre o texto e o contexto, em que um constitui e é constituído pelo outro. A relevância do conhecimento do contexto e cultura que constituem um texto ao abordá-lo como prática social é explicitada na Figura 1.

Figura 1 – Estratificação dos planos comunicativos



Fonte: Motta-Roth (2008, p. 352).

De modo especial, os estratos do discurso, do gênero, do registro, da semântica e da pragmática devem ser considerados em um processo de ensino e aprendizagem que tem como preocupação oportunizar aos envolvidos o contato com o conhecimento contextual e cultural.

O gênero *Reader's Letter* na aula de Língua Inglesa (L.I.)

Segundo Scherer & Motta-Roth (2015), um processo de ensino e aprendizagem de línguas, neste caso, de inglês, promovido sob uma perspectiva crítica e de linguagem como prática social, tem como objetivo oportunizar uma ação efetiva na sociedade, promovida por meio da produção e do consumo de textos em contextos específicos, possibilitando aos envolvidos produzirem sentido e agirem, por meio do discurso, junto com e sobre as outras pessoas e sobre as instituições que constituem a sociedade. Segundo as autoras,

[...] parte fundamental da tarefa de professores de línguas consiste em oferecer andaimes (VYGOTSKY, 1999; 2001) para que o aluno se relacione com a língua em suas diferentes modalidades, tanto como autor quanto como leitor em práticas sociais situadas em contextos específicos (SCHERER & MOTTA-ROTH, 2015, p. 80).

O ensino de L.I. baseado em gêneros discursivos apresenta-se como uma metodologia qualitativa e, segundo Motta-Roth (2008),

[...] ensinar a ler com base em gêneros discursivos pressupõe uma visão da linguagem como prática social: realizamos algo na/pela linguagem como um ato discursivo. Ler um texto, portanto, é ler um estado de coisas, um sistema de papéis e relações, uma declaração de pontos de vista, uma proposta de arranjo dos elementos da linguagem para se referir a tudo isso (MOTTA-ROTH, 2008, p. 248)

A opção pela *Reader's Letter* para exploração em aulas de L.I. surgiu devido ao fato de que esse é um gênero discursivo pouco – ou praticamente nada – utilizado em aulas de línguas, não havendo propostas de ensino que o explorem disponíveis para professores de inglês ou professores em formação que busquem estratégias para

promover a leitura e a produção desse tipo de texto em suas aulas. Ademais, haja vista todas as discussões apresentadas anteriormente a respeito das características desse gênero e da importância de uma abordagem crítica e de um ensino baseado em gêneros discursivos, a *Reader's Letter* apresenta-se como um texto que oportuniza aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem o exercício da cidadania e o agir socialmente por meio da linguagem.

Ao se apropriarem desse gênero, os alunos terão disponibilizado um espaço para que se manifestem enquanto cidadãos e, ao mesmo tempo, estará sendo oportunizada a eles a percepção do poder da linguagem como prática social, em um contexto específico. Considerando-se o fato de que o texto será explorado em língua inglesa, a compreensão e o uso da língua estrangeira tornar-se-ão etapas inerentes ao processo e a aprendizagem ocorrerá de forma crítica e qualitativa. A língua inglesa será percebida, portanto, como ferramenta para a constituição dos envolvidos enquanto sujeitos que atuam socialmente.

Proposta metodológica para exploração de gênero *Reader's Letter*

Ao pensar metodologicamente o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente de L.I., em uma perspectiva crítica e sob o viés da Análise Crítica dos Gêneros discursivos, Motta-Roth (2008) discute a ordem teórico-metodológica da análise de gêneros e apresenta algumas abordagens que surgiram levando em consideração a relação dialógica entre texto e contexto. Segundo a autora, algumas abordagens visam

examinar em primeira instância o texto, sem preocupar-se com uma observação direta do contexto, enquanto outros estudos buscam primeiramente o contexto.

Assimilando-se a importância do contexto para a compreensão do texto, a proposta metodológica que aqui se apresenta leva em consideração que

[...] as análises que consideram primeiramente as condições de produção, distribuição e consumo do texto, o momento histórico, olham o texto para interpretar a prática social da qual o texto faz parte, como a Análise Crítica de Gênero ou a textografia (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362).

A partir disso, apropriando-se das características já conhecidas do gênero *Reader's Letter* e de toda a discussão apresentada até o momento, tomando como ponto de partida a abordagem da Análise Crítica de Gêneros (BATHIA, 1997, 2012; MOTTA-ROTH, CABANÁS, HENDGES, 2008; MOTTA-ROTH, 2008), apresenta-se uma tabela que busca considerar os movimentos retóricos que constituem o gênero *Reader's Letter*, elaborada a partir da análise de diferentes exemplares do gênero. Em seguida, propõem-se alguns questionamentos com relação ao gênero em questão, de modo a oportunizar o entendimento, a descrição e o ensino dos usos da linguagem “como práticas situadas e não como sistemas de regras e verdades” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 375).

Ao oportunizar a leitura e análise de *Reader's Letter* em sala de aula – e, vale destacar que a etapa do Ensino Médio é a mais indicada para o contato com o gênero, dada sua complexidade e demanda de exploração – apresentam-se os movimentos retóricos a seguir (quadro 1) para exploração do gênero.

Quadro 1 – Movimentos retóricos do gênero *Reader's Letter*

CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO <i>READER'S LETTER</i> MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS	
MOVIMENTOS RETÓRICOS	CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO
1º MOVIMENTO: Apresentação do título	A carta do leitor apresenta um título que, geralmente, evidencia a temática e pode já revelar uma posição por parte do autor.
2º MOVIMENTO: Explicitação da temática e avaliação	Geralmente, na primeira sentença do texto, é explicitada a temática, juntamente com a tomada de posição do autor. A posição é marcada por elementos lexicais de avaliação , especialmente adjetivos, e nos movimentos seguintes é desenvolvida.
3º MOVIMENTO: Desenvolvimento da temática e argumentação	Nas sentenças que seguem a apresentação, é desenvolvida a temática e apresentada a argumentação por parte do autor para que sua tese possa ser reforçada. Podem ser utilizados exemplos, citações de autoridade, acontecimentos relacionados ao que está sendo abordado para que o leitor seja convencido a concordar com a tese que está sendo apresentada.
4º MOVIMENTO: Conclusão e proposta de reflexão	Sentença(s) que encerra(m) o texto apresenta(m) uma proposta de reflexão ao leitor que reforça a posição apresentada e o induz a pensar da mesma forma. Resumidamente, de maneira retórica, o autor encerra o texto e a argumentação levando o leitor a refletir consigo a respeito da temática.
5º MOVIMENTO: Apresentação da autoria	Abaixo do texto são apresentadas informações de autoria (comumente essas informações são nome, profissão e município de onde escreve). Essas informações são parte do texto, embora apresentem elementos do contexto extratextual.

Fonte: elaborada pela autora (2019).

De forma a complementar a exploração do texto, considerando-se sempre as etapas e os planos comunicativos que permeiam um gênero discursivo, são propostos os seguintes questionamentos, adaptados de Motta-Roth (2008):

- Que padrões discursivos típicos do gênero podem ser identificados na *Reader's Letter*, considerando o suporte de veiculação em questão?
- Como está estruturado o texto da *Reader's Letter*? Que interesses são enfatizados por essa formatação textual e quais interesses são ignorados?
- Que elementos do contexto sociocultural são relevantes para a compreensão da *Reader's Letter*, especialmente relacionados à temática explorada e/ou matéria a que está relacionada e quais elementos têm mais influência e poder?
- De que forma fica marcada a autoria desse texto e como funciona tecnicamente a questão relacionada ao exercício da cidadania e do agir socialmente por meio do texto?

A partir da estruturação dessas etapas de exploração do texto, organiza-se, de certa forma, uma proposta de modelo didático que leva também em consideração os elementos propostos por Machado & Cristóvão (2006), citados no trabalho de Motta-Roth (2008), os quais propõem que se parta do contexto em direção ao texto:

- a) as características da situação de produção (quem é o produtor (que papel social desempenha), quem é o leitor em potencial (que papel social desempenha), onde e quando o texto é produzido, em que instituição social se produz e circula o gênero, em qual suporte, com qual objetivo, qual o valor social que lhe é atribuído, etc...); b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composi-

cional dos conteúdos caracteristicamente associada ao gênero; e) o estilo particular do gênero: as configurações específicas de unidades de linguagem quanto à posição enunciativa do enunciador (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); as seqüências textuais (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal) e os tipos de discurso (interativo, teórico, relato interativo e narração), predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos; as características lexicais (MOTTA-ROTH, 2008, p. 367).

Todos esses aspectos devem ser considerados pelo professor e explicitados quando abordados os gêneros discursivos nas aulas de L.I. de modo a permitir que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compreendam, a partir disso, o texto como resultado de um exercício social derivado de um contexto específico e formado por elementos culturais e discursivos determinados que, por sua vez, influenciam em sua organização. Tanto as atividades de leitura quanto de produção textual, ao levarem em consideração os movimentos retóricos do gênero, podem ser conduzidas de forma mais significativa, possibilitando maior compreensão da forma como o texto está ou será organizado.

Exemplo de aplicação das etapas de análise do gênero

Colocando em prática a proposta metodológica de exploração do gênero textual *Reader's Letter*, selecionou-se, no primeiro momento, o suporte de veiculação dos textos a serem utilizados em sala de aula, optando-se pela seção *Opinion – Letters to the Editor*, da versão on-

line do conhecido jornal *The New York Times*.¹ A versão *on-line* surge como uma ferramenta para o contato com esse tipo de texto, uma vez que não há a possibilidade de termos o formato impresso, já que esse circula em outro país. O acesso aos textos de forma *on-line* exige apenas a inscrição do usuário no *website*, que pode ser feita de forma bem acessível. A seleção deste veículo para o desenvolvimento do presente trabalho ocorreu ao levarem-se em consideração diferentes aspectos, como por exemplo, o fato de ser um jornal reconhecido e confiável e, portanto, possuir maior credibilidade quanto à veracidade das informações veiculadas; por, em sua estrutura, apresentar uma seção destinada exclusivamente para este fim – publicação de cartas dos leitores; e por ser de fácil acesso tanto na escola quanto em casa pelos alunos.

A exploração do suporte e do contexto em que está inserido ocorre inicialmente com questionamentos conduzidos, com menções a aspectos relevantes, como a popularidade do jornal e sua periodicidade, além de pesquisas a respeito de como o jornal é conhecido, explorando especialmente a forma como está organizado e a estrutura que lhe é comum na apresentação de matérias/notícias e, também, da seção destinada à opinião do leitor, evidenciando elementos característicos.

No caso do jornal *New York Times*, torna-se relevante o destaque e a observação de que cada seção de opinião recebe um título por parte do jornal, em forma de manchete, seguido de uma contextualização que é organizada em forma de título auxiliar, e de uma fotografia, de modo a informar brevemente aos leitores a temática das *Reader's Letter*. Tais elementos podem ser observados na figura 2.

1 Disponível em: <https://www.nytimes.com/section/opinion/letters>. Acesso em: nov. 2019.

Considerando-se a tabela apresentada na seção anterior (tabela 1), proposta para a exploração de textos do gênero *Reader's Letter*, elaborada após a observação de aspectos estáveis ao gênero, ao ser utilizada para a análise dos textos que integram a seção *Opinion – Letters to the Editor*, demandou adaptação, fortemente influenciada pelo contexto de produção e pela modalidade *on-line*, especialmente pela organização característica do suporte de veiculação. A partir disso, apresenta-se a tabela a seguir (quadro 2) com os movimentos retóricos específicos dos textos veiculados pelo jornal em questão.

Quadro 2 – Adaptação dos movimentos retóricos do gênero *Reader's Letter*

CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO <i>READER'S LETTER</i> MOVIMENTOS CARACTERÍSTICOS	
MOVIMENTOS RETÓRICOS	CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO
1º MOVIMENTO: Título e título auxiliar para contextualização da temática, seguidos da data de publicação das cartas.	O título e título auxiliar identificados no suporte de veiculação explorado para este trabalho são elementos essenciais para a compreensão do texto. Embora sejam organizados pela editora do jornal, a observação de ambos influencia na compreensão leitora e por integrarem o contexto possuem igual relevância para a composição do gênero. A presença da data de publicação das cartas, por sua vez, constitui-se como elemento primordial na construção do gênero, uma vez que o gênero caracteriza-se por ser situado no tempo e referir-se a um acontecimento específico.
2º MOVIMENTO: Menção à notícia que está sendo comentada pelo leitor, por meio da disponibilização de <i>link</i> para acesso à leitura.	As <i>Reader's Letter</i> , nesse contexto, não apresentam título, apenas são introduzidas pelo <i>link</i> que noticia o fato sobre o qual estão comentando, que é seguido do nome do jornalista e, entre parênteses, da data em que foi publicada. Na sequência em que são apresentadas, apenas recebem o título " <i>To the editor</i> ", seguidas do corpo do texto, como no exemplo extraído: To the Editor: Re " An Open Letter to Mark Zuckerberg ," by Aaron Sorkin (Op-Ed, Nov. 1)

<p>3º MOVIMENTO: Explicitação da temática e avaliação</p>	<p>Geralmente na primeira sentença do texto é explicitada a temática, juntamente com a tomada de posição do autor. A posição é marcada por elementos lexicais de avaliação, especialmente adjetivos, e nos movimentos seguintes é desenvolvida.</p>
<p>4º MOVIMENTO: Desenvolvimento da temática e argumentação</p>	<p>Nas sentenças que seguem a apresentação é desenvolvida a temática e apresentada a argumentação por parte do autor para que sua tese possa ser reforçada. Podem ser utilizados exemplos, citações de autoridade, acontecimentos relacionados ao que está sendo abordado para que o leitor seja convencido a concordar com a tese que está sendo apresentada.</p>
<p>5º MOVIMENTO: Conclusão e proposta de reflexão</p>	<p>Sentença(s) que encerra(m) o texto apresenta(m) uma proposta de reflexão ao leitor que reforça a posição apresentada e o induz a pensar da mesma forma. Resumidamente, de maneira retórica, o autor encerra o texto e a argumentação levando o leitor a refletir consigo a respeito da temática.</p>
<p>6º MOVIMENTO: Apresentação da autoria</p>	<p>Abaixo do texto são apresentadas informações de autoria (comumente essas informações são nome, profissão e município de onde escreve). Essas informações são parte do texto, embora apresentem elementos do contexto extratextual.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Para aplicação da tabela de movimentos retóricos do gênero em atividade de leitura e análise de textos do gênero *Reader's Letter* foram selecionados três textos (figuras 3, 4 e 5), referentes a diferentes temáticas/acontecimentos. Vale destacar que, considerando que a proposta metodológica foi desenvolvida tendo como referência o a etapa final do Ensino Médio, as temáticas foram selecionadas com o intuito de promover discussões que despertam o interesse e que promovem o envolvimento dos educandos na proposta, bem como, de alguma forma, oportunizar uma imersão na cultura e nos princípios locais a partir da opinião pública. Ademais, vale ressaltar que, ao estarem nessa etapa, os estudantes demonstram maior interesse em assuntos globais,

de repercussão internacional, pois, inclusive, muitos se encontram em preparação para os processos seletivos de vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e podem, portanto, estar mais abertos às questões e/ou temáticas de conhecimento geral.

Figura 3 – Reader's Letter 1

To the Editor:

An alternative to making Facebook the censor of lies published on its site is to de-anonymize postings everywhere on the web. Let readers see the “who” behind everything and judge truth for themselves. Such identification should be meaningful, including name and geographic location of the poster.

Anonymous lies, spam and malicious phishing are not necessary evils inherent in the internet. Anonymity is not essential to the preservation of speech free from governmental interference. Protecting the identity of sources to prevent governmental retribution is easily distinguishable from a guarantee of anonymity for all speech.

The technology for identifying internet users is available. The World Wide Web Consortium could implement this without any national government's action. Consider fixing the whole system along with Facebook.

Richard Beeman

Vero Beach, Fla.

Fonte: <https://www.nytimes.com/2019/11/09/opinion/letters/facebook-political-ads.html>.

Figura 4 – Reader’s Letter 2

To the Editor:

“Her diagnosis was not fatal, not incompatible with the bare mechanics of a living body. But it was incompatible with a fulfilling life.”

For Lyndsay Werking-Yip, her daughter’s prenatal diagnosis precluded the possibility of a fulfilling life, necessitating a life of pain, suffering and isolation. These sentiments reflect implicit — and sometimes explicit — biases in both medicine and society at large toward disability.

As the parent of a child with a rare terminal genetic disorder, I understand the fears associated with an uncertain diagnosis. However, a diagnosis with a constellation of symptoms, medications and diagnostic tests tells only one part of the story. The most important parts are known only by those who love and care for these amazing and special people; those who do love and care know that a life can be fulfilling in spite of very real medical challenges.

Christopher Ostertag

St. Louis

The writer is a doctoral candidate in theology and health care ethics at Saint Louis University.

Fonte: <https://www.nytimes.com/2019/11/02/opinion/letters/abortion-late-term.html>.

Figura 5 – Reader's Letter 3

To the Editor:

Ruth Whippman contends that men need to be taught to be less assertive and more deferential. I found this argument troublesome in that it seems to confuse assertiveness with aggressiveness, critical distinctions too often misinterpreted.

Assertive behavior involves stating your opinions while still being respectful of others, while aggressive behavior involves attacking or ignoring the opinions of others in favor of one's own.

Using these definitions, I would argue that the path to achieving true equality and understanding will require, in addition to needed institutional changes, both women and men aspiring to be more assertive, not less so.

Mary Ann Forgey

New York

The writer is a professor of social work at Fordham University.

Fonte: <https://www.nytimes.com/2019/10/22/opinion/letters/women-men-workplace.html>.

No exercício de análise que se sucedeu após a seleção dos textos apresentados, constatou-se cada um dos movimentos propostos, conforme explicitado a seguir (Quadro 3):

Tabela 3 – Aplicação dos movimentos retóricos em *Reader's Letter*

APLICAÇÃO DOS MOVIMENTOS RETÓRICOS EM <i>READER'S LETTER</i> EXPLORAÇÃO DE EXEMPLARES	
MOVIMENTOS RETÓRICOS	IDENTIFICAÇÃO NOS TEXTOS
<p>1º MOVIMENTO: Título e título auxiliar para contextualização da temática</p>	<p><i>Reader's Letter 1:</i> Should Facebook Allow False Political Ads? <i>Readers debate whether it's the responsibility of social media or the reader to sort out the lies.</i> Nov. 9, 2019</p>
	<p><i>Reader's Letter 2:</i> Abort to Save a Child From a Life of Suffering? <i>Readers discuss agonizing decisions about whether to abort, and both the struggles and joys of raising children with serious disorders.</i> Nov. 2, 2019</p>
	<p><i>Reader's Letter 3:</i> Should Men Become More Like Women? <i>Readers react to a Sunday Review essay that said men and boys should "aspire to women's cultural norms."</i> Oct. 22, 2019.</p>
<p>2º MOVIMENTO: Menção à notícia que está sendo comentada pelo leitor, por meio da disponibilização de <i>link</i> para acesso à leitura.</p>	<p><i>Reader's Letter 1:</i> To the Editor: Re "An Open Letter to Mark Zuckerberg," by Aaron Sorkin (Op-Ed, Nov. 1)</p>
	<p><i>Reader's Letter 2:</i> To the Editor: Re "I Had a Late-Term Abortion. I Am Not a Monster," by Lyndsay Werking-Yip (Sunday Review, Oct. 20)</p>
	<p><i>Reader's Letter 3:</i> To the Editor: Re "Why 'Lean In'? It's Time for Men to 'Lean Out'," by Ruth Whippman (Sunday Review, Oct. 13)</p>

<p>3º MOVIMENTO: Explicitação da temática e avaliação</p>	<p><i>Reader's Letter 1:</i> “An alternative to making Facebook the censor of lies published on its site is to de-anonymize postings everywhere on the web. Let readers see the “who” behind everything and judge truth for themselves. Such identification should be meaningful, including name and geographic location of the poster”</p>
	<p><i>Reader's Letter 2:</i> “Her diagnosis was not fatal, not incompatible with the bare mechanics of a living body. But it was incompatible with a fulfilling life.” For Lyndsay Werking-Yip, her daughter’s prenatal diagnosis precluded the possibility of a fulfilling life, necessitating a life of pain, suffering and isolation. These sentiments reflect implicit — and sometimes explicit — biases in both medicine and society at large toward disability.</p>
	<p><i>Reader's Letter 3:</i> “Ruth Whippman contends that men need to be taught to be less assertive and more deferential. I found this argument troublesome in that it seems to confuse assertiveness with aggressiveness, critical distinctions too often misinterpreted”</p>
	<p><i>Reader's Letter 1:</i> “Anonymous lies, spam and malicious phishing are not necessary evils inherent in the internet. Anonymity is not essential to the preservation of speech free from governmental interference. Protecting the identity of sources to prevent governmental retribution is easily distinguishable from a guarantee of anonymity for all speech”</p>

<p>4º MOVIMENTO: Desenvolvimento da temática e argumentação</p>	<p><i>Reader's Letter 2:</i> “As the parent of a child with a rare terminal genetic disorder, I understand the fears associated with an uncertain diagnosis. However, a diagnosis with a constellation of symptoms, medications and diagnostic tests tells only one part of the story.”</p>
	<p><i>Reader's Letter 3:</i> “Assertive behavior involves stating your opinions while still being respectful of others, while aggressive behavior involves attacking or ignoring the opinions of others in favor of one's own”</p>
<p>5º MOVIMENTO: Conclusão e proposta de reflexão</p>	<p><i>Reader's Letter 1:</i> “The technology for identifying internet users is available. The World Wide Web Consortium could implement this without any national government's action. Consider fixing the whole system along with Facebook.”</p>
	<p><i>Reader's Letter 2:</i> “The most important parts are known only by those who love and care for these amazing and special people; those who do love and care know that a life can be fulfilling in spite of very real medical challenges.”</p>
	<p><i>Reader's Letter 3:</i> “Using these definitions, I would argue that the path to achieving true equality and understanding will require, in addition to needed institutional changes, both women and men aspiring to be more assertive, not less so”</p>

6º MOVIMENTO: Apresentação da autoria	<i>Reader's Letter 1:</i> Richard Beeman <i>Vero Beach, Fla.</i>
	<i>Reader's Letter 2:</i> Christopher Ostertag <i>St. Louis</i> <i>The writer is a doctoral candidate in theology and health care ethics at Saint Louis University.</i>
	<i>Reader's Letter 3:</i> Mary Ann Forgey <i>New York</i> <i>The writer is a professor of social work at Fordham University.</i>

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Todos esses movimentos são constituídos por elementos textuais que, por sua vez, propõe-se que sejam explorados a partir da sua presença em cada etapa de constituição desse tipo de texto: o uso de adjetivos para omitir opinião; do tempo verbal *Simple Past* (por referir-se, geralmente, a um acontecimento passado); o uso de primeira pessoa, por exemplo, entre outros inúmeros aspectos que emergem da exploração inicial de leitura do gênero.

Outro aspecto fundamental a ser levado em consideração é que a aplicação dos movimentos de análise aqui sugeridos necessita, naturalmente, de um trabalho, mediado pelo professor, de leitura e de compreensão dos dois textos – tanto da carta do leitor em si, quanto do texto para o qual está sendo emitida uma reação.

Em uma etapa mais avançada que propõe que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem produzam um texto do gênero, os

movimentos retóricos exercem papel fundamental para que, seguindo o que observaram na leitura e análise do gênero, possam, a partir da leitura de notícias do mesmo jornal (proposta metodológica a ser elaborada em estudos futuros), selecionar um acontecimento sobre o qual desejam posicionar-se enquanto sujeitos sociais que atuam na sociedade na e pela linguagem.

Considerações finais

A partir do exercício analítico de exemplares do gênero *Reader's Letter* e da elaboração de uma proposta metodológica pautada na Abordagem Crítica de Gêneros (ACG), por meio da organização de movimentos retóricos do gênero e de elementos contextuais que integram sua produção, constatou-se a relevância da metodologia para a abordagem dos gêneros discursivos em aulas de Língua Inglesa. Almeja-se que um processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente de inglês, objetive ser qualitativo e que os envolvidos compreendam a linguagem como uma ferramenta de ação social, que, por sua vez, utiliza-se dos gêneros discursivos para dar conta de objetivos comunicativos específicos, em ambientes sociais diversos. Para tanto, é fundamental que haja a preocupação direta com o ensino da língua a partir de um contexto de uso.

O gênero *Reader's Letter*, até o momento escassamente explorado em propostas de sala de aula, mostrou-se rico em oportunidades de exploração de elementos discursivos/gramaticais e, mais do que isso, repleto de elementos contextuais relevantes para que os alunos percebam o quanto um texto permite a prática social, no posiciona-

mento de um cidadão, enquanto sujeito crítico, que preocupa-se em atuar na sociedade em que vive.

Justamente por ser um gênero um tanto complexo e pouco explorado em propostas de sala de aula, ressalta-se que a opção por um trabalho de leitura, análise, compreensão e produção desse tipo de texto demanda do professor uma preparação antecipada – seja na busca/seleção do(s) texto(s); seja na compreensão prévia do contexto; seja na construção de estratégias de leitura (tanto da notícia, quanto do comentário). Da mesma forma, se o objetivo for desenvolver um trabalho valendo-se dos movimentos retóricos de outro gênero textual, é importante que o professor se predisponha a um exercício de seleção, análise, compreensão, e organização de estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem que irá propor ocorra de modo a atingir os objetivos de um trabalho qualitativo de ensino de línguas por meio de gêneros discursivos.

Ademais, cabe a consideração de que o gênero *Reader's Letter* leva à exploração do gênero *News*, quase que de forma obrigatória, o que fica como uma necessidade de abordagem para trabalhos futuros, em outras situações de formação.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATHIA, V.K. Introduction: genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, v.16, n. 3, p. 313-319, 1997. Disponível em: <https://on-lineibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-971X.00066> . Acesso em: mar. 2019.

BAZERMAN, C., 2005. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Dionísio, A. P.; Hoffnagel, J.C (orgs.) São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

BROCARD, R.O. As dimensões social e verbal do gênero discursivo carta do leitor. *In*: BROCARD, R.O. **O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias**: uma análise de aspectos linguístico-discursivos. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. p. 82- 126.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio- discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DINIZ, p. S. Dinamicidade e circulação do gênero carta do leitor. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 3., 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LEAL, T.F.; SILVA, E.C.N. da. Modelo didático de gênero: o que pode ser ensinado e aprendido no trabalho com cartas de leitores. *In*: **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME**, v.7, n.3, Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, set./dez. 2012., p. 785-810.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. *In*: MOTTA-ROTH, D; CABANAS, T.; HENDGES, G. (Org.). **Análise de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. 2 ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008. p. 243-272. Disponível em: http://coral.ufsm.br/webenglish/static/arquivo/125_para-ligar-a-teoria-a-pratica-roteiro-de-perguntas-para-orientar-a-leitura_analise-critica-de-generos..pdf. Acesso em: mar. 2019.

MOTTA-ROTH, D.. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In*: A. M. Karwoski; B. Gaydeczka; K. S. Brito (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005/2006. p. 145-163.

PICONI, L.B.; VALK, C.C.S.; REGISTRO, E.S.R. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos. Londrina**, v. 13, n.1, p. 368-400, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/11167/13235>. Acesso em: mar. 2019.

SCHERER, A. ; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. *In*: Toldo, Cláudia; Sturm, Luciane. (Org.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 79- 106.

THE NEW YORK TIMES. **Opinion**: Letters to the Editor. Estados Unidos: New York, 2019. Disponível em <https://www.nytimes.com/section/opinion/letters>. Acesso em: nov. 2019.

PEN PALS: TROCAS INTERCULTURAIS E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Lerissa Kunzler

Introdução

A conexão entre língua e cultura é indiscutível e muito se tem destacado sobre a necessidade de se abordar melhor esta última nas salas de aula de língua adicional. O foco somente nas habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no/pelo aluno, além do foco na competência comunicativa, não é suficiente. É necessário também conectar essa prática ao seu contexto social, ou seja, levar em conta também os aspectos culturais que estão presentes nas situações comunicativas e na realidade em que o aluno se insere. Dessa forma, aprender uma língua não consiste somente em dominar os aspectos linguísticos, mas também os aspectos culturais relacionados ela, em que as práticas de leitura e de escrita se constituem como fundamentais para as trocas interculturais, consideradas como essenciais para este trabalho.

Nosso entendimento é de que a dimensão cultural local do aprendiz, da sua realidade, tradições, costumes são pontos motivadores para que eles desejem tornar sua cultura mais conhecida fora do país, também instigando esses aprendizes a conhecerem outras realidades e outras culturas. Tal troca amplia a percepção de mundo do

aluno na medida em que o permite visualizar a diversificada e grandiosa dimensão cultural que o rodeia e os diferentes modos de viver, de ser, de pensar e de se expressar, fazendo com que veja também a sua própria realidade sob uma nova perspectiva.

Diante disso, este estudo bibliográfico e descritivo, inserido na área de linguística aplicada, subárea de ensino e aprendizagem de línguas, tem como objetivo central defender a perspectiva intercultural, como embasamento teórico para o ensino significativo de língua inglesa (LI), como língua adicional (LA). Os autores que trazem contribuições teóricas importantes que embasam essa pesquisa são Ianuskiewtz (2012), Moreira e Figueredo (2012), Araújo e Figueiredo (2015), Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014), Motta-Roth (2006) e Corbett (2008).

Há também outras pesquisas que já exploraram o tema da troca de correspondências entre *pen pals*, como a de Zardini e Costa (2009), Beato-Canato (2006) (2009), Tonin e Stein (2012), Figueiredo (2014) e Mello (1998), porém visando apenas a troca de correspondências e a exploração de tópicos comuns (*family, likes and dislikes, personal information*). Sendo assim, esta pesquisa se justifica por buscar preencher essa lacuna, dando um passo além, ao aliar uma prática instigante para o aprendizado à exploração de aspectos culturais da realidade dos alunos, possibilitando também a prática de leitura e de escrita em um contexto real, pois os alunos deverão ler e escrever para uma comunicação efetiva e não apenas para serem avaliados pelo professor.

Para isso, realizamos uma investigação teórica sobre essa temática, buscando aprofundar tópicos importantes para uma compreensão mais sólida sobre essa dimensão, cujo resultado é apresentado na se-

ção 2. Buscando materializar nossa argumentação em favor de uma abordagem intercultural para o ensino da LI, na seção 3, discutimos a prática de ter um *pen pal*¹, como uma estratégia para incorporar a interculturalidade nesse processo. Finalizamos este trabalho descrevendo uma sequência didática planejada a partir da utilização do gênero textual *postcards* para as práticas de leitura e de escrita, buscando oportunizar e promover a experiência de pen pals com indivíduos de outra realidade cultural.

Cultura, interculturalidade e o ensino de língua adicional

Muitas pesquisas têm apontado para a conexão evidente entre língua e cultura e para a necessidade de se abordar esta última nas salas de aula de língua adicional. Muitas tentativas também têm sido feitas – inclusive por parte de livros didáticos, como demonstra a pesquisa de Ianuskiewtz (2012), para abordar os aspectos culturais em sala de aula, mas a interculturalidade nem sempre é vista ou trabalhada como deveria.

Como apontam Moreira e Figueredo (2012), língua e cultura são interdependentes, uma está conectada à outra, o que torna a cultura também um elemento fundamental e inerente ao ensino de línguas. A cultura, porém, não deve ser minimizada nem tratada do mesmo modo que a língua, pois esta é mais ampla e abrangente.

Mas o que vem a ser cultura? São muitas as definições feitas por teóricos da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

¹ Os termos *pen pal* (ou *penpal*) e *penfriend* são sinônimos, referindo-se à troca de correspondências tradicional, via cartas. Há também o termo *keypal*, usado para referir-se à troca de mensagens *on-line*.

Moreira e Figueredo (2012) destacam as definições feitas por Figueredo (2007), que considera cultura como um sistema de significados “aprendidos, compartilhados, revisados, mantidos e definidos por meio da interação entre os indivíduos” (p. 149), e Jin e Cortazzi (1998, p. 151) que define cultura como “padrões de comportamento e interação transmitidos socialmente”.

Araújo e Figueiredo (2015), considerando teóricos diversos, chegam a uma síntese do conceito de cultura como “um conjunto de padrões, de valores, experiências, crenças de uma sociedade, organização, grupo. A *cultura* é parte essencial dos indivíduos e é passada de geração em geração” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 65).

Em outras palavras, cultura compreende as crenças, as vivências, tudo aquilo que o indivíduo experiencia e que compartilha com os outros no local onde vive. De acordo com Motta-Roth (2006 *apud* HOLLIDAY, 1999, p. 240-241), pode-se definir cultura a partir de duas perspectivas, “Cultura” com “c maiúsculo” de “cultura” com “c minúsculo”. A primeira trata dos “perfis” de cada sociedade, suas “identidades” nacionais, o “conhecimento compartilhado a partir de uma etnia ou nacionalidade” (MOTTA-ROTH, 2006 *apud* HOLLIDAY, 1999, p. 240-241), o que é rude para uma cultura ou outra, a visão que se tem de um determinado povo, por exemplo. A segunda se refere aos comportamentos adequados para cada contexto, um conjunto de definições às quais todos se adequam, “o comportamento coesivo em atividades que acontecem em qualquer grupo social” (MOTTA-ROTH, 2006 *apud* HOLLIDAY, 1999, p. 240-241) – ninguém iria de havaianas ministrar uma palestra em uma universidade, por exemplo.

Independente da concepção de cultura que se adote, é clara a sua relação com a língua. Ambas estão interligadas e as manifestações de cultura fazem uso da linguagem, enquanto que a linguagem por si só torna-se um simples sistema quando não conectada ao contexto comunicativo e aos aspectos culturais que o influenciam. O que nos rodeia, as interações com os outros e com o mundo possuem marcas culturais e também “o [próprio] contexto é completamente determinado pela cultura” (MOREIRA; FIGUEREDO, 2012, p. 166).

Sendo assim, não se pode pensar em língua sem considerar os elementos culturais que são inerentes a ela, “não podemos pensá-la desassociada de cultura, ou seja, cada língua é permeada por elementos culturais que são característicos de cada indivíduo que faz uso dela” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64). As línguas estão diretamente relacionadas ao contexto, pois

não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas instrumentos de comunicação social que não podem ser separados do contexto sociocultural em que ocorrem (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 146).

Motta-Roth (2006), ao citar a “hibridização das práticas sociais” ocasionada pelo processo de globalização, que por meio da *media* e da internet nos torna próximos de culturas e costumes diversos e, por vezes, também nos faz compartilhar dos mesmos hábitos, menciona a linguagem como “ponto central de todo esse processo de mundialização de trocas culturais”, pois esta se encontra “em uma relação dialética com a cultura” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 290).

John Corbett (2008) também menciona a busca crescente de se combinar as quatro habilidades fundamentais (*reading, writing,*

listening, speaking) com habilidades e competências interculturais (p. 26). A cultura, porém, “não deve ser vista como uma quinta habilidade, [...] mas sim, como um aspecto que precisa estar sempre presente na aula de LE” (IANUSKIEWTZ, 2012, p. 106).

A partir dessa evidente conexão entre língua e cultura, torna-se clara também a importância de se abordar a interculturalidade em uma sala de aula de língua adicional. Esta, portanto, “deve ser um lugar que proporcione ao aluno o conhecimento sobre o sistema da língua que está aprendendo (sua estrutura, seu vocabulário, suas regras e normas) e, também, sobre a cultura dessa língua.” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64).

Assim, é importante que em sala de aula sejam abordados os aspectos “tanto linguísticos quanto culturais” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64). Dessa forma, os aspectos culturais não são algo à parte dos demais aspectos da língua, pelo contrário, estão interligados a estes e são produzidos por meio das interações com os outros. A interação e a cultura, portanto, também estão interligadas.

Em relação ao ensino, é oportuno pensar sob uma perspectiva *intercultural*, conectando o uso da língua à dimensão cultural apropriada ao contexto, pois o ensino sob uma perspectiva intercultural “ultrapassa a compreensão estrutural da língua” (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 155). Sendo assim, não basta saber falar a língua, mas é importante também conhecer os aspectos específicos do contexto cultural em que a língua se insere.

Moreira e Figueredo (2012) ainda mencionam Kramersch (2001), que define a interculturalidade como sendo

tanto o encontro de duas culturas ou duas línguas que perpassam as fronteiras políticas de diferentes nações, quanto a comunicação entre pessoas com diferentes marcadores identitários – gênero, raça, classes sociais, sexualidade, nacionalidade e outros (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 165).

É por meio da aprendizagem da língua adicional que se tem “esse espaço para um contato com a alteridade, com o outro” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 165), com diferentes realidades, contextos e pessoas com os mais diferentes *backgrounds* e as mais diversas experiências e visões de mundo. Por meio dessa perspectiva intercultural, “podemos construir pontes que levem o mundo para dentro da sala de aula” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 73). O professor se torna, então, um mediador da cultura, é ele quem guia para a abertura de um espaço de diálogo com as diferenças, com o “outro”.

Desse ponto de vista intercultural, o principal objetivo de ensino de uma língua adicional vem a ser “o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural” do aprendiz (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 69). Essa competência diz respeito tanto aos conhecimentos e habilidades linguísticos quanto aos aspectos culturais da língua e do contexto em que se está inserido. Em outras palavras,

possuir competência comunicativa intercultural significa não ter somente domínio da estrutura da língua alvo, mas, também, reconhecer as coisas que fazem realmente sentido para a comunidade da qual está aprendendo a língua (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 70).

Sendo assim, o ensino de línguas, numa abordagem intercultural, não contempla uma mera explicitação de curiosidades e os comportamentos de cada cultura, mas sim busca sensibilizar, para que

todos possam interagir e ao mesmo tempo compreender e respeitar o outro, ou seja, o objetivo no ensino de línguas passa a ser “a comunicação além das barreiras culturais” (IANUSKIEWTZ, 2012, p. 107). É também por meio do ensino intercultural que se pode “preparar os alunos para lidarem com diferenças em atitudes, crenças e comportamentos, com respeito, humildade e tolerância” (IANUSKIEWTZ, 2012, p. 107).

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, além disso, também ajudará o aluno a

ser mais crítico em relação a multiplicidade de culturas existentes, reconhecendo que os diferentes aspectos socioculturais são influentes e acabam por afetar o modo como as pessoas vivem dentro de sua comunidade” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 70).

Ainda de acordo com os mesmos autores (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 65), permite desenvolver não apenas uma consciência crítica, mas também uma consciência humana em relação às outras culturas. É por meio do ensino intercultural que o aluno se tornará capaz de “perceber a expressão de uma cultura por meio de pessoas, costumes, comportamentos e hábitos” (IANUSKIEWTZ, 2012, p. 117).

A partir disso, é necessário reconhecer também o papel da nossa própria cultura, pois ela está relacionada à maneira como vemos a realidade. “Nossas interpretações e comportamentos são sempre baseados no que trazemos de nossa cultura, na qual estamos inseridos, pois é ela que produz o modo como pensamos e significamos o mundo” (MOREIRA; FIGUEREDO, 2012, p. 166).

É relevante considerar que o ensino de cultura não seja abordado sob um enfoque estrutural que vê a cultura como um acessório, de

modo superficial e estereotipado e descontextualizado da língua (MOREIRA; FIGUEREDO, 2012, p. 160), mas sob um enfoque comunicativo, focado nos atos de fala e na atuação e adequação do discurso (pragmática), considerando a intenção do falante e o contexto. (MOREIRA; FIGUEREDO, 2012, p. 161-2).

Tendo definido cultura e sua relação com a língua, interculturalidade e sua importância no ensino das línguas adicionais e no que consiste a competência comunicativa intercultural, resta abordar como na prática podemos incluir tal abordagem, ou seja, perspectivas sobre como a interculturalidade pode ser estar presente em uma aula de LI, por exemplo.

Um primeiro passo, de acordo com Moreira e Figueredo (2012) é não ignorar a bagagem cultural que o aluno já possui, mas sim fazer uso dela em sala de aula e usá-la como base para o desenvolvimento de novos conhecimentos interculturais. De acordo com os autores, muitas vezes se foca tanto na cultura que se quer ensinar, que acaba-se esquecendo a relação que essa cultura estabelece com a cultura do próprio aluno.

É importante desenvolver nos alunos a consciência de que, com base em suas próprias culturas e visões de mundo, cada indivíduo pensa o mundo de maneira diferente e quando se tem consciência de que é a cultura que fundamenta os modos de pensar e interpretar, esta passa a ser uma ponte e o aprendizado torna-se, então, linguístico e cultural (MOREIRA; FIGUEREDO, 2012, p. 152). É necessária, também, uma reflexão sobre o modo como a cultura é apresentada, pois

discutir questões culturais em sala de aula não significa meramente transmitir informações culturais estanques. Significa, sim, adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo entre pessoas pertencentes a

culturas diferentes; diálogo este que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua, ao incentivar o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e o do etnocentrismo (IANUSKIEWTZ, 2012, p. 109).

Sendo assim, além de desenvolver uma consciência, discutir questões culturais e aprender a respeitar a repensar (pré)conceitos, o aluno poderá também ter a oportunidade de aprender sobre a cultura do outro sem precisar desligar-se de sua própria cultura. Moreira e Figueiredo (2012) citam o modelo de sinergia cultural proposto por Jin e Cortazzi (1998), que consiste em “desenvolver uma atitude baseada no desejo de aprender, entender e apreciar a outra cultura sem uma perda da sua própria posição social, papel ou identidade cultural” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 154). Esse modelo, de acordo com os autores, aposta na colaboração, proporciona um entendimento mútuo e, ao mesmo tempo, retira a superioridade ou hegemonia de algumas culturas.

É por meio do contato com o “outro”, que é diferente de nós, que aprendemos a ver melhor a nós mesmos e a reconhecer melhor a nossa própria identidade cultural, pois “o conhecimento daquilo que é próprio de nossa identidade geralmente aparece mediante o contato com outras culturas e outras maneiras de ver o mundo” (MOREIRA; FIGUEIREDO, 2012, p. 165). É por isso que “ao desenvolvermos competências comunicativas interculturais devemos visar não só à sensibilização e à apreciação pelo Outro, mas também por nossa própria identidade” (MOTTA- ROTH, 2006, p. 292). Nessa perspectiva, podemos, então, não olhar apenas para o outro, mas também aprendermos a olhar para nós mesmos.

Outro aspecto necessário é a quebra de estereótipos e posições tradicionais. O inglês, por exemplo, não é somente a língua dos Estados Unidos e do Reino Unido, a língua da “terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha” (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 152), nem somente a língua dos povos brancos e sorridentes dos livros didáticos (p. 153). É preciso que se vá além dessa visão limitada e estereotipada e que se busque pela real consolidação do diálogo intercultural, levando em consideração as identidades locais,

pois o sujeito local possui um inventário cultural muito significativo para que ele seja simplesmente negligenciado [...], é de extrema relevância considerar a cultura local como um ponto de partida em relação ao diálogo intercultural, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o confronto sadio entre elas (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 154).

Cabe também combater a visão de algumas culturas como hegemônicas e “melhores” do que outras. Assim, uma sugestão é o fortalecimento de

conexões com outras culturas não-europeias para formar um repertório humano diversificado, usando textos em inglês, publicados, por exemplo, na Venezuela, na Austrália, na Índia, em Israel, nos Emirados Árabes, ou no Japão (MOTTA-ROTH, 2006, p. 299).

Em outras palavras, é necessário que estejamos “menos inclinados a aderir a estereótipos e mais dispostos a participar de jogos de linguagem como um diálogo de diferenças” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 300). Trata-se de “aprender a apreciar a si e analisar criticamente o Outro” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 296). Podemos buscar, portanto,

desenvolver tanto as habilidades linguísticas quanto os conhecimentos e competências culturais. Cabe ao professor encorajar os aprendizes a “ver a sua cultura através dos olhos do outro e também a simpatizar com as atitudes e crenças do outro” (CORBETT, 2008) e, assim, “se tornar consciente e crítico em relação à sua cultura e, principalmente a dos outros, enquanto aprendiz de uma língua adicional” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 73).

Levando em consideração todas as noções e conceitos apresentados, fica evidente a importância de se abordar a interculturalidade de uma maneira que leve o aprendiz a refletir e a analisar a si mesmo e ao outro com uma visão crítica e assim ver a si mesmo sob uma nova perspectiva, tendo contato com diferentes maneiras de se pensar e ver o mundo. Além disso, desmistificar os estereótipos para que se desenvolva uma empatia e tolerância em relação ao outro, o respeito às diferenças e a valorização de todas as culturas. Nesse contexto, fica ressaltado o papel do professor como mediador das diferentes culturas presentes na sala de aula e que tem sob sua responsabilidade a promoção de um modelo de aprendizagem mais intercultural e humanizador.

Pen pals: a aprendizagem de inglês e a interculturalidade em sala de aula

Considerando as reflexões teóricas apresentadas até aqui, podemos notar claramente a importância que a LA possui, pois seu aprendizado não se refere à mera aquisição estrutural do idioma, nem se restringe ao conhecimento de características específicas de cada cultura, mas é uma oportunidade para o aprendiz de efetivamente ter

“acesso a outras culturas, outros modos de pensar o mundo” (IANUSKIEWITZ, 2012, p. 118).

São diversas as alternativas para abordar a interculturalidade e colocá-la em prática na sala de aula. Motta-Roth (2006), por exemplo, sugere a exploração de textos publicados em inglês que falem sobre o Brasil, como um modo de “ver nossa própria cultura filtrada pela ótica cultural do Outro” (p. 297). Utley (2004), por sua vez, apresenta um *resource pack*, publicado pela Cambridge, que traz uma coletânea de atividades para que os professores possam utilizar de acordo com seus objetivos, trazendo a interculturalidade para dentro das salas de aula, promovendo discussões e reflexões. O *resource pack* explora tópicos diversos, incluindo, por exemplo, gênero, estereótipos, linguagem corporal, linguagem usada ao telefone, dimensão global, falantes nativos x não nativos e outros.

Sendo assim, a seleção de materiais também é um passo significativo a ser considerado. É importante que sejam selecionados “conteúdos, recursos e materiais didáticos que privilegiem o respeito às diferenças e ressaltem a visibilidade dos traços de identidade e alteridade como construtores de uma prática de solidariedade” (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 146-7). Além disso, o professor necessita de uma abordagem que considere a interculturalidade de forma significativa, pois

[...] a simples adoção de materiais supostamente ‘interculturais’ sem uma postura adequada por parte dos professores não é garantia do desenvolvimento de um diálogo intercultural (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 168).

Ainda em relação à abordagem do professor, criticidade e sensibilidade em relação às diferenças culturais são fundamentais, pois

“tratar a cultura alheia como ‘curiosidade’ reforça preconceitos e estereótipos” (MOREIRA, FIGUEREDO, 2012, p. 156). O professor é o mediador cultural (p. 156), é ele quem vai intermediar a ligação entre o aluno e seu próprio contexto cultural com a cultura do outro.

É importante também considerar a cultura que o próprio aluno traz e não apenas a cultura ensinada, refletindo sobre como uma se relaciona com a outra, podendo, dessa maneira, ir “(...) mais além do esperado para o ensino de línguas e pensar de maneira mais profunda nos processos de aprendizagem de idiomas” (MOREIRA, FIGUEREDO, 2012, p. 150). É a partir do contexto local, da realidade dos alunos, que se parte para conhecer e dialogar com outras culturas, pois “as nações pós-colonizadas não precisam se desvencilhar dos seus valores culturais para falar um novo idioma” (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 153).

Em suma, o professor tem a responsabilidade de oportunizar ao aluno o contato com outras culturas, outras formas de pensar sobre a realidade que o rodeia, sem que seja necessário que o aluno se afaste de sua própria identidade, já que

além de uma língua planetária, o mundo globalizado também revela um sujeito-aprendiz pós-moderno, que anseia por aprender uma LE sem sofrer apagamento cultural, sem ser subjugado como pós-colonizado e sem ter as marcas identitárias reduzidas a estereótipos. É um sujeito multifacetado, híbrido, e que espera conhecer o Outro sem precisar silenciar o próprio discurso e seus traços identitários (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 153).

Pensando nisso, buscamos resgatar a prática de ter um *pen pal*, ou seja, a troca de correspondências com pessoas de outras nacionalidades e de diversos lugares do mundo. Entendemos que esta pode ser uma

excelente maneira de propiciar ao aluno um contato direto com outras culturas e pessoas que possuem realidades e visões de mundo totalmente diferentes das suas, sendo assim uma ótima alternativa para trazer a interculturalidade para dentro da sala de aula, como aliada no aprendizado de língua inglesa, possibilitando uma comunicação efetiva, autêntica e humanizadora, além de ser realizada em um contexto real de comunicação.

Outras pesquisas, em diferentes contextos e com propósitos diversos, já fizeram uso das práticas de *pen pal* para o aprendizado de inglês. Zardini e Costa (2009), por exemplo, apresentam os resultados de um projeto denominado *Penfriend*, desenvolvido em uma escola de rede pública em Belo Horizonte, com o objetivo de motivar a leitura e a escrita em língua inglesa. A correspondência foi feita via e-mails, entre alunos brasileiros e ingleses e demonstrou ser “extremamente gratificante para alunos brasileiros que estão em fase de aprendizagem de uma língua adicional” (p. 101). Despertou um interesse acerca da cultura estrangeira e um interesse nos alunos de aperfeiçoarem suas habilidades (já que o que escrevessem seria de fato lido por um aluno estrangeiro), além de uma considerável melhora nas habilidades dos alunos. Ademais, o projeto se mostrou uma ótima opção para os alunos conhecerem novas culturas e modos de viver e de fato contribuiu para a aprendizagem dos alunos, de acordo com os autores.

Beato-Canato (2006) (2009) também apresenta uma sequência didática com o gênero carta para *pen pal*, sendo um projeto desenvolvido com uma 7ª série de escola pública, em que os alunos de Joinville-SC se corresponderam com alunos da cidade de Chesapeake, nos Estados Unidos. A autora apresenta o modo como as atividades foram desenvolvidas e, por meio de amostra de cartas, analisa a evolu-

ção dos alunos. A opção da pesquisadora foi pelo envio de cartas por correio tradicional, escritas à mão, e o conteúdo das cartas englobava aspectos pessoais dos alunos (nome, idade, família, amigos, preferências...). A autora demonstra o quanto um trabalho significativo pode melhorar o aprendizado dos alunos, além de provar que o trabalho com sequências didáticas de gêneros textuais autênticos colabora de fato para que os alunos possam efetivamente participar na vida social e comunicativa que os rodeia.

Outros autores, como Tonin e Stein (2012), Dias Figueiredo (2014) e Mello (1998) também apresentam estudos semelhantes, em que desenvolveram atividades de *pen pals* com alunos de outros locais do mundo. Podemos observar, porém, que geralmente os autores buscam por tópicos mais acessíveis para os alunos como falar sobre família ou sobre si mesmo e suas preferências, e o que todas as propostas mencionadas têm em comum é que fazem uso ou do gênero carta pessoal ou e-mail. Além disso, os autores deixam claro os inúmeros aspectos positivos do trabalho com *pen pals*, que incentiva os alunos a aprenderem mais, interessando-os ainda mais no estudo do inglês, por trazer uma oportunidade de colocar em prática o que aprendem em sala de aula, uma comunicação efetiva com outras pessoas, não apenas produzindo textos para serem corrigidos pelo professor, por exemplo.

Mello (1998), além de relatar sua experiência com projetos *pen pal*, também apresenta uma série de sugestões e recomendações que devem ser considerados por professores que pretendem desenvolver projetos semelhantes. Em relação aos professores, por exemplo, a autora aponta para o cuidado ao determinar as escolas e professores parceiros para que o projeto realmente funcione, mantendo contato e um diálogo próximo com os outros professores envolvidos, definindo desde o

princípio o período de duração e também tendo os mesmos objetivos em mente, deixando claro o que se quer alcançar com os alunos.

Em relação aos alunos, a autora recomenda pareá-los de acordo com o nível de inglês que possuem e também a idade. Se a turma fizer a correspondência por e-mail, os alunos devem saber utilizá-lo e os endereços de e-mail devem ser testados previamente para evitar problemas de envio/recebimento. Além disso, a autora também comenta que é importante que o professor esteja motivado para, assim, também motivar seus alunos, além de auxiliá-los no que for preciso e acompanhar de perto o progresso deles.

Para encontrar escolas e/ou alunos de outros países que estejam interessados em trocar correspondências entre *pen pals*, há diversos sites e plataformas *on-line* que permitem que o professor cadastre sua escola/turma e procure outros professores que tenham interesses e objetivos semelhantes aos seus. Aqui serão apresentadas duas opções de sites que o professor pode utilizar: o *Penfriends from Cambridge* e a plataforma *Students of the world*.

O site *Penfriends from Cambridge* traz uma forma de troca *on-line* de *cards* produzidos pelos alunos (entre 4 e 18 anos de idade). O primeiro passo é cadastrar sua escola, número de alunos e idade no site *penfriends.cambridgeenglish.org*. O segundo passo, após a confirmação do cadastro, é encontrar uma escola parceira de outro país, que combine com o perfil de seus alunos, idade, nível e objetivos. Quando a outra escola aceita fazer a troca com os seus alunos, o professor recebe via e-mail o *Penfriends Activity Pack*, que traz atividades, certificados para os alunos, pôster para a sala de aula, dentre outras sugestões e materiais para auxiliar o professor. A partir disso, os alunos desenvolvem seus *cards* baseados em um tema definido, os

quais são escaneados ou fotografados pelo professor e postados no site. A outra escola também então postará seus próprios *cards* em resposta, que o professor pode então distribuir aos seus alunos, junto com o certificado de participação.

É interessante apontar para o fato de que esta é apenas a abertura de uma porta, pois as escolas em parceria podem ir além desse contato inicial e desenvolver uma série de outras atividades, promovendo e aprofundando a troca intercultural. Produção de vídeos, trocas de e-mails entre os alunos e até mesmo correspondências por cartas tradicionais são algumas das opções que o professor pode usar após os primeiros contatos e trocas, o que, é claro, vai novamente depender dos objetivos que ambos professores possuem para seus alunos, o que justifica a importância de selecionar com cuidado a parceria e também ter um diálogo aberto com o professor parceiro.

A plataforma *Students of the world*, em *studentsoftheworld.info*, começou suas atividades ainda em 1995, tendo de 1995 a 2001 registrado 10000 *pen pals*, de 120 países e apenas por correspondências via correios. A partir de 2001, começou a oferecer também a correspondência via e-mails, somando até agora mais de 200 milhões de visitantes ao site, cerca de 1 milhão de *pen pals* de 220 países, além de milhares de blogs, clubes, games, informações culturais e até tours virtuais (do inglês: *virtual tours*), de acordo com as informações oferecidas pelo próprio site. O site apresenta diversas possibilidades: para pessoas entre 10 e 25 anos, há mais trocas, pois essa faixa etária corresponde a maioria dos *pen pals*, na maioria estudantes, mas não há limite de idade e o site serve para pessoas de todas as idades que queiram trocar correspondências com pessoas de outras culturas e países. O site

também é monitorado diariamente, em virtude do grande acesso por público adolescente e infantil.

A partir do registro na plataforma, você já pode começar a receber correspondências – via e-mail e também via correio tradicional (*snail mail*). O site leva em consideração os países com os quais você mais gostaria de trocar correspondências, seus interesses, hobbies e línguas e o próprio site também seleciona o seu primeiro *pen pal* – cada membro recebe alguns endereços de *pen pals* para começar a trocar correspondências.

Para o professor, há também a possibilidade de acessar diretamente os fóruns e, dentre eles, há um direcionado especificamente a professores que estão buscando *pen pals* para seus alunos. Ali, os professores publicam seus recados, falando de suas turmas, a idade e número dos estudantes e deixa também seu contato ou e-mail para que outros professores possam entrar em contato a fim de iniciar a troca. Esse fórum é bem movimentado, contando com mensagens novas de professores buscando *pen pals* para seus alunos praticamente todos os dias.

Com base nas informações apresentadas, fica evidente que a troca entre *pen pals*, seja via e-mail ou via correspondências tradicionais, pode ser uma excelente alternativa para despertar nos estudantes um maior interesse pela língua inglesa, ao passo em que eles têm a oportunidade de experienciar uma troca efetiva, pois estarão fazendo uso do que estão aprendendo para de fato conversar com outras pessoas, ao mesmo tempo em que estarão ampliando sua bagagem cultural, em vista da troca intercultural que esse tipo de comunicação possibilita. Dessa forma, também são diversas as alternativas das quais o professor

pode fazer uso e os sites direcionados a trocas entre *pen pals* também podem ser ótimas opções e aliados em sala de aula.

The place where i live – my home and my culture: uma sequência didática

A partir das considerações anteriores e tendo claro como a prática de *pen pal* pode contribuir para o aprendizado do aluno, trazemos aqui uma sequência didática que permite a correspondência com alunos de outras realidades culturais, utilizando diversos gêneros de texto, porém centralizando na troca de *postcards*, pela correspondência com um *pen pal*. Os alunos serão incentivados à troca de *postcards* de forma tradicional, pelo correio, pois essa permite um contato mais próximo e humanizado com o outro, além do envio de outros objetos e mimos, como adesivos, fotografias, revistas, entre outros.

A proposta é partir da cultura local de cada aluno para, então, ter o contato com o outro, em um diálogo intercultural, de modo que os aprendizes possam observar e refletir sobre sua própria cultura e, a partir disso, escrever sobre ela e sobre seus próprios modos de viver, correspondendo-se com indivíduos de outras realidades culturais – assim, aprendendo sobre o “outro”, mas também sobre si mesmo.

Esta sequência didática foi pensada para um 8º ou 9º ano do ensino fundamental, podendo ser adaptada e utilizada conforme os objetivos do professor, para outros níveis escolares. O objetivo principal é o de possibilitar a comunicação autêntica em língua inglesa, em situações reais de interação, numa perspectiva intercultural e humanizadora.

A ideia é de promover um contato direto com outros estudantes de diferentes partes do mundo, trocando informações culturais sobre os lugares em que os estudantes vivem, seus costumes e tradições.

A seguir, descrevemos em linhas gerais a proposta, dividida em cinco etapas, as quais podem ser adaptadas a diferentes níveis de conhecimento e idade dos aprendizes.

Turma: 8º ou 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública

- Nível de inglês: intermediário.
- Duração: dois trimestres.
- Objetivo geral: possibilitar a comunicação autêntica em língua inglesa, em situações reais de interação, numa perspectiva intercultural, explorando os aspectos culturais que constituem sua própria identidade e a identidade dos outros.
- Apresentação geral: esta sequência divide-se em 4 etapas. Na primeira, será explorada e evidenciada a cultura local do aluno, pois os alunos partirão dela para então se corresponder com alunos de outras realidades culturais. Na segunda etapa, exploramos o gênero *postcards*, onde o professor vai conduzir um processo de análise e produção baseada neste gênero textual, e ao final os alunos poderão produzir seus próprios *postcards*, com uma fotografia de algo que gostam ou sobre o lugar onde vivem (sua casa, sua cidade, um lugar da cidade/do estado...), e incluindo uma pequena descrição sobre este lugar. Essa produção destina-se para o envio para os *pen pals* – na correspondência também podem ser incluídos pequenos *souvenirs* no envelope. A terceira etapa explora outros aspectos relacionados ao

Brasil, enquanto que a última etapa também prevê o recebimento da resposta, produzida pelos outros estudantes.

Etapa 1 - Introdução ao assunto: debatendo estereótipos e discutindo como o Brasil é visto no exterior

Apresentar o tema, explorando o conhecimento que os alunos já possuem, questionando sobre como o Brasil é visto no exterior. Aqui, os alunos podem criar *mind maps*, ou então fazer uso de ferramentas *on-line*, como *Padlet*, em <https://padlet.com/>, que permite que se criem murais colaborativamente, utilizando texto, memes, vídeos, imagens.

a. Apresentar aos alunos algumas figuras ou um vídeo que demonstre os estereótipos mais comuns sobre o Brasil e guiar para uma discussão – dependendo do número de alunos, estes podem ser divididos em grupos e então, na sequência, cada grupo compartilha suas ideias com a turma.

b. Conversar sobre estereótipos e como muitas vezes as pessoas definem e julgam umas às outras sem conhecer de fato a realidade cultural. Questionar sobre como eles definiriam a real identidade do Brasil. A ideia de explorar primeiro a identidade cultural do Brasil se justifica pelo fato de que o Brasil possui uma ampla e diversa identidade cultural e com frequência é visto apenas por alguns aspectos específicos – e não por toda sua diversidade. Explorar a cultura local revela outra face do país, o que pode se tornar uma experiência muito significativa, resultando também na quebra de estereótipos, considerando que o Brasil normalmente é visto apenas como o país do samba e do futebol.

d. Conduzir uma pesquisa estilo *survey*, na internet, com o objetivo de explorar e conhecer a diversidade dos aspectos culturais que compõem o Brasil.

e. Produzir um pôster para ser exposto na sala de aula ou escola, tendo como título o tema da sequência didática (*The place where I live: my home and my culture*), incluindo imagens de todos os cantos do Brasil, como um mosaico cultural – as tradições, comidas típicas, bebidas, danças, trajes típicos, celebrações/comemorações, até mesmo expressões comuns da linguagem e outros aspectos de cada região do Brasil.

f. Os aspectos linguísticos necessários para o desenvolvimento desta etapa serão definidos pelo professor, a partir das demandas da turma. Isso acontecerá nas demais etapas da mesma forma, ou seja, haverá momentos ao longo do processo que será necessário o ensino de itens linguísticos de forma sistematizada, no contexto em que o aluno precisar para suas leituras ou produção escrita.

Etapa 2 - Escrevendo sobre o lugar em que vive, explorando *postcards*

1. Organizar os alunos em grupos e distribuir para a turma uma série de *postcards* impressos encontrados na internet. Pedir para que observem os elementos em comum entre os diferentes *postcards* e atentem para as características que definem esse gênero. Por fim, *brainstorm* com todos os alunos as características específicas do gênero *postcard*, reunindo e aprofundando as observações feitas pelos alunos em seus grupos de discussão.

2. Estudo sobre o gênero *postcard*: questionamentos e discussão na turma sobre o que é esse gênero, suas funções ao longo do tempo, modelos impressos e *on-line*, leitura do gênero.
3. Estudo do vocabulário em contexto de uso: explorar via jogos, *worksheets* e atividades cooperativas relacionadas a *places* e *adjectives to describe places*.
4. Vídeo: para ser assistido na turma, mostrando diferentes *postcards*, nesse caso também trocados via *pen pal* <https://www.youtube.com/watch?v=MlrZQ4O4L6U>.
5. Produção de um *postcard*: guiar os alunos para que produzam seu próprio *postcard* com uma fotografia tirada por eles mesmos. Podem ser utilizadas ferramentas *on-line*, como *Canva*² ou *Adobe Spark*³, ambas direcionadas à criação de *postcards*. Assim, os alunos têm a oportunidade não de fazer uso de um modelo pronto, mas de personalizarem e criarem seu próprio *postcard*, podendo, assim, também produzir e escolher a imagem para ilustrar seu próprio *postcard*, de forma que o local esteja relacionado também ao que pretendem escrever no verso. Pode ser um ponto turístico do estado/país que já visitaram, um lugar de que gostam, entre outras ideias.
6. Produção escrita para o verso do *postcard*: guiar os alunos para que produzam uma primeira versão do que irão incluir no verso do *postcard*. A ideia é de que também incluam uma descrição do lugar fotografado na parte de trás do *postcard* – utilizando os

2 <https://www.canva.com/create/postcards/>

3 <https://spark.adobe.com/make/card-maker/postcards/>

adjectives e outras noções estudadas nesta etapa, justificando a escolha do local, sua importância histórica ou local, por que esse local é significativo para eles ou outros pontos que se encaixem na produção. Aqui também, além de escrever sobre o lugar da foto, os alunos podem se sentir livres para incluir outras informações que desejarem, sobre si mesmos ou direcionado ao estudante com o qual estão se correspondendo.

7. Durante todo o processo de produção, o papel do professor é o de estar à disposição dos alunos, guiando-os e auxiliando-os no processo. A ideia é que os alunos produzam um primeiro rascunho com o que pretendem inserir no verso de seu *postcard*. Então, o professor dividirá os alunos em grupos e cada grupo receberá as produções escritas dos alunos de outro grupo para, então, lerem em conjunto e fazerem a correção e sugestões para o colega, que então reescreverá seu texto para, enfim, ser adicionado ao *postcard* que será enviado.

8. Por fim, ainda antes do envio das correspondências, pode ser feita uma roda de conversa para que os alunos possam mostrar seus *postcards* finalizados para os demais colegas, além de, oralmente, apresentar e explicar sobre o que incluíram em sua produção e na correspondência.

Etapa 3 - Leitura de textos em inglês sobre os melhores lugares para visitar no Brasil

Ativação do conhecimento de mundo: introduzir o assunto com uma discussão sobre lugares que conhecem ou gostariam de

conhecer no Brasil; mostrar aos alunos um vídeo sobre lugares no Brasil (como este, por exemplo: https://www.youtube.com/watch?v=_OjwEGcBmKY&t=345s). Em grupos, orientar os alunos para relacionarem as imagens aos nomes dos lugares (daqueles listados no *top ten* que eles irão ler em seguida).

Leitura e compreensão de texto: entregar aos alunos o artigo *The best places to visit in Brazil*: <https://www.touropia.com/best-places-to-visit-in-brazil/>. Em um primeiro momento, orientar os alunos a observar o texto em geral, identificando

1. suas características e aspectos gerais, para em seguida realizar a compreensão do texto. Produzir tarefas escritas diversificadas de compreensão do texto: questões, *true or false*, entre outros formatos.

2. A partir do texto e das dificuldades de linguagem observadas durante a compreensão, selecionar os itens linguísticos para estudo sistemático e contextualizado. Possíveis itens a serem estudados: *comparative x superlative adjectives, describing places, what to do/find there. Do/don't for instructions, recommendations, suggestions.*

3. O professor pode incluir outras atividades com o objetivo de aprofundar os itens linguísticos estudados. Como sugestão, considerando que os alunos já terão explorado *adjectives* e *describing places* na parte sobre os *postcards*, isso pode ser retomado/aprofundado aqui. Os alunos, divididos em grupos, sorteiam um dos lugares do Brasil, vistos no vídeo e no texto. Cada grupo terá, então, de descrever oralmente este lugar para os outros grupos, incluindo quantas informações puder e especificando-as

gradualmente, até que algum grupo consiga adivinhar de que lugar se trata.

4. Como atividade de produção, guiar os alunos para a produção de um vídeo, falando sobre o Brasil. Como sugestão, os alunos podem ser divididos em grupos menores e cada grupo fica responsável por algum tópico ou assunto específico (pontos turísticos, regiões do país, cultura brasileira, aspectos específicos que nos tornam brasileiros, e outros...). O vídeo pode ser feito em inglês e cada grupo pode gravar e editar a sua parte, fazendo uso de outros recursos, como imagens e músicas brasileiras, por exemplo. Posteriormente, esse vídeo também pode ser enviado para a turma de *pen pals*, ampliando as trocas interculturais entre os estudantes.⁴

Etapa 4 - Explorando outras culturas

Na etapa final, o professor conduzirá uma aula explorando os aspectos culturais do outro país com o qual foram trocadas as correspondências, sempre sob a perspectiva do diálogo intercultural e da quebra de estereótipos. Aqui o professor terá a oportunidade de explorar melhor e aprofundar os aspectos culturais do outro país, em contraste à cultura local, sempre com uma visão acolhedora e respeitosa em relação ao “outro”. Uma sugestão é a de iniciar outra vez *brainstorming* aquilo que os alunos já sabem/já conhecem sobre o país com o qual

⁴ Sugestões de materiais extras: <https://www.touropia.com/tourist-attractions-in-brazil/> - texto sobre o Brasil e 27 atrações turísticas do país. <https://www.worldtravelguide.net/guides/south-america/brazil/> - texto em inglês com diversas informações sobre o Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=wYtGIyIoD8> - vídeo em inglês, falando sobre lugares do Brasil.

se escolheu trocar as correspondências – lembrando que a plataforma *Students of the world* permite que se escolha o país (que não precisa necessariamente ser um país falante de inglês) e, sendo assim, o país escolhido pode justamente ser um país sobre o qual os alunos gostariam de saber mais. Pode-se também ser feita uma votação na turma, para que se decida pela opinião da maioria..

Após receber as respostas de suas correspondências, será feita, então, uma roda de conversa com toda a turma, em que todos os alunos serão convidados a compartilhar com os demais o que receberam e que informações adquiriram acerca do outro país e os aspectos culturais, enriquecendo ainda mais o aprendizado da turma. Sugerimos que o professor guie para que os alunos se expressem oralmente. Caso o professor também tenha feito uma troca de correspondências (com o outro professor, por exemplo, mesmo que não fazendo uso especificamente do gênero *postcard*), ele pode iniciar a atividade expressando-se oralmente como modelo para os alunos. Estes podem falar dos seus *pen pals*, quem são seus nomes, idades, dados e preferências; o que receberam nas correspondências, além de destacar o que foi novidade e chamou a atenção sobre o seu *pen pal*, a cultura e país dele.

Considerações finais

Tomando como base as considerações apresentadas, torna-se evidente o papel da cultura no contexto do ensino de língua adicional, especialmente no mundo contemporâneo em que vivemos, em que podemos ter contato com outras culturas e pessoas provenientes de

contextos diversos com um simples “clique”. Cultura e língua andam de mãos dadas, são interdependentes, uma sem a outra se torna incompleta. A língua sem a cultura não passa de um mero sistema e a comunicação efetiva fica incompleta, pois é a cultura que lhe dá vida e que a transforma.

Dessa forma, não basta que nas salas de aula os alunos aprendam apenas a língua. É necessário que os professores busquem combinar, como sugere Corbett (2008), as quatro habilidades fundamentais com as competências e habilidades interculturais. Assim como também sugerem Araújo e Figueiredo (2015), é importante que busquemos desenvolver em nossos alunos a competência comunicativa intercultural, visando conectar os conhecimentos linguísticos aos aspectos culturais da língua.

É por meio do contato com a cultura do “outro” que o aluno conhecerá mundos e realidades diferentes do seu, ampliando assim sua bagagem cultural e, especialmente, aprendendo mais também sobre si mesmo. É também por meio do contato com o “outro” que é diferente de si mesmo, que o aluno terá a oportunidade de aprender a lidar com as diferenças com respeito e consideração e de desenvolver uma consciência ao mesmo tempo crítica e humanizadora.

Considerando que todos nós somos seres inseridos em um universo cultural, a cultura do próprio aluno pode-se tornar um excelente ponto de partida, tal como sugerem Moreira e Figueiredo (2012). Não é preciso, dessa forma, que o aluno se desvincule de sua própria realidade ou de si mesmo para que tenha contato com outras culturas. E, além disso, ao se partir da cultura do próprio aluno, este tem a oportunidade de passar a ver a si mesmo e ao que o rodeia com

um novo olhar, trazendo conseqüentemente a valorização da própria cultura, que muitas vezes é esquecida.

O papel do professor, por conseguinte, é fundamental em todo esse processo. É importante que ele adote uma postura de respeito e humanização em relação às diferenças e que possua uma consciência crítica – tanto sobre sua própria cultura quanto no que se refere a diferentes realidades culturais. Também é necessário que o professor busque quebrar estereótipos e preconceitos, sendo um mediador nesse diálogo intercultural.

Com base em todas essas considerações, apresentamos diferentes sugestões de como abordar a interculturalidade em sala de aula, evidenciando especialmente como a prática de *pen pals* pode ser uma excelente aliada como forma de colocar a interculturalidade em prática na sala de aula, além de permitir que os alunos tenham um contato efetivo com outros alunos e façam um uso autêntico da língua que estão aprendendo. Há diferentes sites que também podem auxiliar o professor nesse processo de encontrar *pen pals* para seus alunos – dos quais detalhamos o *Penfriends from Cambridge* e a plataforma *Students of the world*, ambos voltados à troca de correspondências (seja via correspondência tradicional ou via e-mail).

Por fim, apresentamos uma seqüência didática direcionada a estudantes de escola pública, com o objetivo de trazer sugestões e ideias de como abordar a interculturalidade ao mesmo tempo em que os alunos são guiados para uma produção para *pen pal*. Utilizamos como gênero central os *postcards*, fazendo uso também de diferentes ferramentas tecnológicas e estratégias para tornar o ensino atrativo e instigante para os alunos, ao mesmo tempo em que a sugestão de

trocar correspondências via correio tradicional resgata uma prática antiga e não muito conhecida pelos adolescentes contemporâneos.

Sendo assim, torna-se evidente como é possível que se torne o aprendizado de uma língua adicional ainda mais significativo e envolvente, ao aliá-lo a uma perspectiva intercultural, que oportunize o contato entre professores e alunos mundo afora.

Referências

ADOBE SPARK. **Criador de postcards on-line**. Disponível em: <https://spark.adobe.com/make/card-maker/postcards/>. Acesso em nov. 2019.

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua inglesa: múltiplas perspectivas. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiás, v. 7, n.1, p. 63-76, junho de 2015.

BEATO-CANATO, A. P. M. A produção, o desenvolvimento e os resultados de trabalho com uma sequência didática de cartas para pen pal. **Entretextos**, Londrina, n. 6, p. 5-14, jan/dez 2006.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009.

BWCPublishing. **How to send and receive postcards around the world – my collection**. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MlrZQ4O4L6U>. Acesso em nov. 2019.

CAMBRIDGE Assessment English. **Penfriends from Cambridge**. 2019. Disponível em: <https://penfriends.cambridgeenglish.org/>. Acesso em out. 2019.

CORBETT, J. **Developing intercultural language awareness**. *New Routes*, São Paulo, n. 34, p. 26-27, jan. de 2008.

FIGUEIREDO, C. C. P. D. Penpals: parceria no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2014, vol. 1.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes**: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

IANUSKIEWTZ, A. D. Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua adicional. **Revista Illuminart**, n. 8, nov. de 2012.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? *In*: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P.98-118.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MELLO, V. Report on a penpal Project, and tips for penpal-project success. **The Internet TESL Journal**, v. IV, n. 1, 1998. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Mello-Penpal.html>. Acesso em out. 2019.

MOREIRA, T. A. S.; FIGUEREDO, C. J. A importância do componente intercultural na prática docente de línguas estrangeiras. **Gláuks**, v. 12, n. 1, p. 147-168, 2012.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua adicional. *In*: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006, p. 191-201.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, p. 145-174, jul/dez de 2014.

STUDENTS of the world: an open window on World's cultures. 2001. Disponível em: <http://www.studentsoftheworld.info/>. Acesso em out. 2019.

TONIN, T. R. F.; STEIN, A. Estratégias motivacionais para alunos do ensino fundamental: projeto pen pal. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2012, vol. 1.

UTLEY, D. **Intercultural Resource Pack**: Intercultural communication resources for language teachers. UK: Cambridge University Press, 2004.

ZARDINI, A. S.; COSTA, J. W. da. Penfriend – Amigos por correspondência: um projeto de incentivo à escrita em língua inglesa. **The ESPEcialist**, vol. 30, n. 1, p. 83-108, 2009.

PARTE II

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: UMA LEITURA SOBRE A PERSPECTIVA DE ENSINO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Boff

Luciana Maria Crestani

Introdução

A Educação Básica tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos sujeitos para que se tornem indivíduos críticos e atuantes na sociedade¹. Nesse viés, documentos oficiais norteadores do ensino são implementados e servem como parâmetros para políticas públicas e ações atinentes à educação em todo território nacional. O documento oficial mais recente nesse sentido é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De caráter normativo, a BNCC define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas Educação Básica. Essa, que é a terceira edição da base, começou a ser discutida em 2014 e foi finalizada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu um prazo de dois anos para implementação das diretrizes propostas pela BNCC nas escolas brasileiras. Em 2020, todas as escolas

1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assim estabelece: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

deveriam estar desenvolvendo suas atividades de ensino e aprendizagem de acordo com tal normativa.

No entanto, adequar-se às diretrizes da BNCC não vem sendo tarefa fácil. Desde que a nova base começou a ser discutida, a inquietação dos professores ganhou espaço nas escolas porque há dúvidas sobre como realizar a adequação à normativa proposta. É nesse sentido que propomos este trabalho. Como professoras de língua materna inseridas em contextos escolares em que circulam discursos sobre “o que deve ser diferente e como fazer diferente”, interessa-nos compreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental² que se configura na BNCC. Para tanto, voltamos nossa análise ao componente de Língua Portuguesa, observando, em especial, competências e habilidades a ele associadas. Cremos que um olhar a tais aspectos pode apontar caminhos quanto às “adequações” que a BNCC postula, contribuindo para as práticas docentes.

Os procedimentos metodológicos adotados caracterizam este estudo como descritivo, bibliográfico, documental e de abordagem qualitativa. A análise do *corpus* ocorre à luz de preceitos da Semiótica Discursiva³, buscando observar recorrências temáticas apresentadas nas partes analisadas do documento para, a partir delas, depreender a perspectiva de ensino de língua materna que ali se configura.

2 A opção por desenvolver o estudo enfocando as propostas da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) se justifica, em especial, porque este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior, que volta o olhar ao processo de implementação das diretrizes da BNCC em tal etapa do ensino.

3 A Semiótica Discursiva, cujo fundador é Algirdas Julien Greimas, é uma teoria da significação e, ao mesmo tempo, da relação, que busca compreender e explicar como se constroem os sentidos dos textos/discursos por meio da análise de elementos internos e externos que os constituem. Na análise discursiva, uma das estratégias propostas é o mapeamento de recorrências figurativas e temáticas nos enunciados para se chegar à compreensão de níveis mais abstratos de sentido. Para um estudo básico da teoria, vejam-se as obras “Elementos de Análise do Discurso”, de José Luiz Fiorin, e “Teoria Semiótica do Texto”, de Diana Barros.

O trabalho está assim organizado: inicialmente apresentamos uma breve contextualização sobre a criação da BNCC; a seguir, observamos o modo de organização e articulação entre os elementos constitutivos do componente de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para, a seguir, explorarmos competências e habilidades associadas a tal componente. Por fim, tecemos as considerações finais.

Sobre a BNCC: breve contextualização histórica

A BNCC não surgiu por acaso, ela vem sendo pensada desde a Constituição Federal de 1988. Em conformidade com os artigos 210 e 214, já se delineava a ideia de fixar conteúdos mínimos de maneira a assegurar uma formação básica comum estabelecendo também um Plano Nacional da Educação (PNE):

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, s.p.).

No ano de 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referenciais abertos e não obrigatórios, para subsidiar a renovação e a reelaboração da proposta curricular das escolas e a formação de professores. Por muitos anos esses foram os documentos que orientaram os professores. Em 2010, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que eram normas obrigatórias para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Apesar da obrigatoriedade, nenhum desses documentos foi apresentado com força de lei.

No entanto, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei de nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Dentre as vinte metas e estratégias de implementação propostas no PNE que devem ser cumpridas no prazo de dez anos (2014-2024), destacamos a estratégia 7.1 que propõe

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, s.p.).

À vista disso e após várias modificações, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a versão da BNCC para a etapa do Ensino Médio. A partir dessa data, o Brasil passou a ter um documento com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. A BNCC é designada como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

Por possuir caráter normativo, a BNCC tem de ser seguida em âmbito federal, estadual e municipal. Ela define as aprendizagens essenciais, ou seja, aquelas imprescindíveis e às quais todos os alunos têm direito. Prevê ainda a conquista de competências e habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Nesse documento são abordadas as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. São apresentadas na normativa dez competências gerais que se inter-relacionam e desdobram-se para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e formação de valores e atitudes.

A BNCC foi embasada em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional da Educação, dessa forma, ela apresenta muitas semelhanças com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo que ainda na década de 90 já se propunha que

toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998, p. 23).

Em consonância a isso, Roxane Rojo (2017), em entrevista para a Revista Nova Escola, aponta que a BNCC consolida conceitos dos PCNs e acrescenta novas perspectivas relacionadas às práticas sociais da atualidade, as quais demandam conhecimentos de novos gêneros textuais e tecnologias.

A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo (ROJO, 2017, s.p.).

Na etapa do Ensino Fundamental, o componente de Língua Portuguesa também dialoga com orientações curriculares e documentos produzidos nas últimas décadas. Isso ocorre com o intuito de atualização em relação às pesquisas mais recentes da área, inclusive às transformações das práticas de linguagem decorrentes, em grande parte, pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (BRASIL, 2018).

Por conseguinte, no novo cenário mundial, reconhecer-se como indivíduo no contexto histórico e cultural requer muito mais que o simples acúmulo de informações. Faz-se necessário

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Em outras palavras, é papel da escola ajudar o aluno a desenvolver competências que lhe permitam atuar com autonomia e protagonismo na sociedade. Saber decodificar letras, decorar regras e nomenclaturas não é o suficiente para que o aluno se reconheça como sujeito social e saiba solucionar conflitos pertencentes ao seu cotidiano. Desse modo, cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos alunos

experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Na próxima seção apresentaremos como a BNCC está estruturada a fim de compreendê-la melhor.

Estrutura composicional do documento norteador de ensino

A BNCC (2018) define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental Anos Iniciais; o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio. Ao evidenciar as aprendizagens essenciais, o documento não pretende restringir o conhecimento, mas estipular aprendizagens mínimas que os alunos devem atingir durante o processo da Educação Básica.

Essas aprendizagens essenciais estão imbricadas nas competências a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Básico. Competência, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 08), é a “mobilização de conheci-

mentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

As competências gerais da BNCC inter-relacionam-se e desdobram-se entre as competências específicas de cada área do conhecimento e competências específicas de cada componente curricular.

No documento, são previstas dez competências gerais que perpassam por todas as etapas e componentes curriculares da Educação Básica. A etapa do Ensino Fundamental é composta pelos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e pelos Anos Finais (6º ao 9º ano) e está organizada em cinco grandes áreas do conhecimento, para cada uma delas são estabelecidas competências específicas que “explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2018, p. 28). Para as áreas que amparam mais de um componente curricular, que é o caso da área de Linguagens, também são definidas competências específicas do componente, as quais devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da etapa de escolarização (BRASIL, 2018).

A área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. São apresentadas seis competências específicas de Linguagens e dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC,

as competências específicas possibilitam a *articulação horizontal* entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares e, também a *articulação vertical*, ou seja, a *progressão* entre o *Ensino Fundamental – Anos Iniciais* e o *Ensino Fundamental – Anos Finais* e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2018, p. 28, grifo nosso).

Com a intenção de garantir o desenvolvimento das competências específicas, os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades, “relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*” (BRASIL, 2018, p. 28, grifo nosso). Isso significa que na BNCC não aparece uma categoria específica denominada “conteúdos”. Eles se configuram nos objetos de conhecimento e nas habilidades de cada componente. Os objetos de conhecimento “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

É importante destacar que as habilidades orientam o professor sobre como abordar os objetos de conhecimento de modo a desenvolver as competências previstas. Embora as habilidades venham apresentadas no documento de forma sequencial, elas não precisam ser trabalhadas em sala de aula em ordem cronológica, mas sim de acordo com os avanços de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a BNCC deixa o professor livre para desenvolver seu trabalho adequando-o ao nível da turma e à situação que se configura.

[...] os agrupamentos propostos *não devem ser tomados como um modelo obrigatório para o desenho dos currículos*. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar *a clareza, a precisão e a explicitação* do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica [...] (BRASIL, 2018, p. 31, grifo nosso).

Conseqüentemente, as escolas têm autonomia para criar seus currículos de acordo com particularidades regionais e locais, visto que a BNCC fornece orientações para a elaboração dos currículos que podem – e devem – ser adequados aos diferentes contextos. Nesse

sentido, mesmo que esse documento seja normativo, ele não busca engessar as escolas numa determinada forma, assim, deixa aberta inúmeras possibilidades a serem trabalhadas nas salas de aula. Sob esse viés, a configuração da BNCC permite que cada professor possa conduzir sua aula com autonomia, de acordo com as reais necessidades dos alunos, pois não há uma ordem fixa dos objetos de conhecimento.

Por outro lado, esse pode ser um dos fatores que dificultam o processo de adaptação ao documento, pois há uma prática consolidada nas escolas de se seguir uma “lista de conteúdos” para cada ano e componente curricular e nem sempre as propostas de abordagem desses conteúdos são pensadas à luz do desenvolvimento de competências comunicativas. Nesse tangente, a adaptação do ensino à BNCC exige que se compreenda, antes, a perspectiva de ensino de língua proposta pelo documento. Afinal, entender o que se espera do ensino de língua é o primeiro passo para se repensar metodologias e práticas de sala de aula.

A nova Base prevê uma aprendizagem progressiva do aluno. Inicialmente, são apresentadas as competências gerais da Educação Básica, entendidas como aquelas que o aluno precisa desenvolver ao longo do tempo em que permanecer na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, num processo contínuo que contempla objetos de conhecimentos cada vez mais complexos na medida em que avança etapas.

O componente curricular de Língua Portuguesa é subdividido em quatro campos de atuação: campo jornalístico/midiático; campo de atuação na vida pública; campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário. Cada um desses campos é composto por práticas de linguagem, objetos de conhecimento e as habi-

lidades. As práticas de linguagem preveem quatro eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Essas subdivisões são direcionadas para as turmas de 6º ao 9º ano e os objetos de conhecimento ali mencionados podem ser explorados nesses níveis, adequando-se o grau de complexidade ao aprendizado dos alunos.

O ensino segue pautado nos gêneros discursivos com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências de uso da língua. Os campos de atuação apresentados na BNCC marcam a inter-relação entre as práticas sociais e os gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2011, p. 261), considerando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ou seja, toda comunicação humana é dada através de enunciados e “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo nosso). O fato de o ensino estar organizado por campos de atuação é um dos principais aspectos que aponta uma perspectiva de ensino de língua voltado às práticas sociais de interação, tendo como intuito a formação de um leitor/produtor de textos competente para atuar nos diferentes espaços em que circula.

É na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental que os alunos participam com maior criticidade em diversas situações comunicativas, assim, “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em *práticas de linguagens realizadas dentro e fora da escola*” (BRASIL, 2018, p. 136, grifo nosso). No componente curricular de Língua Portuguesa-

sa, o contato dos alunos com os gêneros textuais é ampliado e os textos devem estar relacionados a vários campos de atuação “partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136).

Em cada prática de linguagem são estabelecidos quatro eixos norteadores de ensino: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. A eles estão relacionados os objetos de conhecimentos e as habilidades previstas no componente curricular. Dessa forma, compreende-se que as competências específicas de Língua Portuguesa são detalhadas de forma com que se estabeleçam as habilidades e também os objetos de conhecimentos. Sobre isso, o documento esclarece que

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, *as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem* que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso).

Nesse mesmo ponto de vista, Neves (2011, p. 37) aborda que “usar a linguagem não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano e, a partir daí, social e cultural”. Em outros termos, é necessário que o aluno compreenda a língua em uso e estabeleça relações de sentido entre uso da linguagem e práticas do cotidiano. A BNCC reforça que

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão *não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem*, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua nos contextos dessas práticas (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso).

Importam as competências discursivas, ou seja, o saber-fazer uso das linguagens, – implicadas também as diferentes semioses – nas diferentes situações de comunicação/interação social. A propósito, a BNCC traz lado a lado análise linguística e semiótica, o que está diretamente associado às práticas sociais, em que diferentes signos se mesclam na construção de sentidos. O documento faz várias menções à importância do trabalho com textos multissemióticos, inclusive ampliando o conceito de leitura de modo a contemplar as outras linguagens:

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

Isso aponta o quão importante é trabalhar com textos que unem as linguagens verbais e não-verbais. Cabe ao professor mostrar ao aluno como essa união de linguagens cria diferentes efeitos de sentidos, pois é através desse olhar que o aluno se tornará um leitor mais competente para as práticas sociais.

Conforme a BNCC, aspectos gramaticais devem ser abordados com vistas a aprimorar a relação das práticas sociais e da linguagem, enfocando o uso e a utilização da língua, sendo que “assume-se na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos”. (BRASIL, 2018, p. 139).

A proposta é de que a

[...] gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Em resumo: a ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos (NOVA ESCOLA, 2020, s.p.).

Sabemos que documentos anteriores à BNCC, como os PCNs, já propunham o texto como elemento principal nas aulas de Língua Portuguesa, destacando a necessidade de priorizar práticas de leitura e produção textual voltadas à interação social. Contudo, ainda se evidenciam dificuldades de operacionalização de propostas que contemplem reflexões sobre o emprego de estruturas linguísticas e de sentidos por elas projetados em detrimento da classificação/memorização de aspectos gramaticais.

Naseção seguinte, voltamos nosso foco às competências específicas de Língua Portuguesa e, logo após, às habilidades, buscando melhor evidenciar a perspectiva de ensino inscrita na BNCC.

Um olhar às competências específicas de Língua Portuguesa

A BNCC dialoga muito de perto com os estudos dos multiletramentos, apresentando uma perspectiva de ensino de língua voltada para o uso, para as práticas sociais, ressaltando a necessidade de se explorar a multiplicidade semiótica e cultural, assim como as tecnologias na sala de aula.

É válido lembrar que o termo multiletramentos (*multiliteracies*), de acordo com Rojo (2012b), surgiu de um grupo de pesquisadores da área de educação e letramentos de Nova Londres, em 1996. Esse grupo, que ficou conhecido como Grupo Nova Londres (GNL), apontou a necessidade de a escola posicionar-se diante dos novos letramentos que surgiram na contemporaneidade. O conceito estruturado pelo Grupo já apontava para duas práticas de letramentos: *multiculturalidade da sociedade* e *multimodalidade dos textos*. A primeira prática é caracterizada pela pluralidade e pela diversidade cultural e a segunda, pela multiplicidade de linguagens, “semioses” e “mídias”. A fim de abranger esses dois “multi”, o grupo cunhou o termo “multiletramentos”. Assim, a pedagogia dos multiletramentos propõe que a escola tome para si o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica envolvidas nas práticas sociais. Esses temas são muito recorrentes no corpo da BNCC.

São dez as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e embora o termo multiletramentos não apareça explicitamente nos enunciados, as dez competências fazem alusão aos três grandes enfoques dos multiletramentos: tecnologias, multiplicidade semiótica e multiplicidade cultural.

No que tange à multiplicidade de culturas, Rojo (2012b) ressalta que é preciso observar que à nossa volta o que vemos são

[...] produções culturais letradas em efetiva circulação social [...] desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes 'coleções' (ROJO, 2012b, p. 13).

Isso significa dizer que cada pessoa é responsável pela criação de sua própria “coleção”, visto que vivemos em um mundo com múltiplas

culturas, ou seja, não possuímos todos os mesmos gostos, não falamos somente uma língua ou um dialeto, não lemos apenas um gênero discursivo, vivemos em uma sociedade de ricas diversidades.

Nesse aspecto, a primeira competência específica de Língua Portuguesa sugere

compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (BRASIL, 2018, p. 87).

Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa devem propiciar momentos em que o aluno possa se reconhecer por meio da língua. Para isso, o professor deverá levar em consideração as diferentes culturas, visto que em nosso país a variedade cultural é heterogênea e a migração é constante - em escolas do Rio Grande do Sul, por exemplo, recebemos alunos do nordeste do país. Assim, o aluno necessita se reconhecer como indivíduo participante da realidade em que está inserido para construir sua própria identidade.

Aliadas a isso, as competências quatro e cinco (BRASIL, 2018, p. 87) mencionam respectivamente: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” e “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual”. O conceito de multiplicidade cultural está imbricado nessas duas competências específicas na medida em que destacam a importância de se considerar a variação linguística e de explorá-la de forma respeitosa e sem preconceitos, considerando-se, também, as es-

peculiaridades das diferentes situações de comunicação. Reitera-se, nessas competências, a finalidade de um ensino que se volte à língua em uso, à língua viva para as práticas sociais.

Também ganham destaque nas competências específicas estudos atinentes à multiplicidade semiótica dos textos da atualidade, ou seja, os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012b, p. 19). Nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com a competência número três, o aluno deve ser instigado a

ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

Com isso, entende-se que a variedade de textos que circula em nossa esfera social deve ser trabalhada em sala de aula a fim de que o aluno compreenda efeitos de sentidos possíveis de depreender desses textos e, a partir desse entendimento, seja capaz de produzir seus próprios enunciados para se expressar e partilhar ideias, opiniões e sentimentos.

A competência de número sete incentiva “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 87). Grande parte dos textos que manifestam essas negociações são constituídos por diferentes linguagens. São exemplos disso as capas de revistas, que unem linguagens verbal e não verbal para atrair a atenção do leitor, as propagandas em *outdoor*, as propagandas televisivas, os memes etc. Nesses e em muitos outros tex-

tos a multiplicidade de linguagens se faz presente. Por isso, é inegável a relevância deles nas aulas de Língua Portuguesa, considerando que a escola é o ambiente propício para aprender a ler e compreender o que o texto diz. Acrescente-se a isso o fato de que reconhecer o texto como lugar de “manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” implica reconhecer a diversidade de pensamentos, de culturas, de posições ideológicas, desenvolvendo princípios de respeito à pluralidade e diversidade de ideias.

A competência número oito prevê “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (BRASIL, 2018, p. 87). Para que o aluno seja capaz de selecionar textos de acordo com seus interesses e gostos pessoais, é importante que o professor apresente e trabalhe com a diversidade de gêneros em sala de aula a fim de propiciar maior conhecimento e possibilidades de escolhas aos alunos.

Em relação às tecnologias digitais, Rojo (2013, p. 08) aponta que

se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/ capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia.

Nesse tangente, a competência específica de número dez evidencia a necessidade de

[...] mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Atrelada a isso, a competência seis sugere “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 87). Essas duas competências (seis e dez) indicam a necessidade de explorar não apenas a estrutura ou a função de textos próprios da cultura digital. É imprescindível que o aluno compreenda o conteúdo temático, as posições discursivas neles defendidas e saiba posicionar-se criticamente a respeito do que lê. Além disso, importa que o aluno possa também interagir através das novas tecnologias, produzindo textos que respondam, dialoguem com outros. Para isso, é preciso deixar de lado “o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8).

A multiplicidade tecnológica, quando inserida na escola, auxilia o aluno no processo de compreensão das informações divulgadas nas mídias sociais. Em tempos em que a informação se propaga rapidamente e em que as redes sociais dão voz a todos, é necessário ensinar a diferenciar, por exemplo, as pistas que tornam um texto confiável ou não, para não ser vítima das tantas *fake news* difundidas nesses meios. Sobre isso, Lima (2019, p. 183) aponta que análises desse universo promoverão “[...] o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para a ampliação de sua competência de leitura e de sua conscientização sobre sua participação social nas redes”. O trabalho com gêneros textuais do universo midiático é, portanto, essencial. De acordo com Rojo,

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das cul-

turas de referência do aluno (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012a, p. 8).

O ensino da linguagem escrita e seu potencial enquanto forma de interação são destaque na competência número dois, segundo a qual é fundamental

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Nesse tocante, vale retomar a competência número sete que, como já mencionamos, propõe “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 87). Para que ocorra esse reconhecimento de sentidos e valores é necessário ter consciência do poder dos textos nas práticas sociais, como instrumentos que refratam e refletem discursos e demarcam posições sociais, que veiculam ideologias e incitam a ação dos sujeitos no/sobre o mundo.

Se desejamos desenvolver competências para a vida prática, para melhor interação dos sujeitos em sociedade, é essencial que pensemos efetivamente no uso da língua, mais do que na classificação dos elementos dela. Os quatro eixos das práticas de linguagem – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica – precisam estar a serviço do desenvolvimento de tais competências. Isso implica,

essencialmente, investimento na formação continuada de professores com vistas a reavaliar práticas cristalizadas e a propor novas formas de abordagem dos “conteúdos” - agora denominados “objetos de conhecimento”.

Na sequência, voltamos nosso olhar para as habilidades citadas no documento, buscando delinear caminhos para (re)pensar propostas de ensino de Língua Portuguesa.

Um olhar às habilidades associadas ao componente de Língua Portuguesa

As habilidades estão relacionadas aos eixos da oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica associados a cada um dos quatro campos de atuação. Tendo em conta os limites deste trabalho e o número significativo de habilidades relacionadas a cada campo e a cada eixo, um recorte faz-se necessário. Nesse sentido, enfocaremos aqui habilidades atinentes ao campo Jornalístico/Midiático propostas para as turmas de 6º ao 9º ano, apresentando, para exemplificar, uma habilidade associada a cada um dos eixos (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica).

A abordagem do campo jornalístico/midiático tem como intuito

[...] ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e

no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. [...] A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.[...] Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e 'vender' uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (BRASIL, 2018, p. 140-141).

A finalidade de se explorar textos nesse campo é, portanto, preparar o aluno para as práticas sociais a partir dos gêneros pertencentes a essa esfera social. O intuito é que saibam ler, interpretar e produzir textos pertencentes a esse campo. Preceitos dos multiletramentos se fazem presentes no enunciado, remetendo à importância de um trabalho que considere a multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica, tornando os alunos críticos e conhecedores dos fatos de seu entorno e do mundo por meio da exploração de gêneros textuais próprios desse campo de atuação e veiculados por diferentes mídias.

Para dar conta dessas necessidades, o eixo da leitura apresenta a previsão de que se desenvolvam habilidades como

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (BRASIL, 2018, p. 141).

Para que os alunos possam identificar e analisar efeitos de sentido em determinados textos, é fundamental que isso lhes seja

ensinado e que a leitura tenha realmente lugar de destaque em sala de aula. Essa habilidade prevê que, a partir de gêneros publicitários, o aluno aprenda a inferir os sentidos associados às escolhas enunciativo-discursivas. Em outras palavras, a habilidade prevê a exploração de efeitos de sentido produzidos pelas escolhas do enunciador projetadas no texto com vistas à adesão do enunciatário e não como pretexto para ensinar nomenclaturas e taxonomias gramaticais que pouco contribuem nos processos de produção e recepção de textos. Como explica Geraldi (2011, p. 70), saber a língua é “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

No eixo da produção de textos, uma das habilidades propostas é

(EF69LP06) *Produzir e publicar* notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, *vivenciando* de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de *compreender as condições de produção* que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de *participação nas práticas de linguagem* do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e ‘funde’ os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 143, grifo nosso).

Destaca-se, nesse eixo, que, além de saber produzir um texto, importa compreender a circulação dele no meio social. Na habilidade

em questão, demarca-se a necessidade de publicar, levando em conta o meio de divulgação do gênero. É fundamental que o aluno estabeleça a relação entre a produção de um texto e a importância de tal texto para ele ou para a comunidade em que vive. Ao compreender as condições de produção e vivenciar experiências de forma significativa, a aprendizagem da língua se torna concreta para o aluno e não algo distante e de difícil compreensão.

No que tange ao eixo da oralidade, uma das habilidades previstas é

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles (BRASIL, 2018, p. 143).

Convém destacar que a BNCC postula a utilização de diferentes gêneros e linguagens e não a priorização do texto escrito - tão comum e presente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, destaca a necessidade de posicionamento dos estudantes diante das situações apresentadas. Esse viés enfoca a expressão oral, levando em conta diferentes opiniões para que eles aprendam a se expressar com clareza e a posicionar-se criticamente na sociedade.

O último eixo diz respeito à análise linguística/semiótica. Entre as habilidades associadas a tal eixo consta:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros

argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (BRASIL, 2018, p. 145).

Essa habilidade reitera a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve partir do texto (leitura) e voltar para o texto (produção). Nesse sentido, Geraldi (2011, p. 37) reforça que

[...] as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Além das aqui apresentadas, as demais habilidades do campo jornalístico/midiático indicam que a finalidade principal do trabalho com textos desse universo é fazer com que o aluno identifique e compreenda mecanismos de produção de sentido e saiba aplicá-los na recepção e na produção de textos por meio dos quais interage com outros sujeitos nas práticas do dia a dia. Os pilares referentes aos multiletramentos – multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica – são recorrentes nas demais habilidades propostas nesse campo de atuação.

Considerações finais

A BNCC destaca a necessidade de trabalhar com tecnologia, multiplicidade semiótica e multiplicidade cultural para que o aluno atinja as competências gerais e específicas de cada componente curricular ao longo da Educação Básica. A análise empreendida permite compre-

ender que a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita no documento se volta para o uso competente da língua/linguagens nas práticas sociais.

As competências específicas de Língua Portuguesa enfocam a competência discursiva nas diferentes situações de interação. O componente curricular postula os gêneros textuais como base para o trabalho em sala de aula, sendo que as atividades devem levar em conta as práticas de linguagem e os eixos integradores: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Importa que o aluno saiba utilizar a língua e suas estruturas para melhor agir no/sobre o mundo.

É preciso dizer, ainda, que são raros os enunciados contendo verbos que remetam à abordagem gramatical com vistas à “classificação” de fatos de língua. Os aspectos gramaticais estão contemplados nos objetos de conhecimento, mas com um viés diferenciado de abordagem, determinado pelas habilidades e competências a serem desenvolvidas. As recorrências mapeadas durante a análise apontam que as reflexões linguísticas precisam se voltar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) de forma gradativa, buscando-se atingir níveis proficientes de uso da língua em diferentes práticas sociais. A análise das estruturas da língua será desenvolvida com o objetivo de explicar/problematizar/refletir sobre os diferentes efeitos de sentido que as estruturas assumem em diferentes situações de uso da língua, com vistas a melhorar o desempenho do estudante enquanto leitor e produtor de textos.

A necessidade de mudança no modo de trabalhar com Língua Portuguesa em sala de aula está imbricada no documento, mas não há na BNCC um roteiro que ensine *como* abordar os objetos

de conhecimento com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências propostas. Isso pode ser uma das dificuldades de implementação do documento. Por outro lado, um olhar para as competências e habilidades permite compreender o que a BNCC destaca como prioridade no ensino de língua, dando liberdade ao professor para desenvolver suas próprias propostas e conduzir sua aula de maneira a atender as necessidades do seu alunado e, ao mesmo tempo, às determinações do documento.

Também é pertinente destacar a complexidade implicada na leitura da BNCC. Em primeiro lugar, tal complexidade se deve às diversas subdivisões que o documento apresenta e que exigem um olhar atento às inter-relações entre elas. Em segundo, pelos termos que nele se apresentam (*vlogs, spots, jingles, booktuber, podcasts*, etc.), nem sempre familiares aos docentes. Nesse sentido, para que a BNCC tenha o efeito que dela se espera, há necessidade de se propiciar formação continuada voltada às perspectivas de ensino e aprendizagem ali inscritas, auxiliando docentes na compreensão do documento e na elaboração de atividades à luz dos princípios que ele postula.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, **Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, E. S. de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 07-09.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-31.

ROJO, R. Apresentação. *In*: ROJO, R.(org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 07-11.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-20, 2017.

ROJO, R. Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo. *In*: ESCOLA, Nova. **Entrevista com especialista**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BNCC E DIVERSIDADE/ESTUDOS DE GÊNERO: PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Humberto Soares da Silva Lima

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) e dos demais componentes curriculares, em meio ao contexto atual que estamos enfrentando acerca da Pandemia do Covid-19, desde o ano de 2020, vem navegando por inúmeros desafios e desgastes, sobretudo, haja vista as aulas remotas e híbridas que têm sido uma nova realidade. Diante disso, os desafios e desgastes tanto de ordem psicológica e corporal como de ordem do cansaço mental em relação às horas a fio defronte ao computador ou pelo celular (diga-se de passagem, a maioria das/os estudantes¹ está com o aparelho móvel nas mãos) são imensos, dadas as condições precárias de acesso à internet e eficiência no manuseio das ferramentas tecnológicas.

1 Não adotamos o uso do masculino hegemônico (todos, alunos, eles ...), quando são utilizadas palavras e que o gênero possa ser delimitado justamente por entendermos que as concepções dos estudos de gênero, raça, sexo e sexualidade ultrapassam tal ideia e, como forma de contrarresposta, demarcam a posição do feminino assim como a marcação do não-binário (todes, alunes, elus ...).

Tais desafios e desgastes não são exageros por parte da classe das/es professoras/es (como foi propagado na mídia nacional²), muito menos omissão em realizar nosso papel de formadores/as de pessoas críticas no/para o mundo, mas são discursos e realidades que representam significativamente uma boa parcela de professoras/es que assumem jornadas duplas, triplas ou quádruplas em casa e no trabalho remoto/híbrido. A propósito, são jornadas incansáveis que não convergem com qualidade de vida nem muito menos condições saudáveis para garantir que seja o planejamento das aulas.

Diante dessa realidade ainda presente no contexto do ensino público, sobretudo, é importante destacarmos que ela vem contribuindo para outros contextos inerentes ao ensino remoto/híbrido em relação à saúde da/o professora/o, tais como: debilidade da saúde mental, fragilidade familiar e psicológica, cansaço físico, questões com sobrepeso ou perda de peso repentina, ausência de atividades físicas, índice de depressão e baixa autoestima e várias outras questões que comprometem a vida da/o profissional da educação. Dessa forma, encarados todos esses contextos que a/o professora/o esbarra em seu dia a dia mediante as aulas remotas/híbridas e com as demandas burocráticas a serem cumpridas da escola associadas com as demandas particulares do seu domicílio, fica evidente que não se trata de um comportamento de vitimismo ou qualquer semelhança aparente, mas se trata, principalmente, de ultrapassar limites para acreditar a educação que pode

2 Foram vários ataques por parte de alguns sites e algumas colunas, através das/os suas/seus colunistas, alegando que as/os professoras/es não estavam trabalhando, isso é, não estavam ministrando suas aulas, pois o fato de estarem em casa não se configurava a situação real de sala de aula na escola. De fato não configura a situação real de sala de aula, no entanto o excesso de atividades e outras demandas era algo completamente exaustivo mentalmente à saúde de todas/os profissionais.

transformar vidas assim como modificar contextos específicos, como, por exemplo, o seu próprio.

Assim, em meio a esse universo de desafios e desgastes e, portanto, de superação/transformação (que é o que não falta à classe de professoras/es), o ensino de LP vem passando por transformações e novas metodologias atuais, cuja referência tem sido a formação da/o estudante, enquanto parte “integrante e constituinte no processo de ensino e aprendizagem” (ANTUNES, 2003; ZOZZOLI, 2016), deixando de lado, por exemplo, o ensino voltado exclusivamente para a memorização e categorização das nomenclaturas da gramática tradicional da LP. Nesse sentido, as transformações referentes ao ensino de LP estão pautadas ou (re)configuradas a partir das considerações da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), essa, por sua vez, sendo pré-concebida como um documento oficial de ordem normativa que tem como princípio “a construção ética, política e estética na formação do/a aluno/a” (BRASIL, 2017).

Portanto, este texto, em se tratando das discussões propostas no que compreendem ao ensino de LP a partir do viés da diversidade/ estudos de gênero, tem como objetivo discorrer sobre o ensino de LP frente à proposta da diversidade/estudos de gênero na BNCC, mais precisamente no tocante ao que o documento oficial estabelece/propõe acerca da pluralidade de identidades que o ensino precisa abarcar. Por essa perspectiva, procuramos problematizar as discussões quanto às seguintes questões: *por que é necessária a discussão da diversidade/ estudos de gênero nas aulas de LP?*; *como a diversidade/estudos de gênero podem ser trabalhada/os nas aulas de LP?*; *por que o ensino de LP, em relação às suas competências na BNCC, é dinâmico? e, por fim, como as*

identidades múltiplas podem ser evidenciadas, de acordo com a proposta da BNCC, nas aulas de LP?

Para tanto, as discussões propostas aqui estão divididas nas seguintes seções: (2) Entendendo a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa; (3) A discussão das dinâmicas que compõem a BNCC; (4) A diversidade como proposta nos estudos de gêneros à luz da BNCC; (5) O protagonismo estudantil emergente na BNCC: o campo da diversidade e Considerações finais.

Entendendo a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa

Iniciando a discussão sobre o universo do ensino de LP, percorremos, nesta seção, por dois caminhos que, embora no primeiro momento pareçam estar separados, interligam-se e se constituem partes intrínsecas, no segundo momento, por um pensamento dialógico e contemporâneo. Os caminhos percorridos aqui versam, por um lado, sobre o ensino de LP e suas possibilidades e, por outro, sobre a proposta da BNCC para esse ensino, procurando entender como essas propostas se relacionam e entendem o processo de formação tanto da/o professora/o quanto da/o estudante, pois, na medida em que o “ensino é reflexivo e problematizado consequentemente” (SOUTO MAIOR, 2018), todas/os envolvidas/os analisam as suas práticas teórico-metodológicas.

Sendo assim, a proposta da BNCC, na área de Linguagens e suas Tecnologias, será em torno do documento voltado para o Ensino Médio, levando em considerado que “os jovens intensificam o conheci-

mento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas” (BRASIL, 2017, p. 473), de forma que contribuem ativamente no processo de ensino e aprendizagem como participantes de todo envolvimento das condições de aprendizagem. Logo, as “juventudes” também são consideradas relevantes à compreensão desse processo de aprendizagem, visto que as suas dinâmicas e interações colaboraram para o crescimento de um ensino mais humanizado e, portanto, sem mecanismos (BRASIL, 2017).

Os mecanismos que consistem nas práticas de ensino são entendidos como apropriações de regras e comportamentos tradicionais, os quais geralmente funcionam como continuidade ao que o livro didático ou o módulo de ensino determina. Entendemos, então, por mecanismos as metodologias presas ao comportamento orientador da gramática normativa, servindo-a como suporte ou ponto de partida para a realização das aulas de LP e que, diga-se de passagem, são aulas meramente decorativas em que a concepção de língua não condiz com a realidade atual, pois acreditamos no entendimento de que a “língua é movente, plural, contínua, indicando práticas sociais, interação e discursiva” (ZOLLI, 2015, 2016; SOUTO MAIOR, 2018).

Indo ao encontro dessa concepção de língua e linguagem que acreditamos e que adotamos em nossas pesquisas, à luz da formação da/o estudante, voltada para o ensino de LP, são considerados inúmeros fatores que contribuem à construção de um pensamento libertador (entendendo aqui a proposta do nosso patrono máximo da educação, Paulo Freire, em “Educação como prática da liberdade” – 1967). Por esse entendimento, compreendemos e sentimos – enquanto professoras/es

em constante processo de formação³ – que o ensino como proposta de libertação pode (des)construir, (trans)formar e (trans)tornar conceitos e ideias considerados rígidos e ossificados, os quais têm sido levantados e estudados através de diversos olhares por várias/os pesquisadoras/es que são professoras/es. Afinal de contas, todo profissional da educação é um pesquisador e crítico, por excelência, ou deveria ser.

A prática da libertação, a partir do ponto de vista freireano, pode ser entendida como um conjunto de ações e comportamentos humanos voltados para a construção do pensamento humano, visto que é salientada – a prática da libertação – em meio à “necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 1967, p. 44). Então, podemos entender, dentre vários outros conceitos e pontos de vista desse professor aclamado e estudado em várias universidades da Europa e dos Estados Unidos, que tal atitude crítica tem sido considerada uma das propostas para todo o ensino, assim como relevante para o ensino de LP, reconhecendo que as possibilidades para esse processo estão relacionadas com a postura assumida, seja por parte da/o profissional, seja por parte da/o estudante, considerando que a integração e compreensão do seu meio se dão de forma criticamente reconhecidas.

Freire (1967, p. 61), em relação às defesas de um projeto de educação compromissada com o meio social e com a transformação do sujeito, defende a “transitividade crítica” que, inserida no processo

3 Entendimento que engloba os estudos da área da Linguística Aplicada, como ideia de que o/a professor/a está em constante processo de formação, uma vez que o universo da sala de aula – ou melhor – o lócus da Escola trata-se de um campo, consideravelmente, instigante e apropriado a ser pesquisado, mais especificamente as dinâmicas, os sentidos, as relações entre professor/a e aluno/a, as metodologias e as realidades apropriadas de outras realidades.

de formação humana, consiste em “uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”. Mais uma vez, Paulo Freire (1967) declara a importância do diálogo e do processo da educação como ativos para o contexto social, assumindo a postura de seres sociais e políticos que somos, a fim de não apenas reconhecermos que há problemas em nosso dia a dia, porém compreendermos que esses problemas podem ser interpretados sob o viés de uma postura crítica de não ajustamento e acomodação (FREIRE, 1967).

Nesse sentido, a partir da (des)construção de ideias consideradas rígidas e ossificadas voltadas ao ensino em relação ao enfrentamento de problema, o ensino de LP há muito tempo vem sendo discutido e debatido nas instâncias nacional, governamental e municipal – principalmente – no que diz respeito às construções didático-metodológicas que tratam acerca do texto na sala de aula assim como sobre as tecnologias voltadas para o ensino. Diante dessa realidade que o ensino de LP passa, os “acontecimentos”, de acordo com Zozzoli (2016, p. 153), precisam estar ligados na “formação do/a aluno/a para atuar na compreensão e na produção de textos como cidadão/cidadã”.

Os acontecimentos defendidos pela autora supramencionada consistem em conjuntos metodológicos, práticos e responsivos voltados para a construção do ensino de LP, de modo que possam contribuir para a formação crítico-cidadã da/o estudante, promovendo não apenas o reconhecimento e a classificação da gramática da LP – o que a autora estabelece uma crítica – mas, fundamental e importante, a apropriação de recursos e comportamentos para a compreensão e produção de textos dos mais variados gêneros. Por essa perspectiva, não

acreditamos em um ensino de LP que esteja centrado único e exclusivamente nas apropriações das regras gramaticais, embora ainda seja uma realidade nas aulas de LP em algumas práticas de professores/as (ZOZZOLI, 2016), porém entendemos que o aspecto motivador para o ensino crítico e reflexivo possa estabelecer novos olhares e novas perspectivas centrados na formação da/o estudante.

O ensino de LP é, portanto, considerado um conjunto de metodologias que produzem efeitos e sentidos coletivos, visando à formação em processo (*continuum*), distanciando das regras prontas e acabadas que muitas vezes estão anexadas nos livros didáticos ou nos módulos de sistemas de educação/ensino (muitas vezes em seções como “conversando com o professor”). Essas metodologias, que compreendem o ensino, podem ser reconhecidas/consideradas a partir da realidade das/os estudantes, da compreensão de gêneros textuais (orais e escritos) que mais se aproximam do convívio dessas/es, do universo particular de uma determinada comunidade (urbana-periférica, rural-periférica, quilombola, indígena, povoados e outras), onde a relação com o processo de ensino e aprendizagem culmine no conhecimento crítico e na compreensão de mundo que toda/o cidadã/ão precisa obter.

Procurando atender às diversas realidades das/os estudantes à luz do ensino de LP voltado para as condições de produção e compreensão de mundo, a BNCC define que esse ensino específico, associado a outras questões metodológicas e sociais, precisa estar ligado/antelado nos “campos de atuação social” e nas “práticas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 477), de sorte que as práticas de linguagem se realizam/manifestam no campo de atuação social em que o uso da linguagem se revela de diversas maneiras e realizações. É importan-

te destacarmos que compreendemos como práticas de linguagem, de acordo com Fabrício (2006, p. 46), como “movimentos em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”, visto que sociedade e cultura são partes constituintes e constitutivas quando a linguagem é uma prática social. (FABRÍCIO, 2006).

Sendo assim, as práticas de linguagem, para a autora, estão relacionadas aos “sentidos de como as pessoas empregam a linguagem em suas práticas cotidianas”, estabelecendo graus de representação de algo exterior a si mesma. Em outras palavras, a linguagem se concretiza a partir dos contextos social, político, cultural e econômico em que os sujeitos determinam as suas práticas cotidianas, sejam individuais ou coletivas. Desse modo, são rupturas que se manifestam no processo da linguagem a fim de representarem comportamentos discursivos e sociais que os sujeitos determinam (FABRÍCIO, 2006).

Retornando à discussão proposta pela BNCC, as práticas de linguagem representam diversos usos e posicionamentos que tanto as/os estudantes quanto professoras/es, por meio dos gêneros textuais múltiplos e outros suportes desses gêneros, fazem diante das diversas condições de produção. Para ilustrar esse contexto e entender que as práticas de linguagem são necessárias ao ensino, seguem as competências específicas, para o ensino de LP, sugeridas pela BNCC (2017), a saber:

1. Compreender o funcionamento das *diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais)* e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as *possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.*

2. Compreender os *processos identitários*, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em *princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos*, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. Utilizar *diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo* e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de *expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza*.

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da *cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade*.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com *respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas*.

7. Mobilizar *práticas de linguagem no universo digital*, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de *aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva*. (BRASIL, 2017, p. 481-482 – grifos nossos)

Diante disso, reconhecemos que as competências específicas para o ensino de LP dialogam com as propostas de um ensino múltiplo e diverso, porém ressaltamos a importância de haver algum detalhamento da ordem da diversidade/estudos de gêneros (como veremos na seção 4) que possam construir pontes acerca das constituições identitárias de

estudantes que, por algum motivo, (não) se sentem representadas/os no e pelo ensino. São questões essas que podem ser problematizadas à luz de uma proposta crítica e ativa, conforme apontam Paulo Freire (1967) e Zozzoli (2016).

Discorreremos agora sobre a análise minuciosa, sem a intenção de esgotar a compreensão linguístico-discursiva, das competências específicas para o ensino de LP, procurando sempre estabelecer critérios fora do texto que, de alguma maneira, tentem elucidar as ideias postas pelo documento oficial. Além disso, com o objetivo de entender o que se normatiza no documento quanto às propostas elencadas, revisitaremos alguns conceitos que extrapolam a compreensão do ensino de LP quanto às formações crítica e cidadã na atualidade.

Na *primeira competência*, encontramos o entendimento dos diversos campos de atuação social⁴, os quais podem estar relacionados às vivências/experiências das/os estudantes, em que as diferentes linguagens se concretizam/manifestam/realizam, associando-as, por conseguinte, aos conhecimentos particulares/subjetivos e coletivos/associativos dos quais estão atrelados à produção contínua de discursos. Em outras palavras, trata-se de uma competência em que a realidade da/o estudante é considerada como relevante e plausível para o processo de ensino e aprendizagem e que, apesar de pouca experiência trazida para o contexto da escola e da sala de aula, as suas vivências significam vários contextos de ponto de partida para a construção das discussões que poderão ser desenvolvidas nas aulas de LP.

⁴ Vale ressaltar que na BNCC o contexto social é um marco fundamental em todas as suas competências referentes aos componentes curriculares, entendendo a vida pública e o desenvolvimento para a pesquisa e o trabalho. As competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, em relação ao contexto social, defendem um conjunto de ações que possibilitem a construção social e política do/a aluno, de modo que proporcione não somente um conhecimento esperado adequado, mas que a pluralidade seja determinante à sua formação.

Já na *segunda competência*, o ensino é compreendido a partir das bases dos processos identitários, embora acreditemos e preferimos nomeá-los, de acordo com Silva Lima e Souto Maior (2020, 2021) e Silva Lima (2021a, 2021b), como constituições identitárias, cuja construção das múltiplas identidades que constituem o sujeito se dão/estabelecem socialmente por meio das relações humanas e sociais (a esse respeito, as discussões promovidas pelo autor e autora serão explanadas na próxima seção), ou seja, trata-se de uma competência que evidencia a pluralidade dos processos identitários/constituições identitárias de estudantes, bem como professoras/es que também entendem que o processo é volátil e aberto, valorizando a lógica da igualdade e dos Direitos Humanos.

Na *terceira competência*, que descreveremos melhor na seção 5, o protagonismo é um ponto crucial a ser considerado na BNCC, porque ultrapassa o entendimento de que a/o estudante é apenas um/a simples expectador/a, mas o/a promove a construtor/a dos espaços que pretende chegar. Logo, a partir da relação de *autonomia*, *colaboração* e *protagonismo*, essa competência parte do local para o global, indicando as múltiplas esferas que compõem a realidade daquelas/es, não excluindo, mas (re)significando, crítica – criativa – ética e solidariamente.

A *quarta competência* traz as manifestações das expressões linguístico-identitárias através de fatores geopolíticos, históricos, sociais, variáveis, heterogêneos e sensíveis aos múltiplos contextos em que se inserem as/os estudantes, cuja tentativa é a de que as variedades linguísticas possam ser legitimadas e, conseqüentemente, respeitadas. Acreditamos, portanto, que não há espaço para intolerâncias e nem muito menos para atitudes preconceituosas, porque o espaço que

emerge a educação é plural e diverso sem acepção de raça, classe social, gênero e sexo (SALEH; 2014).

Na *quinta competência*, observamos que a produção de sentidos evidenciados a partir das práticas sociais encontra-se em destaque, uma vez que a relação de compreensão do corpo em movimento (o corpo na perspectiva de valores, identidades, democracia e da diversidade) tem se mostrado presente nos espaços das escolas, corpos esses como pessoas transgêneras, não-binárias, fluidas, pessoas com algum tipo de deficiência e vários outros corpos que se somam ao contexto da diversidade na escola.

Já na *sexta competência*, percebemos o reconhecimento das múltiplas manifestações artísticas e culturais que podem ser deslocadas para as aulas de LP, enfatizando as características locais, regionais e globais, de modo que o respeito à diversidade de saberes, de constituições identitárias e culturas possa ser atuante nas aulas de LP assim como dentro do espaço da escola. A respeito desse entendimento, podemos, por exemplo, descrever o quão a cultura das religiões de matrizes africanas não tem espaço no contexto escolar e, conseqüentemente, não tem espaço nas aulas de LP, pois o preconceito ao desconhecido ainda é presente em um espaço que deveria ser plural; outra questão que diz respeito ao corpo, são as violências discursivas aos corpos que transgridem/transpassam/subvertem as normas de gênero, sexo e sexualidade. (SILVA LIMA, 2021a, 2021b; SILVA LIMA; SOUTO MAIOR, 2020, 2021).

Por último, a *sétima competência*, entendendo o campo do universo digital como companheiro/aliado para o ensino de LP, traz considerações acerca do processo de “aprender a aprender” em meio às

configurações de ciência, cultura, trabalho e informação. Em outras palavras, essa competência mobiliza práticas de linguagem que podem ser identificadas ou manuseadas a partir do campo digital, entendendo, por um lado, que esse campo é uma realidade na vida da maioria das/os estudantes e, por outro, expandimos as diversas produções que podem acontecer nesse campo como forma de engajamento e apropriação de novos comportamentos virtuais e tecnológicos. Além do mais, essa competência invoca as dimensões técnicas, críticas, criativas e estéticas em que as postagens nas redes virtuais e os trabalhos desenvolvidos nelas podem contribuir para a construção do processo de ensino de aprendizagem nas aulas de LP, de maneira a elevar as discussões e as realidades aparentes estabilizadas (POSSENTI, 1997; SANTOS, SANTOS, FREIRE, 2021).

Diante das considerações apresentadas a respeito das competências específicas no ensino de LP encontradas na BNCC, podemos entender que por mais que abranjam contextos plurais e diversos, ainda há um hiato específico no ensino, levando em consideração que nem todas as realidades do ensino do país são homogêneas e que, dadas as condições de cada região, a abordagem didático-metodológica pode tomar outro comportamento, como, por exemplo, os ensinamentos técnico e tecnológico, a educação de jovens, adultos e idosos em contextos rurais e urbanos, ensino regular e modular.

Em cada competência específica há a necessidade de incluir o ensino humanizado ou, como defende e advoga Freire (1967), uma postura que implica o diálogo, na argumentação, na responsabilidade, na criticidade e principalmente na tomada de decisão de padrões impostos pela/na sociedade (FREIRE, 1967, p. 62). Em outras palavras, entendemos as posturas propostas pelo autor como ações subversivas,

as quais são destinadas a um comportamento que não compreende a educação presa ou fixa a padrões, mas que fornece conhecimentos particulares, visando à formação crítica e política de estudantes dentro e fora da escola, contribuindo assim para um ensino de LP mais eficaz e comprometido com a realidade aparente e posta.

As competências são comportamentos importantes que poderiam ser mais aplicados e construídos nas escolas, entendendo que nas formações pedagógicas as discussões poderiam ser mais desenvolvidas a fim de contribuir para a formação e construção de professoras/es, que muitas vezes são carentes de formações com mais propriedades para o ensino. Sendo assim, Santos, Santos e Freire (2021) reforçam que as competências dialogam com inúmeras questões sociais, culturais e políticas, as quais giram em torno das atualidades. Sendo assim, há a necessidade de que as formações voltadas às/os professoras/es sejam comprometidas com debates que possam agregar construções para as aulas de LP, distanciando de discussões que individualizem metodologias e minimizem discussões que deveriam ser tão atuantes e necessárias. (SANTOS, SANTOS, FREIRE; 2021).

A discussão das dinâmicas que compõem a BNCC

Antes de aprofundarmos esta seção, recorreremos ao entendimento de Antunes (2003) a respeito das *implicações pedagógicas* que subjazem às aulas de LP frente ao trabalho com a escrita e a intervenção do/a professor/a, em “Aula de português: encontro & interação”, lançado pela Parábola Editorial. Logo, justificamos tal abordagem porque reconhecemos que através das implicações pedagógicas a atuação

do/a professor/a, em relação ao ensino de LP, pode ser conduzida por práticas que se distanciam de concepções tradicionais ou arcaicas, ou melhor: as implicações pedagógicas voltadas ao ensino de LP, como veremos adiante, determinam/condicionam comportamentos coletivos e individuais, os quais perpassam por toda rede de entendimento de saberes no processo de ensino a aprendizagem, envolvendo tanto a ação do/a professor/a como a participação efetiva e voluntária das/os estudantes.

Para Antunes (2003), as implicações pedagógicas inseridas no contexto do ensino de LP no que diz respeito à escrita são consideradas como: uma escrita de autoria também dos alunos; uma escrita de textos; uma escrita de textos socialmente relevantes; uma escrita funcionalmente diversificada; uma escrita de textos que têm leitores uma escrita contextualmente adequada; uma escrita metodologicamente ajustada; uma escrita orientada para a coerência global e uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar. Essas implicações, como podemos notar, têm novos olhares que precisam ser compreendidos no contexto do ensino de LP, naturalizando a construção crítica e fluida do processo de escrita por parte dos/as alunos/as e, por outro lado, desmistificando o “bicho papão” que eles/as têm ao produzir textos, de acordo com Santos, Santos e Freire (2021).

As dinâmicas que compreendem o processo de escrita, em se tratando do posicionamento da autora, estão ligadas sobretudo à postura metodológica que o/a professor/a detém em suas aulas, pois são comportamentos que tanto podem promover a construção crítica e reflexiva acerca do mundo em que se inserem os sujeitos quanto podem desencadear um conjunto de ações didático-metodológicas que facilitam a construção de novos espaços e olhares à produção de tex-

to, em um momento de exploração (termo voltado para a construção de sentidos em relação aos usos dos gêneros textuais) e conhecimento significativos. Assim, essas dinâmicas podem ser entendidas como possibilidades do conhecimento reflexivo nas aulas de LP, o que se distancia inevitavelmente de concepções tradicionais no ensino de línguas, como, por exemplo, o ensino tradicional.

A respeito do ensino tradicional, como podemos perceber na prática de alguns/mas professores/as de LP, não se trata de um costume tradicional apenas, mas de uma tradição cultural, que poderíamos dizer até que seja estrutural quanto ao ensino de LP. Pautado por essa concepção, o ensino tradicional – uso exclusivo da gramática normativa – é uma realidade nas aulas de LP em cursinhos, por exemplo, sobretudo quando essas aulas são destinadas para concursos públicos e outros processos seletivos. Sendo assim, por mais que a discussão seja outra: a de que o ensino com o entendimento acerca dos textos e, paulatinamente, com a compreensão dos gêneros textuais (orais e escritos), ainda nos deparamos com essa realidade de aula que o foco infelizmente é o uso do livro “sagrado”: a gramática da LP.

Construindo ligações entre as dinâmicas que relacionam o processo de escrita com os mecanismos que compõem a BNCC, é importante destacarmos que são composições que dialogam e interagem para uma realidade de ensino muito mais acessível ou pelo menos é o que acreditamos que possa existir uma formação apropriada aos/às alunos/as, haja vista a concepção de língua e linguagem que a BNCC adota, como processo de interação e reconhecimento de saberes. Como um dos procedimentos que estão imbricados nas aulas de LP é o processo de escrita associado à leitura, tomamos como ponto de partida a contribuição de Possenti (1997) que detalha a respeito da relação da

escrita com a leitura nas aulas de LP, entendendo-as como correlatas para o ensino e, portanto, imprescindíveis na formação crítica, pois as transformações dos/as alunos/as acontecem a partir da capacidade de ler e compreender diversos gêneros textuais.

O autor, a esse respeito, insere seu ponto de vista frente à importância da associação entre, primeiramente, a compreensão da leitura e, em seguida, a realização da produção de texto, detalhando que um evento não elimina o outro, ou seja, a compreensão da leitura se faz também como processo e realização da produção, de modo que são comportamentos imprescindíveis para valorização/construção de saberes inerentes nas aulas de LP. O evento da leitura associado à produção de texto, defendido pelo autor, compreende um conjunto de fatores que corroboram com as implicações pedagógicas relatadas por Antunes, o que necessariamente implicam situações que se combinam e demarcam processos de ensino e aprendizagem aparentemente semelhantes.

Diante do que foi exposto acima, ainda em relação aos eventos de leitura e produção de textos, podemos inferir que o despertar para o ensino de LP está, com certeza, relacionado ao que a BNCC relata como procedimentos sociais, inseridos nas práticas de leitura, escuta e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), como, por exemplo, na seguinte habilidade EM13LP13⁵:

5 Para conhecimento, o primeiro par de letras refere-se ao segmento de ensino, nesse caso específico, Ensino Médio (EM). O primeiro par de números corresponde à habilidade descritiva, a qual pode ser desenvolvida em qualquer série do ensino médio, nesse caso, o numeral 13 é específico para o texto citado. O segundo par de letras designa o componente curricular que corresponde à habilidade, no caso, Língua Portuguesa. E, por último, o segundo par de números refere-se à competência específica que se relaciona à habilidade.

Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (BRASIL, 2017, p. 500).

Notamos que de acordo com a habilidade descrita acima, a produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) precisa estar relacionada a outros fatores que culminem com as práticas sociais oriundas dos/as alunos/as, aproximando as demandas suas sociais com os eventos discursivos propostos nas aulas de LP (SANTOS; SANTOS; FREIRE, 2021). Desse modo, como podemos ver, a habilidade específica em tela detalha minuciosamente os contextos de produção e, principalmente, os mecanismos que podem ser trabalhados pelos/as professores/as quanto à ordem linguística. Acreditamos que de acordo com os processos delimitados na habilidade: planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar, a produção de textos possa ser desenvolvida mediante a compreensão do mecanismo da leitura, em que a adequação desses processos mencionados aos contextos de produção promovam discussões e contribuições significativas à produção do texto parte dos/as alunos/as.

Dependendo do gênero textual que se destine nas aulas de LP, em um primeiro momento a contextualização e as condições de circulação dele devam ser imprescindíveis, haja vista a multiplicidade de gêneros que há em nossa sociedade. Em seguida, o reconhecimento das características e a compreensão da circulação que um determinado

gênero tem são importantes para a aceitação dos/as alunos/as, levando em consideração que os gêneros que mais estão próximos da realidade deles/as, certamente serão os mais aceitos nas propostas de estudos. Assim, o funcionamento das aulas de LP, no trabalho com gêneros textuais que se aproximam do contexto social e cultural dos/as alunos/as, pode ser detalhado de acordo com a habilidade descrita acima, de maneira a equiparar o ensino a um movimento de satisfação e prazer. (SANTOS, SANTOS; FREIRE, 2021).

A diversidade como proposta nos estudos de gênero à luz da BNCC

Os estudos de gênero, sexo e sexualidade estão cada vez mais ganhando proporção na atualidade, haja vista a multiplicidade de identidades/constituições identitárias que compõem o sujeito moderno em processo de interação e presença no mundo. De modo geral e sem reducionismos, em se tratando do que defende Silva Lima (2021a, 2021b) e Silva Lima e Souto Maior (2020, 2021), são estudos que evidenciam sujeitos, grupos, memórias, constituições identitárias, discursos, comportamentos e vários marcadores em múltiplos contextos que estão assumindo posições e lugares de destaque, quer seja na academia, quer seja no contexto plural da sociedade, por mais que as estruturas social e política tentem excluí-los e eliminá-los. (SILVA LIMA, 2021a, 2021b; SILVA LIMA E SOUTO MAIOR, 2020, 2021).

Diante das evidências desses estudos, através do seu caráter político, sobretudo, podemos inferir que a partir da compreensão de Silva

Lima (2021) e Silva Lima e Souto Maior (2020, 2021), as constituições identitárias que emergem na contemporaneidade e que, portanto, vêm sendo evidenciadas por meio das mídias, das pesquisas, dos eventos sociais, das redes virtuais e de vários outros meios de propagação de pensamentos/ideias, cada vez mais representam questões de ordem anti-hegemônica e antissexista, procurando discordar e/ou refutar os sentidos imbricados nas cadeias discursivas de produção da cisheteronormatividade. Em outras palavras, o autor e a autora defendem suas ideias mediante as representações identitárias que marcam posicionamentos no processo de interação e convívio social nos quais o sujeito se insere, procurando não somente marcar posturas epistemológicas em relação a essas identidades “abjetas”, mas principalmente, inserido/a em seu campo de atuação que é a Linguística Aplicada, ele e ela desenvolvem processos discursivos que apontam a outras questões para a construção social de sujeitos marcadamente marginais.

Por essa razão, Silva Lima e Souto Maior (2020) entendem que

A necessidade de haver mais discussão sobre os gêneros na atualidade compreende um conjunto de ideias e de comportamentos, a fim de minimizar as intolerâncias praticadas nas práticas sociais que geram violência e crimes. Sendo assim, por um lado, as intolerâncias são disseminadas por todos os mecanismos e em todos os veículos em que os discursos são propagados; por outro, elas, as intolerâncias, reforçam um comportamento hegemônico e sexista a respeito do binarismo presente na sociedade (SILVA LIMA; SOUTO MAIOR, 2020, p. 565).

Vemos, então, que os discursos de ódio (completamente intolerantes) propagados em variadas mídias estão carregados marcadamente de forças que representam tanto o binarismo como as marcas de uma sociedade que não reconhece um comportamento identitário que subverta as lógicas do gênero. Silva Lima e Souto Maior

(2020), ancorados por uma concepção de linguagem e de atualidade nos estudos de gênero, refletem a respeito das arramas que consistem em nossa sociedade, advogando que é imprescindível a discussão no tocante às possibilidades dos estudos de gênero, raça, sexo e sexualidade para a atualidade (SILVA LIMA; SOUTO MAIOR, 2020).

Quando afirmamos que as estruturas social e política tentam excluir e eliminar as identidades de uma determinada população, estamos partindo de fatos concretos/reais e significativos do contexto no qual nos inserimos, por exemplo, a morte recente de Roberta da Silva, no Recife-PE, mulher trans, que teve 40% do seu corpo queimado por um adolescente; a morte, a facadas, da jovem Pietra Valentina, de apenas 16 anos de idade, em Juazeiro do Norte-CE; e o assassinato de 80 pessoas trans no primeiro semestre deste ano de 2021, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2021). Logo, são essas estruturas armadas – e por que não dizer organizadas? – a que estamos nos referindo e paulatinamente precisamos nos levantar contra os ideários que sustentam tal pensamento hegemônico.

Essas estruturas, cuja discussão se faz necessária para o esclarecimento na questão da sobrevivência de identidades desviantes, precisam ser questionadas e barradas em seu projeto de extermínio, de modo que as possibilidades de vida e de existência de todas as identidades possam ser garantidas em todos os espaços. A esse respeito, Silva Lima (2020, p. 65), apoiado nos dados da ANTRA, alerta que “as condições básicas para sobrevivência que a população de travestis e TRANSexuais deveriam ter não são as melhores”, haja vista os casos alarmantes de assassinatos de mulheres e jovens trans em um contexto completamente ameaçador e intolerante.

Apesar dos índices/números assustadores de tamanha violência que passamos (isso mesmo, também me considero partícipe dessa população considerada marginal, não pelo fato de me identificar como bicha, cisgênero e afeminado, mas pelo fato de me entender e sentir que precisamos lutar muitas vezes pelo óbvio: militância pela/da sobrevivência), ainda assim resistimos firmes na luta por expressão de gênero, luta por identidade de gênero respeitada, conquista pelo nome social da população transgênera, conquista pela união estável, pois quanto mais tentarem nos calar/matar, mais ainda haverá representações em praticamente todos os setores da sociedade.

Associadas a esses estudos, como parte fundamental à composição de novas demandas e políticas públicas a serem enfrentadas, as constituições identitárias nos estudos culturais e identitários assumem posicionamentos e, conseqüentemente, levantam questões necessárias de sujeitos excluídos ou considerados à margem da sociedade. Por esse entendimento, por exemplo, são as pesquisas e os estudos de pesquisadores/as cisgêneros/as ou transgêneras que evidenciam vozes e marcadores sociais de pessoas ou grupos, dos quais compartilham do universo da inexistência social e política.

Na perspectiva dos estudos culturais e identitários, se, por um lado, as demandas sociais da população LGBTTTQIAP+⁶ (descartamos o entendimento de minoria, pois de acordo com levantamento de dados da ANTRA e do Grupo Gay da Bahia – BBG – essa população ultrapassa 49% da população brasileira) estão sendo evidenciadas acerca das multiplicidades de constituições identitárias; por outro lado,

⁶ Manifestações identitárias que correspondem aos seguintes sujeitos: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/as, Travestis, Queer, Questionando, Intersexuais, Assexuais e Pansexuais e o sinal positivo (+) destina-se às possíveis constituições identitárias que são expressas/identificadas por determinados sujeitos.

vemos que as vidas que compõem essa população são cruelmente ceifadas/assassinadas por um sistema massacrante e completamente excludente, que de maneira alguma entende que as vidas de pessoas que manifestam seu gênero e sua sexualidade de várias formas e procedimentos podem ser legitimadas e inseridas no contexto social e político.

Diante de tudo o que foi exposto em meio à ascensão dos estudos de gênero, sexo e sexualidade na contemporaneidade, quer seja no contexto das pesquisas nas academias, quer seja nas abordagens sociais e políticas que os movimentos propõem, adentramos na proposta da diversidade à luz da BNCC, cujos preceitos provavelmente são oriundos desses estudos que visam à retomada de identidades consideradas desviantes à sociedade. A BNCC, por sua vez, traz em seu bojo a concepção de diversidade como proposta de interação e valorização. (BRASIL, 2017)

A BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais*” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso). Ancorado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN), sendo plural e contemporâneo, trata-se de um documento voltado exclusivamente para a educação básica cujo objetivo é orientar os *princípios éticos, políticos e estéticos*⁷, visando à formação humana integral e, principalmente, à construção de uma sociedade justa. Além disso, a BNCC dispõe de competência e habilidades que dialogam com as diversas realidades dos componentes curriculares e dos saberes existentes à construção do processo de formação crítica e cidadã,

7 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), são princípios que têm como ponto de partida a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, em que a realidade de injustiça, de anti-democrática e de não inclusiva não se aplicam mais aos contextos de uma sociedade atual e plural que nos inserimos hoje.

determinando os espaços e as dinâmicas que podem ser promovidas no contexto da escola pública nas variadas aulas desses componentes.

As realidades contemporâneas para a educação básica que compõem a BNCC estão relacionadas a um comportamento de educação que promove novos olhares e novos comportamentos didático-metodológicos, uma vez que as políticas educacionais necessitam de serem reformuladas e/ou repensadas a fim de garantirem um novo ensino aos/as alunos/as (BRASIL, 2017). Assim, mediante as discussões apresentadas no início desta seção acerca dos estudos de gênero, sexo e sexualidade, podemos entender que o ensino brasileiro está em débito frente às discussões atuais que emergem na sociedade, assim como precisa de um novo comportamento em que as ações pedagógicas e metodológicas na escola e, conseqüentemente, nas aulas, possam representar uma possibilidade para as realidades extremas dos/as alunos/as.

Ainda na construção dos estudos de gênero, sexo e sexualidade, a diversidade é relatada nas entrelinhas desses estudos de modo que os conhecimentos possam dialogar com as realidades diversas que contemplam o universo social. Enquanto a diversidade compreende um conjunto de ações, valores e saberes, os estudos em evidência promovem questionamentos, problematizações e propostas inquietantes aos saberes nas práticas sociais, de forma que proporciona outras realidades possíveis para as dinâmicas de existência entre os sujeitos.

Por esse entendimento, uma das competências gerais⁸ – competência 6 – para a educação básica, de acordo com a BNCC é

8 São 10 competências gerais que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático à Educação Básica – pelo menos – voltadas para as séries do Ensino Médio.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Percebemos, a partir de vivências coletivas e individuais no contexto social em que os/as alunos/as do ensino médio se inserem, que a competência 6 garante um conjunto de possibilidades acerca da diversidade, desde os mecanismos críticos em relação ao exercício da cidadania e, portanto, considerados imprescindíveis à formação humana aos níveis de responsabilidade que os diversos saberes implicam nessa formação. Vale considerar que o documento oficial – BNCC – consiste em diretrizes que culminam em ações das quais estão centradas na conduta de um ensino voltado exclusivamente à formação cidadã e crítica do/a aluno, de modo que possa se articular com a construção do conhecimento nos componentes curriculares, ou seja, as disciplinas ofertadas no ensino médio.

Por esse sentido, evidenciamos a importância do contexto diversidade/estudos de gênero à luz do documento oficial, pois não se trata de uma metodologia a ser desenvolvida, mas de (re)significar conceitos e comportamentos que, muitas vezes, passam despercebidos por parte dos/as professores/as em suas aulas, a saber: promover debates acerca de gênero e sexualidade, problematizar a questão do nome social, dinamizar a realidade da união homoafetiva, questionar padrões impostos na sociedade, incutir uma cultura da problematização, estar aberto/a para o novo e, acima de tudo, atualizar-se, de maneira que possa acompanhar as demandas trazidas para sala de aula e, sem dúvida, mediar um conjunto de ações dialogadas e respeitadas. Desse

modo, Antunes (2003, p. 108) declara que o/a professor/a é aquele/a que “pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende”.

O contexto diversidade/estudos de gênero é, a nosso ver, como uma possibilidade – ou mesmo uma realidade atual nas salas de aula – que precisa ser questionada e levantada na educação básica. Em contrapartida, o *modus operandi* que cerca tal contexto à educação básica pode ser compreendido a partir de duas frentes ainda resistentes, por exemplo, conservadorismos revestidos de crença religiosa e comportamento ideológico político. A primeira prende-se a concepções arraigadas ao conservadorismo da família tradicional brasileira cristã, a qual é constituída por identidades cisheteronormativas ligadas ao ideário de uma religião – homem, mulher e filhos/as – distanciando, assim, de concepções de família composta por casais homoafetivos: homem e homem ou mulher e mulher, cuja representatividade dar-se por meio de resistência e lutas constantes. A segunda – comportamento ideológico político – refere-se ao pensamento conservador de extrema direita, como podemos notar a realidade atual do nosso país a nível de alguns governos como o federal, cuja resposta é de ojeriza ou de emissão de discursos de ódio quanto ao comportamento ideológico da esquerda.

Por essa condição, em relação as duas frentes presentes no contexto da educação brasileira, endossamos a importância de haver não somente nas aulas de LP a realidade do contexto diversidade/estudos de gênero, mas nas aulas de todos os componentes curriculares, visto que são necessidades urgentes a serem trabalhadas e minimizadas nas escolas de todo Brasil. Sendo assim, a BNCC, amparada pelos

princípios éticos, políticos e estéticos, os quais corroboram à formação cidadã, preconiza o conhecimento dinâmico que possa contribuir à formação do/a aluno, como já mencionado anteriormente.

O ensino de LP pelo viés do contexto da diversidade/estudos de gênero pode proporcionar novas possibilidades sociais acerca da construção coletiva por menos intolerância na sociedade. Revelamos aqui que a intolerância ou – comportamento que resultam em diversas intolerâncias – se dá através da ausência de debate/discussão no contexto das aulas de todos os componentes curriculares e principalmente nas de LP, pois, quanto mais houver esclarecimentos sobre as relações sociais, políticas, culturais e humanas existentes no convívio entre os/as alunos/as, mais ainda os saberes múltiplos e diversos poderão ser compreendidos e dinamizados por atitudes respeitadas com comportamentos críticos.

A diversidade problematizada à luz da BNCC, mais especificamente na área de Linguagens e suas Tecnologias, não somente condiz com os aspectos sociais e culturais das linguagens, mas também com as demandas inerentes da vida pessoal, mediante o fluxo da contemporaneidade que se inserem os/as alunos/as, de modo que tais demandas possam coincidir com as suas realidades e comportamentos de atuação no espaço social (BRASIL, 2017, p. 479). Nesse sentido, entendemos, nas palavras de Antunes (2003, p. 22), que o ensino de LP deve se centrar em dois eixos “o uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos”.

De acordo com o entendimento da autora, reconhecemos que a reflexão do uso da língua oral e escrita consista na BNCC com todos os aspectos sociais e culturais que permeiam o ensino, pois não

concebemos um ensino reflexivo e “dialógico” (Zozzoli, 2016) sem a associação com tudo que cerca a experiência de mundo do/a aluno/a. Assim, a tanto a reflexão defendida por Antunes (2003) como o dialogismo de Bakhtin que Zozzoli (2016) defende são importantes para as construções metodológicas propostas nas aulas de LP. Indo ao encontro das considerações das autoras, ressaltamos que a BNCC entende o ensino reflexivo, na área de Linguagens e suas Tecnologias, como proposta de linguagens: “artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BRASIL, 2017, p. 474).

Sendo assim, o caráter reflexivo, que pode ser desenvolvido nas aulas de LP e que, portanto, vem sendo defendido por muitos/as autores/as e pela BNCC, está associado à importância das práticas sociais interligadas às discussões sobre o ensino das linguagens, de maneira que as evidências e os variados usos dessas linguagens são problematizados através de abordagens críticas e que têm como principal foco o protagonismo estudantil, que é o que iremos abordar na próxima seção.

O protagonismo estudantil emergente na BNCC: o campo da diversidade

Diante de tudo que foi mencionado até aqui à luz das discussões sobre o ensino de LP voltado para a relação diversidade/estudos de gênero, assim como a importância desse ensino em relação ao processo de leitura e produção de textos de variados gêneros textuais (orais, escritos e multissemióticos), as considerações trazidas pela BNCC podem centrar-se principalmente em propostas que visem

possibilidades no campo do ensino, entendendo que muitas as variadas de metodologias educacionais em relação ao ensino de LP, centrando-se necessariamente nas seguintes finalidades:

do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na *construção de seus projetos de vida*; e da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o *enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral* (BRASIL, 2017, p. 465, grifos nossos).

Vemos, então, que o protagonismo dos/as alunos/as vai além das considerações de atitudes de autonomia pessoal, profissional e política, consiste principalmente em comportamentos de resiliência, de sorte que se trata de atitudes que projetam as próprias ações para o enfrentamento dos desafios em todas as esferas que compõem a sociedade. Tal enfrentamento é resultado das reflexões desenvolvidas nas aulas dos componentes curriculares, não nos restringe especificamente ao ensino de LP, mas entendendo que todos os componentes contribuem para posicionamentos frente às realidades postas no contexto social.

Destacamos, especificamente os sintagmas em negrito na citação acima, que a composição do protagonismo valoriza a construção dos projetos de vida. Nesse ponto, enveredamos para as discussões centrais deste texto: a relação da diversidade/estudos de gênero no contexto do ensino de LP, pois entendemos que o enfrentamento dos desafios por parte dos/as alunos/as em meio ao contexto de intolerância e preconceito pode ser realizado só e unicamente através da força do conhecimento, da força dos diversos saberes, da força da compreensão

por políticas públicas igualitárias, força por projeto de vida que abarque as manifestações identitárias de forma legítima, força para o mercado de trabalho, força para formação acadêmica e tantas outras forças que estão associadas à marginalização, isto é, forças interligadas às pessoas que vivem à margem da sociedade.

Desse modo, o protagonismo estudantil é emergente no contexto da BNCC por vários motivos e um deles é justamente pelo fato de entender que o processo de educação, humanização e pluralidade são consolidados para a construção crítica de cidadania dos/as alunos/as, pois, à medida que a educação é considerada como fator relevante e importante à construção e à formação do ser humano, há um revestimento de emPODERamento à luz das suas constituições identitárias e do seu lugar de origem.

O campo da diversidade/estudos de gênero, associado ao ensino de LP com o protagonismo estudantil, promove um conjunto de emPODERamentos que possibilita ao/à aluno/a conhecer e reconhecer mecanismos para vida, sobretudo, aqueles que incidem a sobrevivência, visto que as pessoas que desobedecem todas ou algumas normas impostas pela sociedade lutam diariamente pela sobrevivência, o que seria muito diferente da luta para viver. A sobrevivência, por um lado, insere-se no contexto das identidades desviantes ou, como costumamos dizer, marginalizadas como referência do cotidiano, de modo que as estruturas políticas e sociais, como foi mencionado anteriormente, a todo custo querem eliminar essas representações e, por outro lado, diz respeito ao movimento da vida em que a educação, com seu poder de transformar e mudar vidas, implica nas relações de conhecimento e reconhecimento dos espaços almejados e conquistados.

Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa, na área de Linguagens e suas Tecnologias, à luz da BNCC em relação à proposta da diversidade/estudo de gêneros, compreende um conjunto de ações e metodologias que promovem a formação reflexiva e crítica dos/as alunos/as. Entendendo que tais ações são fundamentais para um ensino voltado à reflexão e, por ventura, destinado à combinação da compreensão leitura com a produção de texto, como orienta Zozzoli (2016), reconhecemos a importância de que há ainda muito a ser (des)construído nas aulas de LP, bem como há muito a ser (des)considerado como importante nessas aulas, como o ensino de gramática, por exemplo, embora seja uma realidade atuante, como foi visto neste texto.

As tecnologias podem dinamizar, de alguma forma, o ensino de LP, de modo que possa condicionar outros aspectos de leitura e escrita, pois as redes virtuais despertam interesse instantâneo aos/as alunos/as, bem como promovem curiosidade quanto aos acontecimentos em torno da sua realidade. Assim, entendemos que, associadas às aulas de LP, as tecnologias podem auxiliar o desenvolvimento crítico e perceptível de demandas voltadas ao ensino. Diante disso, retomamos os questionamentos que foram iniciados neste, tais como: *por que é necessária a discussão da diversidade/estudos de gênero nas aulas de LP?; como a diversidade/estudos de gênero podem ser trabalhada/os nas aulas de LP?; por que o ensino de LP, em relação às suas competências na BNCC, é dinâmico? e, por fim, como as identidades múltiplas podem ser evidenciadas, de acordo com a proposta da BNCC, nas aulas de LP?*

Pensamos que no decorrer das discussões adolecidas nas seções anteriores procuramos atender as questões propostas, no sentido de

avançar nos questionamentos e posicionamentos que contribuem para a proposta de um ensino que, ao menos, procure atender às questões sociais que ultrapassam as esferas críticas, políticas, culturais e ética dos/as alunos/as. Salientamos, dessa forma, que o intuito das questões norteadoras para o desenvolvimento das discussões não foi necessariamente de serem respondidas, no entanto, a maior contribuição delas foi (re)pensar o ensino de LP como uma proposta crítica e reflexiva em formação exclusivamente para os/as alunos/as e, por tabela, para os/as professores/as, cujas realidades podem ser abarcadas e alcançadas a partir dos detalhamentos que o documento oficial propõe.

O alcance das problematizações, de acordo com o entendimento de Zozzoli (2015, 2016), Antunes (2003, 2005), Possenti (1997) acerca do ensino de LP e suas demandas, pode promover um ensino que dialogue com as demandas apresentadas pelas/os estudantes, agrupando abordagens que intensifiquem as subjetividades e particularidades de todas/os envolvidas/os. Além disso, as problematizações apontadas pelas/os autoras/es podem ser atreladas às discussões sobre constituições identitárias, abordadas por Silva Lima e Souto Maior (2020; 2021), Silva Lima (2021a; 2021b), de modo que os entendimentos sobre temas transversais voltados para o ensino de orientação sexual possam ser interessantes, como aponta Saleh (2014). E, por fim, a produção de texto com base na compreensão da BNCC em Santos, Santos e Freire (2021), é uma proposta viável às aulas de LP, enfatizando que as múltiplas identidades que se integram ao contexto social são importantes para as metodologias possíveis ao ensino, como se vê em Ferreira, Jovino e Saleh (2014).

A BNCC, portanto, como um documento de caráter normativo estabelece em suas competências e habilidades diversos conhecimentos que dialogam com as tecnologias possíveis ao alcance dos/as alunos/as, de modo que prioriza o alargamento do conhecimento ou dos saberes dos componentes curriculares como correspondência de outros conhecimentos, dos quais são extraídos mediante o avanço da globalização e das tecnologias. A normatização da BNCC é compreendida a partir das considerações que são levantadas para o processo de ensino e aprendizagem, visto que são metodologias e ações que visam à promoção e à formação de pessoas (considerando a formação humana, de acordo com as ideias do saudoso Paulo Freire) para a vida.

Desse modo, entendemos que ainda há muito a ser considerado e (re)significado no ensino de LP em relação à diversidade e aos estudos de gênero, porém algo já está sendo providenciado e, conseqüentemente, vem ganhando proporção no ensino: a inserção de alunos/as/es – isso mesmo: inclusão da linguagem não-binária, deixando de lado a expressão erroneamente de linguagem neutra – (tal discussão será explanada e problematizada em outros textos de produção individual ou conjunta) – nas aulas de todos os componentes curriculares e, felizmente, nas aulas de LP. Precisamos, portanto, abarcar mais propostas/ideias/discussões/debates que apontem para questões importantes de pessoas socialmente excluídas em nossa sociedade.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In: MOÍTA LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- NATIVIDADE, S. *et al* (orgs.) **Estudos da Linguagem: abordagens metodológicas e perspectivas teóricas**. Curitiba: CRV, 2021.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática Editora, p. 32-38, 1997.
- SALEH, p. B. O. Marcas enunciativas nos temas transversais: o volume orientação sexual. *In: FERREIRA, A. J.; JOVINO, I. S.; SALEH, p. B. O. (orgs.) Um olhar interdisciplinar acerca das identidades sociais de raça, gênero e sexualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 83-102, 2014.
- SANTOS, E. da S; SANTOS, M. M. M; FREIRE, J. A. C. A base nacional curricular comum e as orientações para o trabalho com o eixo da produção de textos nos anos finais do ensino fundamental II. *In: NATIVIDADE, Simone et al* (orgs.) **Estudos da Linguagem: abordagens metodológicas e perspectivas teóricas**. Curitiba: CRV, p. 41-55, 2021.
- SILVA LIMA, H. S. **As constituições identitárias da transmasculinidade de um professor de escola pública de Maceió-AL: um estudo interpretativo**. Dissertação de Mestrado em Linguística. 138f. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), Maceió-AL, 2021a.

SILVA LIMA, H. S. (no prelo). Por uma perspectiva transfeminista nos estudos identitários: a emergência dos corpos desviantes. **Revista Antares: Letras e Humanidades**, v. 13, n. 30, 2021b.

SILVA LIMA, H. S.; SOUTO MAIOR, R. C. Transexualidade: ele é ela ou ela é ele? *In: SOUTO MAIOR, R. C. et al. (orgs.) Estudos discursivos das práticas de linguagem*. v. 1, Tutoia, MA: Editora Diálogos, p. 562-578, 2020.

SILVA LIMA, H. S.; SOUTO MAIOR, R. C. Conjuntura transfeminista nos estudos de gênero, raça e sexualidade e reflexões ético-discursivas sobre a patologização de gênero. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 30, p. 156-171, 2021.

SOUTO MAIOR, R. C. Os saberes docentes e a constituição de *ethos* no PIBID/LETRAS: a construção de uma ética discursiva. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. (orgs.) Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 133-185, 2018.

ZOZZOLI, R. M. D. Gênero, genericidade e ensino. *In: ZOZZOLI, R. M. D.; SOUTO MAIOR, R. C. (orgs.) Sala de aula e questões contemporâneas*. Maceió: EDUFAL, p. 17-37, 2015.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. (orgs.) Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 135-155, 2016.

A RELEVÂNCIA DO PIBID/LETRAS-PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE GRADUANDOS/AS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Nedson Antônio Melo Nogueira

Introdução

É sabido que, na maioria das vezes, o processo de formação inicial e continuada de graduandos/as aspirantes à profissão de professor/a fica comprometida devido às inúmeras dificuldades no tocante à falta de investimento público para a melhoria de uma boa qualificação profissionalizante na área de ensino. Não é de hoje que a educação, em todas as suas etapas, vem sofrendo com retaliações sociais e políticas, o que acaba inviabilizando o incremento de recursos para a promoção de novas alternativas e ações educacionais. Ainda assim, tais retaliações abrem profundos abismos em relação à precariedade do ensino e da formação continuada de futuros/as docentes da educação básica (CORNELO, 2015).

É precisamente nos entremeios desse cenário de tensão e descaso já orquestrado no parágrafo acima que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi constituído, tendo como alguns de seus objetivos o incentivo à formação docente, a inserção de

graduandos/as no cotidiano e na realidade das salas de aula e a elevação da qualidade na formação inicial desses/as graduandos/as, conforme exposto no portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Sendo assim, segundo Oliveira (2017) e Silva *et al. apud* Oliveira (2013), o Pibid cumpre também o papel de agente (trans)formador do/a professor/a (especificamente o/a de línguas), pois não apenas aproxima as escolas públicas das universidades e institutos federais, mas estimula, sobretudo, a reflexão da própria prática de ensino, o olhar pesquisador, o bom crescimento profissional e acadêmico (CORNELO, 2015), assim como a desmistificação de discursos fossilizados messiânicos¹ sobre a profissão docente (OLIVEIRA, 2017).

Para uma melhor contextualização sobre o Pibid, trata-se este de um programa de Política Nacional que visa à formação docente, conforme estabelecido nos portais já referidos.

De acordo com Oliveira (2017) e Cornelo (2015), o referido programa foi criado em 2007, iniciando-se – especificamente na área de Letras – em 2010, por meio de uma chamada pública lançada no portal do MEC. Por sua vez, o Pibid é uma iniciativa federal estruturada em torno de um projeto pedagógico, ancorando subprojetos institucionais e de área dos cursos contemplados. Logo, cada programa é integrado por um/a coordenador/a institucional, responsável pelo projeto geral perante a Capes; coordenador/a de área, responsável pelo subprojeto e pelo encaminhamento das atividades desenvolvidas nas

¹ Conforme Oliveira (2017), o termo messiânico corresponde aos discursos que ora romantizam a profissão docente, ora a instituem como “dom”, “missão” e/ou “vocaçãõ”.

escolas; graduandos/as aprovados/as numa seleção específica; e pelo/a professor/a supervisor/a da instituição escolar, o/a qual acompanhará os/as pibidianos/as em sua atuação.

A título de esclarecimento, os subprojetos de área aprovados em edital são configurados com base na sua própria identidade acadêmica, pedagógico-didática e epistemológica, visando sempre as especificidades de sua instituição e/ou curso proponente.

Diante dessas premissas, no presente trabalho, faço alusão a uma abordagem teórico-reflexiva narrativa, enquanto pibidiano egresso, acerca da relevância do Pibid/Letras-Português na/para a formação de graduandos/as ingressos/as no curso de licenciatura em Letras-Português da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) entre 2016-2018. As ponderações tecidas aqui são reflexos das diversas experiências vivenciadas durante o subprojeto “Letramentos e formação de professores”, o qual buscou, com base em Souto Maior (2015-2016), proporcionar múltiplas práticas de letramentos que ampliassem o domínio de professores/as (tanto da formação inicial quanto da formação continuada) e de estudantes de uma escola da rede pública de ensino fundamental II².

O trabalho promovido acerca das práticas de letramentos tinha como vislumbre o posicionamento crítico, ativo e a apreensão dos sujeitos em torno dos vários gêneros discursivos que atravessam às práticas sociais engendradas pela língua/linguagem em seus diferentes usos situacionais e contextos interativos. Notadamente, nas reflexões abaixo são sinalizados enfoques em torno da formação continuada no

2 Informação obtida através do projeto disponível em: <http://pibidletrasufal.blogspot.com.br>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

Pibid/Letras-Português, uma breve contextualização dos métodos de pesquisa adotados pelos/as pibidianos/as e as atividades realizadas nas escolas sediadas pelo programa e, por fim, as considerações finais.

A formação continuada no Pibid/Letras-Português: repensando o cenário de atuação

Entendendo o Pibid, segundo Cornelo (2015), como um projeto que visa o aperfeiçoamento, a integração, a valorização da formação docente e a intervenção pedagógico-social do/a pibidiano/a no contexto de sala de aula, é relevante destacar a sua real contribuição para a potencialidade dessa formação, que precisa ser sempre continuada entre os/as professores/as-Pibid, conforme destacam Noffs e Feldmann (2018). Precisamente, compreende-se por formação continuada, o processo que implica a atualização constante do/a professor/a referente às novas discussões e perspectivas teórico-metodológicas, pedagógicas, didáticas e políticas que, porventura, estão sempre se resignificando e renovando nos espaços acadêmicos, pois tais perspectivas são subterfúgios inerentes às práticas e aos saberes educacionais do ensinar e aprender, como bem postula Oliveira (2017).

Dentro de uma concepção indisciplinar socioconstrucionista epistemológica da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), sob a égide de uma abordagem enunciativo-discursiva e dialógica baseada nos estudos postulados pelo então chamado Círculo de Bakhtin (DORETTO; BELOTI, 2017; ACOSTA PEREIRA & COSTA-HÜBER, 2021), ensinar e aprender são prismas

que evocam, em sua arquitetura docente, uma pedagogia que rompa com saberes disciplinadores (OLIVEIRA, 2017), saberes estes, muitas vezes, descontextualizados das vivências moventes pelas quais sujeito e sociedade encontram-se sempre situados e localizados espacialmente e temporalmente.

Ainda assim, tamanha pedagogia evoca a adoção de uma práxis docente envolvida na perspectiva da *escuta sensível* (CANCHERINI; FRANCO, 2012; PONTES, 2012; TAVARES; MARTIN, 2015; BARBIER, 2002; NUNES, 2009), escuta esta tão necessária aos tempos atuais. Vale salientar, ainda, que a referida perspectiva é pensada pelos/as teóricos/as supramencionados/as a partir de campos epistemológicos um tanto quanto distintos, porém, esses mesmos campos articulam-se em determinados pontos nodais teórico-reflexivos e conceptivos, especificamente no tocante ao status de indisciplinaridade que a ela incorporam. Com base nas discussões afluídas pelos/as teóricos/as já enfatizados/as, empreende-se por escuta sensível o ato de escutar sem negligenciar ou deslegitimar o falar do/a outro/a. Nesse movimento, propiciado por uma escuta livre de imposições ao dizer, aspectos como empatia, sensibilidade, compreensão, solidariedade vão sendo estimulados, entre os/as interlocutores/as, para a valia de uma prática dialógica afetiva, especialmente entre aqueles/as dispostos/as ao ato de escutar e não puramente o de ouvir, uma vez que a primeira atem-se às especificidades e aos pequenos ruídos sonoros, nem sempre perceptíveis, de uma escuta atenta, enquanto a segunda é mais superficial.

Visto isso, na interpretação de Pessoa

Escutar inclui uma intenção – voltar o ouvido para algo e desejar apreender o que se ouve, realizar uma articulação de sentidos dentro de um contexto sonoro. A escuta é um processo de decifração, mas é também uma escrita: percepção do que se dá, mas, também, construção de um espaço hermenêutico individual em cada situação (2017, p. 13).

No contexto de sala de aula, mais precisamente, nos cenários de práticas de ensino elencadas através do Pibid/Letras-Português, essa escuta é imprescindível e essencial, pois, o seu exercício promove aos pibidianos/as compreender melhor às problemáticas adjacentes do seu cenário de atuação, aproximar-se das diferentes realidades vivenciadas pelos/as estudantes, além de adequar os conteúdos de ensino e as temáticas às necessidades e universos sociais desses/as mesmos/as sujeitos. Ainda sobre a escuta sensível, Tavares e Martins (s/d, p. 21) afirmam que ela quando “adotada pelo professor facilita o diálogo tão necessário na prática docente, uma vez que promove a confiança absoluta entre professor e aluno”. É justamente essa confiabilidade que possibilita um maior engajamento das ações sociais e educacionais em sala, assim como pode levar a uma boa simetria da relação entre a díade professor/a-aluno/a, relação tão necessária para o acolhimento entre ambos/as.

Mediante isso, se falar é agir e acionar sentidos para significar a si e ao outro/a, de acordo com Geraldi (1997, 2010), não o fazemos senão através da língua/linguagem, pois é ela que constitui a interação. Tratar sobre a linguagem, e como esta se intensifica nas relações humanas construídas é, sobretudo, situá-la também ante as concepções de língua/linguagem pelas quais o/a professor/a deve ter em sua formação, pois, como bem afirma Geraldi (1997), é essa concepção

que orientará o trabalho, bem como a formação do/a profissional de ensino, aos propósitos que busque atingir. Nesse aspecto, o tipo de concepção de língua/linguagem adotada auxilia ainda na elaboração das atividades pedagógicas que virão a seguir.

Contextualização das atividades realizadas

Nesta seção, apresentarei uma exposição sistemática sobre o percurso do Pibid/Letras-Português durante o ano de vigência do subprojeto “letramentos e formação de professores”, que contou com a participação de graduando/as bolsistas do curso de Letras-Português, uma coordenadora de área – sendo esta professora de licenciatura –, uma professora da educação básica e estudantes de uma turma do ensino fundamental II de uma escola da rede pública de Maceió/AL. O trabalho na escola acontecia a cada dois dias da semana. Em sala de aula, os/as professores/as-Pibid atuavam sempre em pares, raramente em trios.

No primeiro contato com a turma, sempre fazíamos observações em relação à dinâmica, aos conteúdos ministrados pela professora supervisora e às interferências que costumavam ocorrer naquele mesmo contexto. Nesse momento, tomávamos cuidado para não fazermos anotações em demasia de modo a não intimidar e/ou desviar a atenção dos/as estudantes de suas funções. As anotações referentes ao que acontecia em sala de aula eram registradas através de notas de campos e ou diários, porém utilizávamos mais o segundo gênero discursivo. As reuniões, na universidade, para planejamento das atividades pedagógicas ministradas na escola, aconteciam sempre semanalmente, no horário do limbo. Durante esse momento, realizávamos estudos e

discussões com base em textos teórico-metodológicos na área de concentração do curso de Letras-Português, que auxiliavam, inclusive, na produção das atividades elencadas abaixo.

a) **Questionário de caracterização**

O questionário de caracterização era a primeira atividade que aplicávamos antes de serem iniciadas as oficinas de leitura e produção textual na escola. O referido gênero discursivo era elaborado com o propósito de conhecermos melhor o perfil socioeconômico da turma, bem como os interesses e as dificuldades de leitura e escrita, filme, diversão, entretenimento, potencialidades (saber fazer alguma coisa), além de outros apresentados pelos/as próprios/as estudantes. É importante lembrar que tais informações não eram socializadas entre eles/as, servindo apenas para a elaboração do trabalho pedagógico e às discussões feitas entre os/as pibidianos/as.

Por meio do questionário, passávamos a traçar o planejamento, ou seja, as temáticas e gêneros discursivos, propostas de leitura e escrita que tivessem, conforme Silva (2003) salienta, a fisionomia, o retrato da turma. Sobre o valor do questionário de caracterização e/ou entrevistas para as práticas de ensino-aprendizagem, o teórico supramencionado endossa que tais estratégias são fundamentais “para a tomada de decisões pedagógicas para o ensino e a promoção da leitura junto àqueles/as alunos através da seleção coerente de textos e da elaboração de estratégias de ensino” (SILVA, 2003, p. 88). Diante disso, o questionário, assim como outros meios que servem de identificação dos interesses e anseios dos/as estudantes, são recursos essenciais em relação ao planejamento pedagógico. Nesse ínterim, planejar implica

uma arquitetura antecipada e coerente de ações, visualizada e organizada pelo sujeito a partir dos seus conhecimentos teóricos e da sua sensibilidade ante a realidade em que as ações – ou vão sendo – colocadas em funcionamento num certo contexto (SILVA, 2003, p. 79).

Dessa maneira, planejar não pode ser concebido como uma atividade aleatória, desarticulada das implicações e condições sociais e educativas decorrentes do contexto e da realidade de sala de aula. Sendo assim, nos planejamentos do Pibid/Letras-Português, procurávamos sempre produzir um roteiro a partir das colocações dos/as estudantes, o que Silva (2003) denomina por ‘leitura do tu’. Partir dessa perspectiva é levar em consideração o conhecimento de mundo do/a outro/a, bem como sua história social. É, precisamente, partir do que o/a outro/a já sabe, incluindo no roteiro o que ele/a ainda não sabe e precisa saber, principalmente em termos de língua/linguagem. Portanto, o planejamento precisa ser visto como um construto pedagógico transversal e, além disso, flexível.

b) Oficinas de leitura e produção textual

As oficinas de leitura e escrita promovidas pelo Pibid/Letras-Português articulavam-se, sobretudo, com os interesses e os temas sociais, gêneros literários e discursivos que eram apresentados nos questionários de caracterização. Geralmente, fazíamos uso de oficinas já existentes no banco de dados do programa, embora fosse possível construir outras propostas com base nas novas demandas e respostas dos/as estudantes. Inicialmente, escolhíamos a oficina com a qual trabalharíamos e estudávamos todo o seu roteiro visando uma melhor condução dos saberes nela contidos. A cada nova turma, aplicávamos a oficina

“Primeiro encontro”. Essa oficina tinha como objetivo promover a integração dos/as professores/as-Pibid à turma.

Nas oficinas, de um modo geral, promovíamos discussão e reflexão acerca de sua temática, seguidas de produção escrita/reescrita para registro das experiências compartilhadas. Após esse momento, recolhíamos as produções textuais para as intervenções no dizer dos/as estudantes. Conforme Geraldini (1999) aponta, a intervenção do/a professor/a é o momento da devolução à palavra, em relação ao que o/a estudante escreveu. As intervenções eram feitas através de bilhetes interativos, ora à margem textual da folha de produção, ora anexados a ela, conforme (RUIZ 1998). Para a autora, tais estratégias trata-se de comentários

na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). Esses 'bilhetes', em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 1998, p. 67, grifo da autora).

Além disso, a autora destaca o caráter afetivo que tal prática interativa suscita. *Grosso modo*, os bilhetes interativos, além de ser um recurso para a identificação de possíveis inadequações de ordem linguístico-discursiva, servem, inclusive, de aproximação entre o/a professor/a e o/a estudante. É um modo de o primeiro demonstrar ao segundo que fez mais do que destacar incongruências ortográficas, de pontuação, de sintaxe etc., mas demonstrar que leu o texto e fez-se leitor/a da palavra do/a outro/a, mais do que um mero/a corretor/a de erros.

Antes da devolução das produções textuais com os bilhetes interativos, realizávamos uma aula, tendo como proposta uma análise

linguístico-discursiva, baseando-nos, assim, na propriedade textual de maior dificuldade entre os/as estudantes. Nesse momento, fazíamos uma intervenção colaborativa, a qual compreendia a transcrição ou projeção parcial de um trecho da produção selecionada que apresentasse mais inadequações. Procurávamos, contudo, manter a preservação da identificação do sujeito autor (estudante), enfatizando que aquela produção, a partir daquele momento, pertencia a todos/as, e estávamos ali para melhorar, enriquecer o texto, descobrindo as lacunas de sentidos referentes ao dizer. Precisamente, ao fazer isso, trabalhávamos com a gramática de maneira contextualizada (ZOZZOLI, 2012).

Diante da transcrição e/ou projeção no quadro branco, íamos interpelando os/as estudantes, provocando-os/as a se posicionarem ante ao que estava sendo dito ali. Deixávamos a turma livre para que destacassem os trechos (enunciados) que lhe causassem estranhamento, fossem estes de ordem linguística ou discursiva, além de pedirmos sugestões de como aquele trecho poderia ser reescrito, dito, por exemplo, de uma outra maneira. Essa atividade despertava, na maior parte dos/as estudantes, muita curiosidade e atenção. Ao final da intervenção colaborativa, entregávamos as produções textuais para que elas fossem reescritas com base nos bilhetes elaborados. Orientávamos os/as estudantes a não rasurarem e nem retirar os bilhetes anexados na folha de produção.

c) Ciclo literário

O ciclo literário tratava-se de uma atividade de leitura, a qual acontecia em paralelo com a realização das outras oficinas aplicadas.

Para essa atividade, promovíamos uma roda de leitura, com base nas preferências literárias apresentadas pela turma. Sugeríamos sempre uma leitura transversal, isto é, colaborativa, onde todos/as pudessem interagir e contribuir. Finalizávamos o ciclo, levando os/as estudantes à biblioteca da escola para que selecionassem e levassem para a casa o livro de sua preferência que, após escolhido, era catalogado no caderno de registro. A cada quinze dias, fazíamos a renovação dos livros com os/as estudantes, onde eles/as podiam escolher outro ou continuar com o mesmo livro até concluir a leitura. O propósito da atividade visava o estímulo à prática leitora entre os sujeitos.

Conforme Silva (2003), a prática leitora no Brasil precisa ser democratizada. Democratizá-la é torná-la um bem no qual todos/as possam usufruir. Sendo assim, quando trabalhamos com a leitura – especialmente a literária – estamos promovendo mais que uma formação crítica, mas, sobretudo, tornando essa leitura uma prática que venha incorpora-se e atravessar o sujeito em toda a sua vivência. Nesse aspecto, o ciclo literário era o caminho para tal concretização, concretização esta que não fazíamos na improvisação, mas de forma organizada, elaborada e sistematizada, sempre em interface com a leitura do mundo – nos termos de Freire (1989) – dos/as estudantes. É através da leitura que conhecemos a história que nos precede. É por meio da leitura que interagimos e reconstruirmos saberes, saberes responsáveis, em parte, pela nossa identidade social e histórica.

d) Jornada literária

A jornada era um evento interno realizado entre as turmas que faziam parte do Pibid/Letras-Português. Esse momento iniciava-se

sempre com as falas e apresentação da coordenadora supervisora do subprojeto e da professora supervisora responsável pelas atividades na escola. Além disso, realizávamos oficinas temáticas diferentes daquelas que aplicávamos no dia a dia de sala de aula, além da exibição de curtas metragens, entrega de alguns prêmios e do jornalzinho literário, o qual contava com a publicação de algumas produções dos/as estudantes. Para essa publicação, selecionávamos aquelas produções que melhor estivessem escritas. Sendo assim, a jornada compreendia um encerramento de um ciclo de atividades pedagógicas ocorridas durante todo o ano letivo.

Considerações finais

Neste trabalho, busquei destacar algumas das diversas contribuições do Pibid/Letras-Português na/para a formação de graduandos/as do curso de licenciatura. O programa foi imprescindível para a imersão do/a pesquisador/as-professor/a iniciante ao contexto escolar e, ao mesmo tempo, para o despertar desse/a professor/as iniciante na área docente. Lembremos de que à profissão, devido às negligências políticas, bem como à desvalorização ainda massiva, muitas vezes acaba desmotivando o/a professor/a. Nesse aspecto, o Pibid/Letras-Português possibilitou aos professores/as-Pibid a articulação entre teoria e prática, além do contato com o espaço de sala de aula, visto ser este o principal *lócus* de pesquisa e investigação, conforme Freitas (2018), das práticas de ensino-aprendizagem veiculadas.

Nos tópicos aqui propostos, contextualizei sobre as atividades pedagógicas que encaminhávamos em nosso trabalho pedagógico

cotidiano. Tais atividades visavam sempre melhorar as práticas de letramentos entre os/as estudantes, na medida em que possibilitavam também melhoras nas práticas dos/as pibidianos/as envolvidos/as no subprojeto. Portanto, o Pibid/letras-Português contribuiu não apenas para a formação, mas, sobretudo, para a prática dessa formação.

Referências

CORNELO, Camila Santos. **O aluno enquanto professor: A influência do pibid na formação docente.** Formação de professores, complexidades e trabalho docente: Educere, 2015.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTE, Rosana Aparecida Ferreira. **A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes.** Revista Camine: Unesp, 2012.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vida**, p. 89-103, 2017.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos; KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis.** São Paulo: Navegando, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Paulo: Pedro & João editores, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. A escuta sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Revista interdisciplinaridade**, 2015.

NOFFS, Neide de Aquino; FELDMANN, Marina Graziela. O pibid na Puc/Sp. In: NOFFS, Neide de Aquino (org.). **A formação de professores e seus desafios**: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. São Paulo, 2018.

NUNES, Leônilda de Souza. **Escuta sensível do professor**: Uma dimensão da qualidade da educação infantil. Tese em educação (área escola, aprendizagem e trabalho pedagógico). Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Revista Trab.Ling. Apl.** Campinas, n. 53, 2017.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado em lingüística: linguagem). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**: Trilogia pedagógica. Campinas: Autores associados, 2003.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia S. Lima. **Blog Pibid Letras Ufal**. Disponível em: <http://pibidletrasufal.blogspot.com.br>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Revista bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, 2012.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS

Wanderson Queiroz Bomfim

Márcia Telma Santos Malafaia

Introdução

O ano de 2020 trouxe consigo algumas implicações teórico-práticas no que concerne ao ensino, especificamente no ensino de língua materna – objeto de estudo neste capítulo. Naquele momento, o mundo estaria passando por várias mudanças em suas estruturas culturais, ideológicas, econômicas, bem como educacionais. Deparamo-nos com um vírus relativamente novo, de um grau de letalidade jamais encontrado em outra espécie virológica: o SARS-cov-2, conhecido popularmente por Coronavírus (BRASIL, 2021).

O vírus supracitado causa infecção respiratória aguda (a doença Covid-19), tem um elevado potencial de transmissibilidade entre os seres humanos e distribui-se em contextos local e global. Assim, ocasionou uma epidemia local em dezembro de 2019¹, na cidade

1 Por ter sido descoberto no final do ano de 2019, ficou conhecido globalmente por Covid-19.

de Wuhan – na China. Depois, espalhando-se pelo mundo, causa uma pandemia em escala jamais vista, parando muitas atividades em contexto global, sendo uma delas as aulas presenciais.

A educação brasileira paralisou suas atividades em meados de março de 2020, devido à transmissibilidade letal do “novo” coronavírus. Com isso, as instituições de educação básica² tiveram de se renovar e modificarem o *modus operandi* de lecionar as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Dessa forma, o ensino presencial sai de foco, posto que não tínhamos possibilidades sanitárias adequadas para desempenharmos as atividades escolares de maneira segura à saúde de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, outras formas de lecionar tiveram de ser (re)pensadas em tempo hábil, a fim de que o ano letivo de 2020 não fosse de todo prejudicado. Focalizaram-se, então, nesse novo cenário o ensino remoto, o ensino a distância e, tempos depois, o ensino híbrido.

O ensino de português, em contexto nacional, teve de passar por alguns ajustes. Primeiramente pela desigualdade social inerente à estrutura socioeconômica de nosso Estado, e em segundo plano devido às péssimas condições de trabalho que todos nós professores somos submetidos em nosso dia a dia. Não podemos deixar de mencionar as precárias estruturas, tanto físicas como as virtuais, que a maioria de nossas escolas possui.

Ao mesmo tempo em que houve uma mudança no seio social, houve, também, mudanças sistemáticas no seio educacional. Esse fato

2 Referimo-nos especificamente às instituições de educação básica porque o nosso foco na presente discussão é o ensino de língua portuguesa em contexto escolar básico.

nos levou a pensar na teoria alcunhada por Lipovetsky (2004), a hipermodernidade. Banhamo-nos nessa teoria por entendermos que se faz necessária uma ampla discussão a respeito do que somos e do que fazemos em nossa contemporaneidade. Com isso, entendemos, tal como propõe Lipovetsky (2020), que é impossível falar sobre o que está acontecendo conosco em tempos atuais sem abordar tanto os aspectos positivos como os negativos.

Ante a essa nova realidade, é imprescindível que pensemos em novas estratégias educacionais a fim de tornar o ensino mais próximo e adequado às novas tecnologias. É necessário, antes de tudo, que reconheçamos que estamos vivenciando uma situação jamais vista em contexto global.

A metodologia que utilizamos no presente estudo teve como procedimento metódico a pesquisa bibliográfica, inscrevendo-se na abordagem qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), de natureza aplicada, com objetivo descritivo-analítico, uma vez que a nossa pretensão foi a de propormos sugestões de aulas que estejam coadunadas com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Portanto, a nossa discussão neste capítulo visa refletir sobre as implicações advindas com o uso das novas tecnologias no ensino durante a pandemia de Covid-19, bem como oferecer subsídios teórico-práticos aos professores de língua portuguesa no tocante ao uso das novas tecnologias que nos auxiliam em nosso fazer pedagógico cotidiano, seja no ensino presencial, remoto, a distância ou híbrido.

Ensino de Língua Portuguesa na pandemia

O ensino de língua portuguesa desde há muito é considerado como transmissão e aplicação de regras gramaticais normativas e/ou “decorar” datas e características de movimentos literários. Houve um apagamento durante muito tempo sobre o ensinar a produzir textos significativos, bem como a interpretação de textos que fazem parte de nosso contexto imediato. Nesse sentido, o estudo da língua seguia a estrutura de ensino do signo por ele mesmo, resumindo-o aos estudos normativos da língua.

Após a virada pragmática Linguística³, com a inserção dos estudos da fala nas teorias linguísticas, o ensino de línguas passa para uma nova vertente, ou seja, a de considerar a língua/linguagem em contexto mais amplo: produção textual significativa, interpretação de texto em consonância com o seu meio de circulação, objetivos e finalidades, a gramática como um dos elementos normativo-descritivos da língua e seus valores semânticos, bem como os estudos literários atrelado aos contextos linguístico-econômico-sociais.

Dizemos, portanto, que o estudo de língua portuguesa, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é essencial nas relações humanas, pois, corroborando as ideias do círculo de Bakhtin (2017), é na relação língua/linguagem que o homem se constrói sujeito. Trazendo para o escopo dessa discussão, Abreu (2016) diz que

3 A virada pragmática rompe com a estrutura linear de se pensar a língua. Nesta perspectiva, a ruptura se dá pela concepção de não se considerar mais o estudo uniforme de uma língua, mas considerar a língua/linguagem em seu contexto real de uso (MARCANTONIO, 2007).

A linguagem é um mecanismo que faz parte da natureza do ser humano, que possui a necessidade natural de se agrupar em sociedade, a fim de realizar seus objetivos. Por isso, consciente de suas limitações, cada pessoa busca no outro a complementação de si mesmo. E o instrumento, o meio que permite essa aproximação entre pessoas, é justamente a linguagem, por favorecer o pensar e o agir (ABREU, 2016, p. 14).

Desse modo, afirmamos que se comunicar é uma necessidade social e, portanto, uma prática essencial para que exista sociedade. As transformações que advieram com a popularização da internet fizeram com que o nosso objeto de estudo, isto é, a língua portuguesa, se faça mais presente em nosso cotidiano. Então, estudá-la e ensiná-la de maneira significativa é oferecer um leque de possibilidades aos estudantes para que tenham contato de modo direto e efetivo com sua própria língua.

Nesse contexto educacional, centralizamos nos estudos linguísticos⁴ a imersão dos sujeitos na, com e para a língua, configurando-se, desse modo, sujeitos capazes de lidar com a produção textual, interpretação e descrição dos aspectos que envolvem a língua/linguagem. É fazer com que o alunado tenha contato com variados tipos e gêneros textuais, habilidade esta descrita na BNCC (2018) e que deve acompanhar os estudantes durante toda sua vida escolar, não se limitando à disciplina de Português. Nesse viés, evocamos a voz de Freire (2009) para subsidiar nosso argumento:

O problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para

4 Entenda-se “estudos linguísticos”, no presente texto, como estudos que envolvem a língua portuguesa na educação básica.

que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (FREIRE, 2009, p. 19).

Indo ao encontro dos postulados freirianos, corroboramos a ideia central de que a leitura, a escrita, a oralidade e compreensão de textos nessas esferas são capazes de transformar os sujeitos e, por consequência, modificar o mundo no qual habita. Então, inserir o sujeito de modo efetivo nos estudos linguísticos implica transformações sociais, seja no meio físico, seja no meio virtual.

Logo, para redefinir e estruturar o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas é fundamental procedermos a escolhas de temas e textos variados e diversificados, posto que o ensino de língua portuguesa tem como um dos objetivos preparar o indivíduo para a cidadania, o mundo do trabalho e suas relações com o meio social. Devido a isso, necessário se faz que haja um ensino voltado a todas dimensões do estudo da língua: produção textual, leitura e interpretação de textos, gramática normativo-descritiva⁵ e as literaturas.

Sendo assim, muitos professores perguntam como trabalhar a língua em sala de aula de modo a sair do tradicionalismo⁶. Quando falamos em ensino tradicional logo vem à nossa mente o sentido de um ensino ruim, ultrapassado e que não deveria mais existir nas escolas brasileiras. Sabemos que, em parte, o tradicionalismo é uma tendência pedagógica ultrapassada (por isso, vamos ao encontro do hipermoder-

5 De modo a ensinar as regras que prescrevem o uso da língua e, ao mesmo tempo dependendo do contexto da escrita, que sinalizam valores semânticos.

6 O tradicionalismo aqui é entendido como uma tendência pedagógica criada no século XIX a fim de alfabetizar e preparar para o mundo do trabalho os sujeitos em escolarização. Assim, o tradicionalismo dá o enfoque na figura do professor como sujeito pensante e transmissor de conteúdo. O aluno, nessa perspectiva, é tido como um sujeito não ativo e um “recipiente” para os conteúdos transmitidos pelo professor (SAVIANI, 1991).

no), no entanto ainda se fazem necessários alguns elementos característicos da tradicionalidade em nossa práxis pedagógica, podemos citar, a exemplo, as aulas expositivas.

As aulas expositivas podem contribuir na execução de uma das metodologias ativas: a sala de aula invertida. Tal metodologia consiste em tornar o aluno antes passivo, agora em ativo. O professor, nessa metodologia, agirá como mediador do conhecimento (VALENTE, 2014). Vejamos, com isso, que o aluno será direcionado a pesquisar, a ler e depois ministrar o conteúdo que lhe fora proposto. Assim, há uma ressignificação da metodologia tradicional, tornando-a um pouco mais atraente ao alunado do século XXI. A imagem a seguir reflete como o ensino nessa nova vertente considera o aluno:

Figura 1 – O aluno como sujeito ativo



Fonte: Google imagens.

Vemos, assim, o papel do professor como mediador durante esse processo. Ou seja, o professor será o responsável por saber qual o melhor momento para possíveis intervenções, sempre estimular a reflexão crítica do aluno, bem como provocá-los a irem em busca de mais e novos conhecimentos. Dessa forma, adiante discutiremos três modalidades de ensino que estão a ser basilares no momento pandêmico em que estamos a vivenciar. São elas: o ensino remoto emergencial, o ensino a distância e o ensino híbrido. Discutiremos apenas os aspectos positivos e negativos das modalidades mencionadas. Mais à frente, traremos algumas sugestões de aulas, coadunando-as com algumas metodologias ativas.

Nosso intuito não é o de definir cada uma das modalidades de ensino que tomaremos por base em nossas discussões, pois já há uma vasta literatura que o faz. Um de nossos objetivos é o de discutir as implicações práticas que tais modalidades trouxeram para o ensino de Língua Portuguesa, levando-se em consideração a pandemia de Covid-19; ao passo em que propomos reflexões e algumas práxis pedagógicas, tendo como parâmetro basilar as Metodologias Ativas. A seguir, discutiremos três modalidades de ensino que compõem o cenário educativo pós início da pandemia.

Ensino Remoto Emergencial⁷

Após as aulas presenciais serem suspensas em todo o território nacional, muitas indagações surgiram no que diz respeito à continui-

⁷ Fala-se em ensino remoto emergencial pelo fato de a maioria dos sujeitos estarem em quarentena obrigatória. Assim sendo, o único meio possível naquele momento eram as aulas remotas virtuais. Depois que as condições sanitárias melhoraram um pouco, passamos para o modelo híbrido de educação.

dade das atividades escolares. Uma das cogitações era no sentido de o ano letivo de 2020 estar ou não “perdido”. Nesse cenário de incerteza e inseguranças é apresentado às comunidades educacionais o ensino remoto emergencial.

No entanto, outros questionamentos surgem: como os alunos serão inseridos nesse novo contexto de sala de aula se nem todos têm acesso à internet? De que maneira será considerada a assiduidade desses alunos se muitos não têm um aparelho *smartphone*, computador, *tablet* ou qualquer outro aparelho que sirva de intermédio nesse processo? E o que podemos fazer para tentar diminuir ao máximo possível os prejuízos advindos dessas situações? Tais indagações nos levam ao encontro da desigualdade social gritante no Brasil.

As escolas de educação básica tiveram de se renovar quanto ao uso das tecnologias digitais. As instituições de grande porte já vinham se adaptando à essa nova realidade, as menores tiveram, forçosamente, que promover mudanças nos aspectos metodológico-didáticos, dando espaços para que metodologias mais contemporâneas pudessem se fazer visíveis em seus territórios. O MEC compreende a relação entre as novas tecnologias e a educação em tempos pandêmicos da seguinte maneira:

Por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (MEC, 2020, p. 32).

Entretanto, o ensino remoto se resumiu a gravações de aulas (indo ao encontro da educação a distância, por isso criou-se uma “confusão” de entendimento quanto ao que seria realmente o ensino remo-

to) e aos encontros síncronos por meio de plataformas como o *Zoom Meeting* e o *Google Meet*. Em alguns momentos, esquecemos a orientação disposta na BNCC (2018) no que se refere ao uso adequado das novas tecnologias na educação contemporânea. Vejamos o que ela nos diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo os professores) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

Levando-se em consideração a questão das habilidades e competências dispostas no documento supracitado, os gestores escolares e os professores chegaram à conclusão de que muito ainda falta a ser feito para que haja uma transição adequada mediante ao que está na letra da Lei. Assim, é necessário um treinamento para os professores a fim de que possam desenvolver as habilidades e competências com maior desenvoltura e profissionalismo.

Ensino a Distância

Outra modalidade de ensino que esteve presente durante esse momento pandêmico foi a Educação a Distância. De início, uma confusão mental fora arrolada entre essa modalidade e o ensino remoto. No entanto, as duas modalidades possuem características que lhes são próprias e, portanto, as diferem. Quanto à EaD, os conteúdos e as atividades são organizados pelo professor e dispostos numa plataforma

digital para que os discentes tenham acesso a posteriori (VASCONCELOS *et al.*, 2020).

Aqui no Brasil o ensino a distância se efetivou de diversas maneiras, tentando atingir ao máximo os estudantes que de alguma forma não tinham acesso às novas ferramentas digitais. Desse modo, em primeiro plano, a EaD em tempos pandêmicos volta aos seus primórdios, quando era feita por correspondências. Muitos professores tiveram de planejar suas atividades e imprimi-las, seja em casa, seja na escola, e se deslocaram de suas casas – tomando os cuidados necessários para não se infectarem com o coronavírus – a fim de entregarem as atividades produzidas aos alunos mais carentes.

Em segundo plano, a EaD se configurou de modo *on-line* em muitas escolas das redes pública e privada. Nesse sentido, as escolas orientaram os professores a criarem salas de aula virtuais, a exemplo citamos o *Google Classroom*, e alimentassem-nas com os materiais didáticos que seriam utilizados a partir daquele momento, vídeos disponíveis na plataforma *YouTube*, além de atividades sobre os assuntos abordados. De acordo com Vasconcelos *et al.* (2010), na EaD o professor consegue lançar as atividades, controlar os acessos, e flexibilizar o tempo.

Logo, cumprindo com os preceitos do ensino a distância, a interação entre aluno-professor se dava por meio dos fóruns que os professores criavam para dirimir as dúvidas dos alunos, através do *WhatsApp*⁸ e outros aplicativos através dos quais era possível manter uma comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

8 Quando se estabeleceu essa interação por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, muitos professores “perderam” a privacidade, bem como a rotina de trabalho foi diretamente afetada. Neste momento, a escola começou a adentrar na vida privada dos profissionais da educação.

Nessa modalidade de ensino, a vantagem mais diretiva é a independência do aluno em relação aos conteúdos e resolução das atividades propostas. Pois ele pode escolher o momento e o local que são melhores para dar continuidade à sua aprendizagem. Indo ao encontro dessa discussão, Ribeiro (2007) diz que

De acordo com a Secretaria de Educação a Distância, a diferença básica entre educação presencial e a distância é que na EAD o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, através dos diversos meios de comunicação (RIBEIRO, 2007, p. 4).

O ensino a distância também contribui para que haja maior democratização do ensino, pois o conteúdo que estiver a ser lecionado tem alcance global. No entanto, nem todos dispõem de condições financeiras para ter acesso a esse tipo de ensino. Uma desvantagem é o fato de os encontros síncronos serem bem limitados, pois estão mais relacionados aos momentos de discussões nos fóruns e/ou *chats*.

Ensino Híbrido

A modalidade híbrida de ensino entra no cenário pandêmico, em contexto nacional, já no ano letivo de 2021 como uma opção de retorno às aulas de modo semipresencial. Esta modalidade traz uma vantagem em especial: encontros presenciais – que durante o pico mais

grave da pandemia era impossível em se pensar – e encontros virtuais para quem ainda se sente inseguro em participar das aulas presenciais.

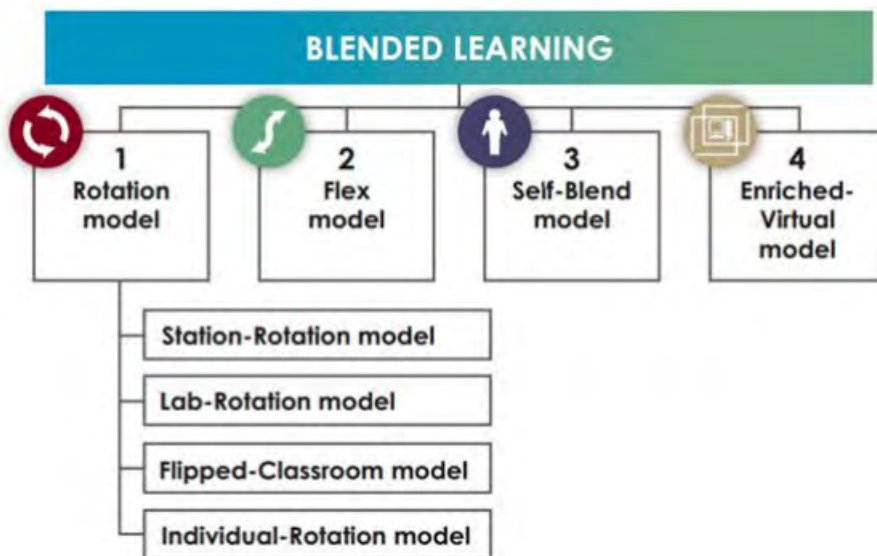
O modelo tradicional de ensino já fora mencionado anteriormente, mas o retomaremos novamente para discutir sobre o ensino híbrido. Esse modelo concebido no século passado com interesses burgueses mostra-se defasado em nossa sociedade hipermoderna, posto que o perfil do alunado do século XXI é diferente (ANDRADE; SOUZA, 2016). O discente não pode ser considerado apenas um ouvinte passivo, que já encontra tudo pronto. Esse aluno se (re)constrói a todo instante à medida em que busca novos conhecimentos.

As novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) proporcionam aos alunos uma variedade de informações que chegam por meio de metodologias mais atraentes. Nesse cenário, é importante que o ensino tanto nas escolas de educação básica como no Ensino Superior ressignifiquem suas metodologias, indo ao encontro das necessidades atuais.

Mediante isso, a inserção de metodologias que envolvam o alunado se faz necessária. Assim, o ensino híbrido é uma opção de ensino que traz para o contexto hipermoderno a combinação entre a modalidade presencial e a modalidade *on-line*. Outra vantagem do ensino semipresencial é a de que o aluno assume uma posição mais autônoma em relação ao ensino presencial (tradicional), isto é, os discentes desenvolvem as atividades que foram propostas pelo docente no tempo e espaço que lhes são mais adequados. Para a realização das atividades, há também a possibilidade de uma maior amplidão das fontes de pesquisas, posto que não estão “confinados” numa sala de aula com recursos escassos (PEIXOTO *et al.*, 2015).

O papel do docente nessa modalidade de ensino é o de mediador do conhecimento, pois a educação contemporânea sugere também a hibridização dos papéis do professor e do aluno. O foco, antes centrado na figura do professor como o detentor e transmissor do conhecimento, está agora na construção do conhecimento, visto que o aluno também possui outros saberes e, em conjunto com o professor, pode exercer um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, há alguns modelos de ensino híbrido que podem contribuir na produção de novos saberes. Quanto a isso, podemos ver na figura 01 os quatro modelos dessa modalidade de ensino:

Figura 2 – Modelos de ensino híbrido



Fonte: (HORN; STAKER, 2015, p. 33).

De acordo com a figura acima, o ensino híbrido possui quatro modelos: 1 – rotação, 2 – Flex, 3 – *À La Carte* e o 4 – Virtual enrique-

cido. Apenas o modelo de Rotação é dividido em quatro submodelos, são eles: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e a rotação individual. Cada um desses modelos vai ao encontro de uma maior independência entre o estudante e o docente.

Esses modelos, definidos pelos autores Horn e Staker (2015), auxiliam no engajamento dinamizado com as atividades propostas, seja em sala de aula presencial, seja em sala de aula virtual. Dessa forma, caberá ao professor estabelecer uma correlação entre o assunto que está a ser trabalhado, a tecnologia adotada, o cotidiano do alunado e o compartilhamento do conhecimento e das experiências adquiridos. Logo, podemos chegar à conclusão de que a união entre o ensino presencial e o ensino híbrido além de ter sido necessária, faz com que o processo de aprendizagem se torne mais crítico, reflexivo e ativo.

Educação e hipermodernidade: algumas implicações

O tempo atual é um fator determinante para que possamos entender a hipermodernidade. Entende-se que a principal característica da Modernidade é o rompimento com o que é tradicional. Portanto, o ponto de partida é ter o passado como referência que a organizará no presente. Nesse sentido, a Modernidade orienta-se pela ruptura com o passado e a crença de que existirá um futuro que trará felicidade. Sébastien Charles (2009) diz que

É com a modernidade que ocorre a ruptura, não para reinserir o presente no cerne das preocupações de todos, mas para inverter a ordem da temporalidade e fazer do futuro, e não mais do passado, o lócus da felicidade vindoura e do fim dos sofrimentos (CHARLES, 2009, p. 14).

Por essa perspectiva, Lipovetsky (2005) aponta a hipermodernidade para o cenário atual, ou seja, o que se faz presente no dia a dia. Desse modo, pensar a hipermodernidade é ver uma nova mudança temporal, o presente se construindo a todo momento. Corroborando o pensamento lipovetskyano, Sébastien Charles (2009) diz que pensar a temporalidade na hipermodernidade é levar em consideração o tempo presente como referência para as transformações.

Nosso tempo conseguiu eliminar a escatologia revolucionária instaurando uma revolução permanente do cotidiano e do indivíduo: privatização ampliada, erosão das identidades sociais, desgaste ideológico e político, desestabilização acelerada das personalidades. Estamos vivendo uma segunda revolução individualista (LIPOVETSKY, 2005, p. 15).

Nesse sentido, entendemos que a relação do homem contemporâneo com o mundo moderno se faz com a ideia do hiperconsumismo, ou seja, somos levados a criar uma fetichização do consumismo, ou um consumismo alienado, porque se há objetos que são criados é porque, justamente, são feitos para serem consumidos.

A educação, em sentido amplo, vincula-se à essa temática devido ao fato de, por exemplo, uma plataforma “x” ser criada para uso emergencial – para auxiliar no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 – e tornar-se necessária no ano de 2021, pois a contaminação pelo novo coronavírus ainda se faz presente. Dessa maneira, corroboramos o dizer de Lipovetsky (2020), ao afirmar que

o coronavírus é um bom embaixador da globalização: nasceu na China e se expande por todas as partes graças à velocidade das viagens e a conexão imediata do planeta. Por tudo isso, sim, o coronavírus é um sintoma da hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2020).

É por meio do coronavírus em nosso meio social que conseguimos entender os reais valores de uma educação cada vez mais tecnológica na sociedade brasileira. Não queremos nos contrapor em nossa argumentação ou fazer pensar que a tecnologia é um fator negativo. Não é isso! O fato em questão está no uso das novas tecnologias digitais não para engajar, mas usá-las simplesmente por usar. Ser um sujeito tecnológico não é somente usar as tecnologias que estão ao nosso dispor, mas saber o porquê utiliza-las de modo a beneficiar a toda comunidade na qual estamos inseridos. Lipovetsky (2007) discute esse aspecto social ao fazer um paralelo entre a felicidade objetivada e a felicidade paradoxal, ou seja, ao passo em que nos sentimos felizes por estarmos imersos nas novas tecnologias, há uma sensação de que algo ainda nos falta:

O hedonismo foi despojado de sua aura triunfal: passamos de um ambiente de euforia progressista para uma atmosfera de ansiedade. Antes, havia a sensação de que a existência se tornara um tanto menos pesada; hoje, ‘tudo se contrai’, endurecendo de novo. Este é o ‘paradoxo da felicidade’, bem-estar consolidado, coexiste com a intensificação dos obstáculos para se viver e o aprofundamento do mal-estar subjetivo (LIPOVETSKY, 2007, p. 04).

Podemos pensar, por esse viés, numa transformação contínua, hiperbólica e paradoxal. Posto que o mal-estar subjetivo discutido por Lipovetsky se dá por meio contínuo com uma falsa sensação de felicidade, ao mesmo tempo em que gera uma situação hiperbólica no que se refere ao consumismo individual, tornando-se paradoxal ao que de fato seja um indivíduo consciente e feliz. E a educação brasileira foi inserida nesse contexto por interesses burgueses, que prometem uma educação de qualidade, aliando-se às TDIC, mas geram um grande desconforto emocional nos partícipes dessa conjuntura educacional.

Não há problema em consumir os objetos (físicos e virtuais) que nos são ofertados hodiernamente. O problema se faz presente em consumi-los sem entender o porquê, ou seja, consumir porque está “na moda” simplesmente o consumir, tornando-se um sujeito consumidor alienado (LIPOVETSKY, 2007).

Ensino de língua portuguesa e as novas tecnologias

Antes de adentrarmos nas discussões acerca das metodologias ativas, precisamos fazer algumas considerações sobre o ensino na atualidade. A educação de modo geral ainda focaliza o professor como o protagonista desse processo, ou seja, aquele que detém o saber e, portanto, deverá transmitir os conteúdos aos alunos – estes como seres passivos.

Em nossa contemporaneidade, é impossível pensar o uso da internet sem a escrita, posto que nas esferas comunicativas virtuais a escrita ocupa um lugar de destaque que outrora era restrito à oralidade. Nesse viés discursivo, a Base Nacional Comum Curricular (2018) nos orienta sobre o papel da escrita nas interações virtuais entre os jovens educandos:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de

respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 57).

Por esse ângulo, corroboramos as discussões propostas por Santos (2017) ao abordar a questão do ciberespaço. De acordo com a autora, é por meio dele que a comunicação e as relações sociais acontecem, e criam-se locais nos quais, para que haja essa interação comunicativa, não se faz necessária a presença física dos sujeitos discursivos. Proporciona, com isso, um maior armazenamento e processamento das informações.

O ciberespaço se constitui e é constituído pelas tecnologias digitais em rede, que é para nosso tempo um dos mais importantes artefatos técnico-culturais, pois ampliam e potencializam a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação (SANTOS, 2017, p. 77).

Assim, as novas tecnologias digitais da informação e comunicação podem ser auxiliares nesse processo educativo. Aprender aspectos inerentes à língua portuguesa vai além das concepções normativas gramaticais, ensinadas em momentos presenciais. As aulas expositivas podem acontecer de maneiras diversas, sendo auxiliadas pelas TDIC, tornando as aulas de língua portuguesa mais dinâmicas e criativas. Na próxima seção discutimos algumas metodologias ativas e propomos algumas atividades a serem desenvolvidas por meio delas.

Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: duas propostas para a sala de aula

Uma das preocupações dos professores de educação básica é a receptividade tanto do aluno como dos pais ou responsáveis no que se refere ao uso das metodologias ativas nas disciplinas que compõem o currículo escolar. Precisamos entender que há uma mudança significativa quando o aluno sai do polo passivo e adentra no polo ativo de aprendizagem. Essa transformação leva, muitas vezes, ao pensamento de que o professor está a descumprir seu papel de transmissor de conhecimento (CASTRO *et al.*, 2015).

Esse fato ocorre porque existe nesse ínterim uma quebra de paradigmas, pois o aluno que se via antes como um ser totalmente passivo, agora se vê um sujeito atuando ativamente em seu processo de aprendizagem. Assim, o discente pensa que o professor não domina o conteúdo da disciplina e o trabalho de buscar o saber caberá a si próprio.

Antes de o professor adotar as Metodologias Ativas em seu fazer pedagógico, deve deixar bem esclarecidos os objetivos e as finalidades das atividades que serão trabalhadas em contexto escolar e não-escolar com essas novas metodologias. Por esse viés, a partir de agora vamos propor algumas sugestões de como trabalhar com algumas metodologias ativas nas salas de aulas virtuais e/ou físicas, nas disciplinas que compõem o estudo da língua portuguesa.

A primeira metodologia por nós escolhida é um dos modelos do ensino híbrido: a rotação por estações de aprendizagem. Nela, os discentes serão expostos a uma temática central e a turma será dividida em grupos que revezam ou circulam por diferentes estações acerca

de um subtema que o interliga ao tema central. O professor ficará com a responsabilidade de supervisionar as atividades, auxiliando os estudantes no processo de “descoberta” de novos conhecimentos. A seguir, temos uma figura que representa uma atividade com a metodologia de rotação por estações:

Figura 3 – Exemplo de Rotação por Estações de Aprendizagem



Fonte: www.clipescola.com.

O primeiro passo a fazer é o planejamento da aula. O professor deverá saber como a aula será executada e quais atividades serão trabalhadas, de acordo com o objetivo que será alcançado. Neste momento, deve-se ser feita a observação se os estilos diferentes de aprendizagem estão ou não a ser contemplados, justamente para que os alunos que estiverem virtualmente e presencialmente possam participar de modo ativo desse processo.

O segundo passo acontecerá em sala de aula (virtual e/ou presencial). Nesse momento, o professor dividirá a turma em grupos. Suponhamos que durante o planejamento da aula o professor tenha escolhido trabalhar com a disciplina de Produção Textual – a Redação – e selecionou a seguinte temática central: *Homeschooling: educação domiciliar no Brasil*. Ao dividir a turma em cinco grupos, por exemplo, teremos no total cinco estações de aprendizagem, que podem ser organizadas da seguinte maneira:

Estação 01 – leitura de textos escolhidos previamente pelo professor, levando-se em consideração os variados pontos de vista acerca do assunto central.

Estação 02 – responsável por assistir a vídeos. Os discentes, nesta estação, ficarão responsáveis por buscar argumentos prós e contras.

Estação 03 – análise dos argumentos que foram levantados no grupo sobre o tema proposto.

Estação 04 – análise e descrição de gráficos e infográficos que tenham o tema central como foco (os gráficos e infográficos serão disponibilizados pelo professor ou os alunos terem pesquisado anteriormente).

Estação 05 – nesta estação, os discentes produzirão um esboço textual com o tema proposto e discuti-lo em grupo.

Feitas as sequências estacionais, passaremos para o terceiro e último passo: uma discussão coletiva sobre as temáticas que surgiram nas pesquisas efetuadas, tomando o turno de fala estará o professor para mediar dialogicamente o processo de aprendizagem ao qual foram expostos os alunos.

A segunda metodologia ativa que discutiremos será a gamificação. Essa metodologia proporciona maior engajamento do alunado.

De acordo com Fardo (2013), os jogos quando estão fora de seu contexto, ou seja, o de jogar por lazer, faz com que o indivíduo se motive a praticar uma ação que buscará resolver uma problemática e terá como finalidade desenvolver um conhecimento. Nessa perspectiva, Huizinga (2012) afirma que os jogos estão presentes em todos os tempos da humanidade e tem por função social o recriar momentos e diferentes maneiras de ver e viver o mundo “real” imaginário. Assim, o autor define e caracteriza os jogos da seguinte maneira:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não-séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e 21 regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2012, p. 16).

No entanto, para que isso de fato funcione, será preciso que o docente tenha dedicação ao que propôs fazer, criatividade, bem como sempre (re)planejar suas aulas de modo a adequar os conteúdos que estão dispostos no currículo de língua portuguesa ao uso dos games. Nesse sentido, a ação terá como resultado uma aprendizagem significativa.

Na figura a seguir, apresentamos um exemplo de como trabalhar gramática com jogos virtuais. O conteúdo escolhido foi Período Composto por Coordenação e Subordinação. O jogo em questão está disponível na plataforma virtual *Kahoot.com* e é de acesso público e gratuito. Pode ser compartilhado com os alunos após as aulas expositivas.

Nos jogos dessa plataforma há uma quantidade de questão⁹ que devem ser respondidas em um tempo pré-determinado por quem criou o banco de questões. As opções de respostas aparecem na tela principal – telecompartilhada pelo professor – e são marcadas pelas seguintes cores, as quais aparecem nos aparelhos eletrônicos dos estudantes.

Um dos aspectos que mais chama a atenção dos discentes é a competição gerada entre os participantes. Nos jogos do *Kahoot* as classificações dos participantes não são definidas somente pelos acertos, mas também pela agilidade em ser os primeiros a responderem as questões propostas. Então, ganharão os três primeiros lugares na classificação aqueles que forem mais ágeis e tiverem maior quantidade de acertos.

Figura 04 – Jogo sobre orações coordenadas e subordinadas



Fonte: www.kahoot.com.

Observe que esse jogo disponível na plataforma *Kahoot*, embora seja aplicado de modo tradicional, alcança e envolve o alunado, tornando as aulas de português mais dinâmica e competitiva.

⁹ A quantidade é definida por quem cria o jogo.

As metodologias ativas aqui discutidas não foram pensadas como uma receita mágica que resolverão todos os problemas que surgirem em contexto de sala de aula referentes à disciplina de Língua Portuguesa. Outra coisa que deve estar bem resolvida na prática pedagógica é que nem todos os alunos se engajarão nas metodologias ativas, pois assim como em todas outras atividades de nosso cotidiano, nem todo mundo se adapta ou sente prazer em realizar o que fora proposto.

Conclusão

A pandemia pela qual estamos a passar trouxe para o contexto educacional uma maior aproximação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com as novas tecnologias. Isso nos faz ratificar o fato de elas não nos distanciarem de uma aprendizagem significativa. Se por um lado temos a necessidade de nos renovar perante a nova realidade pungente, por outro temos uma gama artifícios tecnológicos que podem auxiliar em nossa práxis pedagógica.

Observamos que o ensino remoto emergencial, as aulas a distância – por meio da sala de aula virtual no *google classroom* – e o ensino híbrido, mais recentemente, trouxeram algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, pois houve o distanciamento físico entre os/as professores/as e os/as alunos/as, e de todos do ambiente escolar. Não podemos esquecer que houve também, inicialmente, uma quebra paradigmática na continuidade conteudista.

Nesse ínterim, percebemos que a educação, em específico o ensino de português, não está limitada ao que está disposto no currículo. E que o acesso a essas modalidades de ensino só foi efetivo para os que

dispõem de tecnologias digitais, habilidades para às aulas virtuais e estejam aptos físico e mentalmente para que haja boa adaptação à essa nova realidade.

Um ponto importante a ser levado em questão é que o aprendizado de língua portuguesa não pode ser considerado apenas como uma transmissão passiva de conteúdo. Ele se efetiva de maneira dialógica e dialética, numa relação na qual o aluno é considerado sujeito ativo no processo educativo.

Outro desafio a ser superado pelos professores é o de como lidar com as novas tecnologias, adequando os conteúdos curriculares aos formatos digitais de aulas. No entanto, nem só de incertezas os tempos pandêmicos são catalisadores, mas de novas esperanças. Dessa forma, as aulas durante a pandemia trouxeram uma reinvenção nas metodologias de ensino, assim as metodologias ativas ficaram em maior evidência e buscaram tornar o ensino, em específico o de língua portuguesa, mais dinâmico e dialógico na interação virtual.

Portanto, não foi o escopo deste estudo o de esgotar todas as discussões pertinentes a essa temática, mas o de contribuir para um ensino de língua portuguesa mais interativo e digital, especificamente na educação básica.

Referências

ABREU, Maria T. T. V. O ensino da produção escrita e as práticas de letramento. **Revista Linguagens & AMP**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 08-26, 2016. Disponível em: revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/6. Acesso em: 08 ago. 2021.

ANDRADE, M. C. F., SOUZA de P. F. **Modelos de rotação do Ensino Híbrido:** estações de trabalho e sala de aula invertida, 2016. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/773>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 2. ed. Brasília, 2018.

BALARDIM, Graziela. **Rotação por estações:** conheça esse modelo de ensino híbrido e saiba como aplicá-lo!. 2021. Disponível em: <https://www.clipecola.com/rotacao-por-estacoes/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina. Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo, 2003.

CHARLES, S. **É possível viver o que eles pensam?** São Paulo: Barcarolla, 2006.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade.** São Paulo: Barcarolla, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura / [tradução João Paulo Monteiro]. – 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** Tradução de M. Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal:** Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção.** São Paulo: Manole, 2007b.

LÜDKE, M. ANDRÉ M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCANTONIO, Jonathan Hernandes. A virada linguística e os novos rumos da Filosofia. **Revista da Faculdade de Direito** (São Bernardo do Campo), v. 04, p. 114- 132, 2007.

MEC, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. DF: Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp00920&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2021.

NOGUEIRA, R. G. **Tendências contemporâneas de consumo na hipermodernidade**. São Paulo: Press Boutique, 2011.

RIBEIRO, Elvia Nunes. *et al.* **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD**. Goiânia: CEFET, 2007. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ROJO, R (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Edméa. **A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos**. 2017. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/edmea/cibercultura-e-educacao-em-tempos-de-mobilidadeconversando-com-os-cotidianos>. Acesso em: 07 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula de invertida**. Educar em Revista, n. 4, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6ZgHRUWc6JTM1dBM21lZ09OM1U/view>. Acesso em: 08 ago. 2021.

VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P. de; SANTOS, C. de M. **Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): Um estudo sobre o moodle** / Virtual learning environment (AVA) in distance education (EAD): a study on moodle. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 15545–15557. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433>. 2020. Acesso em: 09 ago. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DA INFORMAÇÃO À OPINIÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO SUPERIOR

Luciane Schiffel Farina

Claudia Toldo

Introdução

A aprendizagem e o ensino de língua materna ocorrem na escola básica, onde teoricamente objetiva-se o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Embora ler e escrever sejam o fim maior, tais atos ocorrem de forma insatisfatória, tendo em vista que, ao concluir essa etapa de ensino, em sua maioria, o aluno não identifica adequadamente textos de diferentes gêneros, pertencentes a práticas sociais da contemporaneidade.

Na verdade, o aluno precisa conhecer e reconhecer os gêneros orais e escritos que circulam socialmente a fim de que possa utilizá-los nas várias interações que realiza com outros falantes, mediadas pela linguagem. Essa é uma constatação que deveria permear as aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, priorizando o trabalho com gêneros numa dimensão de uso da língua enquanto prática social.

Embora não exista um só letramento ou letramento único, pois não é unicamente no espaço escolar que a criança e o adolescente ficam “letrados” para toda vida, o domínio dos atos de ler e escrever na escola básica é fundamental para o ingresso na graduação. As práticas de letramento anteriores servem como base para o letramento acadêmico que mobiliza o conhecimento de gêneros específicos dessa esfera.

Partindo, então, dessa problemática, e considerando que o acadêmico, também nessa fase de estudo, apresenta dificuldade na leitura, na compreensão do texto e na identificação dos gêneros, bem como na escrita de um gênero específico, nosso objetivo é discutir uma possibilidade de planejamento para o ensino de língua que contribua, para sanar tais dificuldades. Essa proposta é conhecida como Sequência Didática (SD), desenvolvida a partir dos estudos de didatização dos gêneros conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) da corrente bronckartiana – Bronckart (2010), amplamente conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo.

Além do aspecto teórico, este trabalho materializa-se com a descrição de uma proposta de SD para a leitura e a produção no Ensino Superior, apoiada e construída na adaptação que Swiderski e Costa Hübner (2009) realizaram a partir dessa perspectiva.

Escolhemos o gênero artigo de opinião por ser da ordem do argumentar, em que o articulista mobiliza os recursos da língua para defender sua tese. A proposta contempla um trabalho voltado ao trabalho com a leitura e a produção de texto como uma prática discursiva de interação entre sujeitos, em que o acadêmico (locutor), ao mesmo tempo que deve defender um determinado ponto de vista, argumentando, refutando e sustentando ideias para a persuasão do

leitor (interlocutor), também deve mostrar-se reflexivo e crítico diante da temática abordada.

Assim, organizamos nossa reflexão em três partes, a saber: a) uma reflexão teórica a respeito dos gêneros e do gênero artigo de opinião; b) apresentação da proposta de sequência didática para a leitura e a produção textual no Ensino Superior e c) nossa proposta de SD com o gênero artigo de opinião. Algumas considerações finais fecham o texto, mas não terminam a discussão.

Os gêneros na perspectiva bakhtiniana e Interacionista Sociodiscursiva (ISD)

Pensar o trabalho com gêneros, remete-nos a refletir sobre os usos sociais da língua. Nesse sentido, trazemos a definição de gêneros partindo do precursor Mikhail Bakhtin (2010) que focaliza a utilização da linguagem na atividade humana, apresentando uma realidade de manifestações de pluralidade. Contamos, também, com a perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (ISD), de Jean-Paul Bronckart (2010), para discutir e problematizar a questão que ora nos propomos destacar.

Tais abordagens dialogam na medida em que conservam o caráter social da linguagem e contemplam a noção de gênero como ação social, sendo o texto o produto dessa interação. Nessa perspectiva, assim como os autores dedicaram-se ao estudo da linguagem como processo de interação verbal, neste trabalho, concebemos que a leitura e a escrita de gêneros sejam práticas sociodiscursivas de *interação entre sujeitos* que dialogam em um processo de construção de sentidos pelo texto.

Consideramos que essa interação ocorra por meio de *textos* ou *enunciados* constituídos por discursos que revelam diferentes pontos de vista, ideologias, valores, concepções de mundo dos sujeitos. Tomamos discurso aqui, considerando que “o discurso existe na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso que se constituem dialógica e historicamente” (FLORES *et al.*, 2009). São sujeitos falantes que encontramos no mundo; sujeitos que usam diferentes gêneros sociais para relacionarem-se com o outro.

Destacamos que em Bakhtin o *diálogo* não se limita à forma composicional face a face, pois pressupõe comunicação com outros discursos e o discurso do outro, independentemente da estrutura dos enunciados. O texto pressupõe a inscrição valorativa de um dado locutor, na posição de um sujeito frente a outros discursos, que destina a alguém, o qual ocupa simultaneamente em relação a ele (locutor) uma *atitude responsiva* que a partir da compreensão, ao concordar ou discordar é “prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2010), condição necessária para a interlocução entre sujeitos.

Os enunciados, então, têm interlocutores definidos, tempo e espaço próprios, além de suas finalidades serem determinadas. Segundo Bakhtin (2010, p. 262, grifos do autor) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” Os gêneros são *tipos* históricos e socialmente definidos, pois relacionam-se diretamente às diferentes situações sociais. O autor valoriza a *estabilidade* dos gêneros porque considera o seu caráter histórico e a sua importância na realização da comunicação entre as pessoas.

O uso criativo exige o domínio dessa estruturação mais ou menos estável, visto que o desconhecimento da diversidade de gêneros debilita as relações da língua com a vida. “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2010, p. 265, grifo nosso). Dessa forma, quanto mais o aluno tiver a oportunidade de conhecer e produzir esses *enunciados concretos*, mais sentido vai dar ao uso da língua que passa a integrar a sua vida nas relações sociais que estabelece.

Cristóvão e Nascimento (2005) explicam que na proposta do ISD, o texto é concebido como unidade comunicativa, determinado pela atividade que o engendra e não, somente, pelas unidades linguísticas que o compõem. Nesse sentido, parte-se da concepção de uma perspectiva *descendente*, valorizando, a análise: primeiro, dos tipos de interações sociais, em seu contexto; a seguir, os gêneros de textos produzidos no quadro dessas interações e, enfim, as unidades e estruturas linguísticas observáveis no interior dos gêneros (BRONCKART, 2010). Essa abordagem abrange as diferentes situações de produção de texto, em seu contexto de interação denominado, por Bakhtin como *campo*.

Os gêneros pertencem a esferas/campos relacionados aos tipos de atividade humana: “em cada *campo* existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de *dado campo*” (BAKHTIN, 2010, p. 266, grifo nosso). Isso gera determinadas *condições de produção de comunicação discursiva*, específicas de cada *campo*, inserindo uma concepção própria de autor e destinatário. Além disso, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos

e composicionais são definidos e se configuram como relativamente estáveis, constituindo-se nas três características principais que definem os enunciados concretos: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*.

O *conteúdo temático* refere-se ao objeto do discurso, à finalidade discursiva, focando-se a orientação de sentido para o próprio discurso e os participantes da interação no instante da ocorrência enunciativa concreta. Isso significa que o tema não é o assunto ou conteúdo central de uma obra, mas, tudo o que expressamos no enunciado, compreendendo toda uma situação e os elementos que a compõe: o momento social e histórico de origem, formas linguísticas (palavras, formas morfológicas ou sintáticas, sons, entonações) bem como, elementos não verbais. O gênero estrutura o tema e até os parceiros do diálogo nesse processo interacional. Assim, o tema é o efeito de sentido quando o enunciado vem a ser concretizado em um gênero específico.

O *estilo* manifesta-se no uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Segundo Rodrigues (2005), os estilos individuais, bem como os de língua, são estilos dos gêneros, ou seja, todo enunciado, sendo individual, pode absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros o absorvem da mesma maneira. Os mais padronizados são os menos produtivos, pois inibem a manifestação de um estilo individual. O gênero artigo de opinião, por exemplo, tem uma padronização, mas, mesmo assim, o articulista pode mostrar o seu estilo individual de produtividade.

A *construção composicional* do enunciado é responsável pelo acabamento da unidade de comunicação verbal, possibilitando ao interlocutor entender o gênero em sua totalidade, pois diz respeito à estrutura do texto.

Esses elementos permitem ao receptor do gênero reconhecê-lo como sendo uma notícia, uma receita, um artigo de opinião, um artigo científico, por exemplo. Além disso, interligam-se ao todo do enunciado e são determinados pela esfera/campo da comunicação, em que “as *mudanças históricas* dos estilos de linguagem estão indissolavelmente ligadas às *mudanças dos gêneros* do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 267, grifos nosso). Mesmo que haja mudança, cada gênero tem seu campo predominante de existência, seu cronotopos, onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes.

Desse modo, tendo em vista que o funcionamento, os instrumentos e as relações sociais das esferas mudam de acordo com essas alterações, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015), os gêneros também se modificam. Um exemplo que ilustra bem isso é a duplicidade dos gêneros causada pelo surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), gerando das cartas, o *e-mail*; das conversas, o bate-papo ou o *chat*; do diário, o *blog*; dos bilhetes, os recados de *Whatsapp*, e assim por diante.

Nesse sentido, também no entendimento de Bronckart (2010), os gêneros modificam-se e, ao tratar do problema da escolha dos gêneros a serem ensinados, afirma que nenhuma classificação desenvolvida em qualquer teoria é de fato satisfatória, dado que:

os textos comentam atividades gerais cuja variedade é ilimitada, que esses comentários se desenvolvem no quadro de interações comunicativas infinitamente variadas e que a natureza dessas *interações se modifica com o tempo ou com a história social*. Portanto, é necessário *escolher gêneros representativos* das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal (BRONCKART, 2010, p. 171, grifos nosso).

Percebemos que mesmo se inscrevendo na continuidade da abordagem bakhtiniana o autor não trata dos gêneros como unidade de análise, sua preocupação é com o trabalho direcionado para a sala de aula, na escolha representativa que possa renovar o ensino, principalmente da produção textual. O autor propõe cinco níveis de análise: a) *Nível da ação de linguagem*: uma pessoa em dada situação de comunicação produz um texto oral ou escrito, cumprindo a comunicação, sem reparar nas unidades linguísticas. b) *Nível do texto*: o texto, pertencente a um determinado gênero, é uma unidade comunicativa em uma ação de linguagem. c) *Nível dos tipos de discurso*: o texto pertence a um gênero com estrutura e composição definidas. d) *Análise segundo as operações psico-linguísticas*: O cruzamento do resultado de operações que tratam da organização do conteúdo temático do texto, instâncias de agentividade verbalizadas, bem como a relação do agente produtor e com a situação de produção origina os mundos discursivos do *narrar implicado*, *narrar autônomo*, *expor implicado*, *expor autônomo*, gerando o *discurso interativo*, o *discurso teórico*, o *relato* e a *narração*. e) *Nível dos mecanismos de textualização*: refere-se às coerências temática e enunciativa de um texto.

Assim, para Bronckart (2010), pelo ISD, os gêneros são “ações de linguagem” ou ações verbais, interligadas com o meio, que, ao serem reconhecidos, lidos e produzidos, constroem a consciência individual e, ao mesmo tempo, social e dialógica. Entende-se que, sendo tipos de discurso e por terem uma textualização própria, os gêneros são modelos *indexados* para o momento presente e para as gerações futuras, na medida em que os gêneros se realizam na sociedade onde homens usam o texto para comunicarem-se, relacionarem-se e como prática humana de interlocução.

Na leitura de Cristóvão e Nascimento (2005), para Bronckart, a abordagem nas capacidades reflexivas dos atores humanos ou nas capacidades para compreender o que se faz na vida social combinada com as propostas do ISD pode apontar para um trabalho formativo, visando desenvolver no aluno a sua consciência ou competência discursiva que é também uma competência reflexiva e criativa.

Esse despertar da consciência prática parte de situações concretas que possibilita o desenvolvimento das capacidades reflexivas também dos acadêmicos que, engendrando as unidades linguísticas na leitura e produção de gêneros, vão conseguir exercer a *ação de linguagem*, sendo agentes verbais em suas práticas sociais. Nesse sentido, trazemos o gênero artigo de opinião para esta reflexão, pois acreditamos que ele permite ao aluno a exposição da sua prática discursiva.

O gênero artigo de opinião

Ao estabelecer uma proposta provisória de agrupamento de gêneros e aspectos tipológicos, Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008), enquadram cinco domínios sociais de comunicação, quais sejam da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações, sendo que o artigo de opinião, pertence ao domínio da argumentação, pois se volta ao âmbito social de comunicação, tratando da discussão de problemas sociais controversos. A argumentação, então, deve caracterizar-se por “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”. O artigo pode ser considerado como “o protótipo de texto argumentativo circulante na sociedade atual” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 38), no momento

em que houve uma reconfiguração midiática e informativa devido ao aparecimento e evolução das tecnologias da informação dominantes neste tempo.

O gênero artigo de opinião situa-se na esfera de comunicação jornalística escrita, uma vez que é um gênero que circula no jornalismo impresso e multimidiático (veiculado pela internet), com periodicidade (diária, semanal ou mensal) e validade (período curto, um dia, uma semana, de acordo com a evolução dos acontecimentos) determinadas, em seção específica, normalmente publicado em páginas de jornais junto aos editoriais. (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Segundo Rodrigues (2005), é na seção opinião que encontramos os elementos constitutivos e comunicativos do gênero, pois é o lugar de sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornal ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade de interação. Geralmente, o articulista é um colaborador convidado pelo jornal ou revista.

Na definição de Bräklin (2000), o artigo opinativo é um gênero de persuasão em que o articulista busca convencer o outro sobre determinada ideia, tentando exercer influência e transformando seus valores, através da argumentação, a favor de uma posição, refutando possíveis opiniões divergentes. Esse é um processo em que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizada com dados consistentes.

Como faz parte da tipologia da ordem do argumentar, o artigo requer um bom nível de escrita por parte do produtor e, igualmente, de leitura e compreensão por parte do leitor, pois o locutor mobiliza os recursos da língua para assumir uma posição sobre o assunto polêmico que defende.

Nessa perspectiva, a argumentação deve ser bem sustentada, pois

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento (KOCH, 2018, p. 34).

Muitas vezes, o produtor do artigo precisa buscar *outras vozes*, que corroborem com o seu posicionamento, para a construção de seu ponto de vista, estabelecendo uma *relação dialógica*. Nessa situação, a leitura prévia, tanto de artigos quanto da temática a ser abordada, dá suporte à argumentação da sua construção discursiva. Conforme Rodrigues (2005, p. 74), “no gênero artigo, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise, e interessa junto com eles, a posição do autor do artigo”. Dessa forma, o aluno precisa ser orientado ao reconhecimento de estratégias argumentativas adequadas para estabelecer um contrato discursivo com o seu leitor, devendo visualizá-lo em um público além do professor.

Geralmente, os artigos assinados tratam de uma *temática* atual remetendo a questões controversas e/ou polêmicas, problemáticas, de âmbito social, abarcando diversos aspectos como político, cultural, educacional, ambiental, econômico, de saúde, entre outros, e apresentando um ponto de vista apreciativo quanto ao tema abordado. Partindo desses acontecimentos, “o artigo mostra com a textualização do acontecimento motivador, a sua dupla orientação: constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já-dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor”. Muitas vezes, tendo em

vista maior credibilidade ao seu discurso, o articulista precisa fazer uso da palavra alheia. É que, mesmo o autor sendo um sujeito competente, precisa da aprovação do seu leitor, que segundo Rodrigues (2005), geralmente é o de classe privilegiada.

Na relação com elos anteriores, Rodrigues (2005), apresenta o movimento dialógico de assimilação (incorporação de outras vozes ao discurso do autor, avaliadas positivamente, para construção de seu ponto de vista) e movimento dialógico de distanciamento (desqualificação das vozes às quais o autor se opõe). Na relação com elos posteriores, ocorre um movimento de engajamento do leitor ao discurso do autor, o movimento de refutação da possível contra palavra do leitor e o movimento de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor. Nesse sentido, mesmo que os participantes dessa interação, no caso produtor e leitor compartilhem um mundo sociocultural e temporal comum, o conteúdo temático pode ou não ser consenso entre os participantes dessa interação.

Quanto ao *estilo*, podemos usar a marca verbal em primeira ou terceira pessoa, assim como, de acordo com Bräkling (2000), o presente do indicativo ou o subjuntivo na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos. Da mesma forma que ocorre com outros escritores de outros gêneros, cada produtor tem um estilo próprio de escrita. No caso do artigo, a seleção de escolhas linguísticas é relevante, tendo em vista que são propositais para refletir o direcionamento do discurso em voga. Como afirma Koch (2018, p. 34, grifos da autora), “argumentar pressupõe *intencionalidade e aceitabilidade*, ou seja, de um lado há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro aquele que é alvo desse processo, o interlocutor”. Na verdade, não há

neutralidade no discurso por causa da intencionalidade. As marcas linguísticas presentes no enunciado resultam das escolhas das palavras que compõem o enunciado, produzindo efeitos de sentidos. O leitor tem a liberdade para validar ou não os argumentos da tese defendida, realizando ou não a aceitabilidade almejada pelo locutor.

Mesmo sabendo do seu público-alvo leitor, o articulista precisa primar pela escolha vocabular, por se tratar de um texto mais formal. Isso requer o cuidado maior em relação às escolhas linguísticas, evitando expressões coloquiais, gírias, e, até mesmo, as de ordem técnica cujo público é mais restrito. Assim, ao mesmo tempo que compõe o seu estilo próprio, precisa ater-se às características mais ou menos estáveis do gênero artigo de opinião.

No que concerne à *construção composicional*, de forma geral, o texto constitui-se por título, parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão, além da assinatura. Na introdução, que é o primeiro parágrafo, se apresenta a contextualização temática, a problemática e a tese. Tais informações, que num primeiro momento situam o leitor, são explanadas com a progressão temática de acordo com a organização textual dos parágrafos seguintes. O desenvolvimento é composto por parágrafos onde são defendidos os argumentos que sustentam a tese já apresentada. Por isso, acreditamos que dentre as estratégias argumentativas pode-se utilizar, principalmente, a sustentação, tendo em vista uma argumentação convincente e bem articulada no texto. Mesmo que haja, como em todo gênero, características estáveis, no artigo nem sempre é apresentada uma ordem para apresentação dos argumentos. Por isso, o gênero possibilita ao articulista condições para desenvolver seu estilo próprio, estabelecendo a interação através da escrita. Para finalizar o texto, há a conclusão, em que o produtor

procede ao fechamento das ideias abordadas, confirmando o que já vinha dizendo e sustentando quanto aos aspectos discutidos em todo o texto, os quais formaram o seu enunciado discursivo.

Encontramos, no estado da arte, propostas de estruturas composicionais de artigos de opinião, dentre os quais citamos a posição de Barbosa (2006) que mostra a estrutura do artigo a partir da presença de: contextualização da questão a ser discutida; explicitação da posição do articulista; uso de movimentos argumentativos como a sustentação, a negociação, a contra-argumentação e a refutação.

Além dessa, corroboramos também com a estrutura do artigo de opinião proposta por Köche, Boff e Marinello (2010), as quais, ao apresentarem a proposta, apontam que para a produção, é necessário que haja um problema a ser discutido e seja proposta uma solução ou avaliação, refletindo a respeito do assunto. Assim, elegem três partes: situação-problema, discussão e solução-avaliação. A primeira situa o leitor quanto à temática do texto, sua importância e ao posicionamento que defende. A segunda parte expõe os argumentos, construindo a opinião sobre a questão examinada e, para evitar abstrações, utiliza fatos concretos, dados e exemplos, como o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas. A terceira e última parte evidencia a resposta para a questão apresentada, reafirmando a posição assumida ou apreciando o assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

Vale salientar que tal estrutura não se configura como rígida e única, mas possível de ser utilizada para caracterizar o gênero artigo de opinião, diferenciando-o de outros gêneros no encaminhamento da sua leitura e escrita. E é o fazer docente na determinação do planejamento, da realização das atividades de leitura e de produção textual

do gênero, bem como o seu alcance de divulgação e as suas condições de produção que vão fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Contemplar esse gênero no Ensino Superior é pertinente e relevante, tendo em vista que esse público, em sua maioria, se encontra em uma faixa etária adulta, capaz de emitir uma opinião, assumindo um ponto de vista para um posicionamento diante de uma temática polêmica. Nesse caso, a competência linguística requer, também, uma atitude argumentativa, na medida em que o outro importa para o processo de interlocução entre sujeitos, sublinhando ainda a relação humana – pelo texto – como prática social.

Dessa forma, uma das opções de metodologia para ensinar os diferentes gêneros em sala de aula é a do modelo de utilização da Sequência Didática (SD) que parte da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e da adaptação dessa realizada por Swiderski e Costa Hübner (2009), a qual abordamos na próxima seção.

As sequências didáticas para a produção escrita no Ensino Superior

Segundo Bronckart (2010), as SDs foram concebidas na Unidade de Didática das Línguas, da Universidade de Genebra, a partir de 1985 e desenvolvidas, principalmente por Schneuwly e Dolz (1997, 1998, 2004), na Suíça e por alguns pesquisadores brasileiros, como Cristóvão (2009), Cristóvão e Nascimento (2004, 2005), Machado (1998, 2009), dentre outros.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tal proposta tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar/acadêmico em que várias situações de escrita e de fala são vivenciadas pelo aluno, sem que cada produção se transforme, em um objeto de ensino sistemático, necessariamente.

O trabalho com a SD é uma alternativa para o ensino de gêneros, também no Ensino Superior. O desafio é criar contextos de produção precisos, efetuar múltiplas atividades ou exercícios para os alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diversas situações de comunicação.

Esse procedimento didático tem como finalidade geral “o domínio, na produção e na recepção dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa” (BRONCKART, 2010, p. 72). Tendo em vista essa finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar mais adequadamente em uma dada situação de comunicação, o trabalho escolar, bem como o acadêmico, precisam ser realizados contemplando gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insatisfatória; não tem fácil acesso; e sobre gêneros públicos e não privados. Assim, as SDs proporcionam ao aluno práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Lembrando que a arquitetura de qualquer texto é muito complexa, segundo Bronckart (2010), para alcançar esse objetivo, é preciso elaborar um *modelo didático* do gênero escolhido como

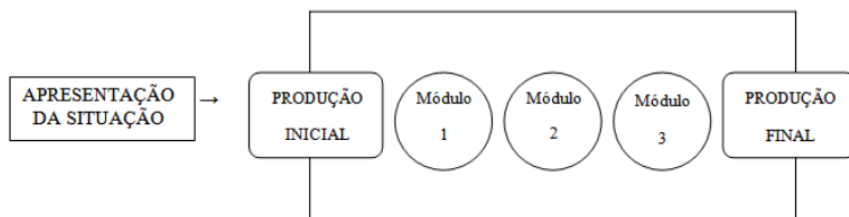
objeto de ensino. Mesmo que o *modelo didático do gênero* (MDG) seja provisório, podendo se atualizar, e que, muitas vezes, não prevê as formas efetivas que o ensino tomará, esse *modelo* reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre o gênero, seleciona-os e os *transpõe* para o ensino, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido. Como sintetizam Schneuwly e Dolz (2004, p. 70), um MDG apresenta, então, duas grandes características:

1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis [gerando a *transposição didática*], com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Ao ser introduzido na escola/graduação, o gênero já se torna, necessariamente, escolar/acadêmico, gerando uma variação do gênero de origem. O ensino da sua produção com a SD consiste em uma sequência de atividades, desenvolvida de modo processual, contando com etapas/módulos. Segundo Marcuschi (2008), propõe-se, então, ao aluno a oportunidade da realização de todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero, sendo que o produto final é a produção do mesmo gênero trabalhado na sequência.

Dessa forma, partimos da SD apresentada na Figura 1, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais foram os precursores desse modelo didático para o ensino de gênero, tendo quatro fases envolvidas nesse modelo de trabalho: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulos (1, 2 e 3) e Produção Final:

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



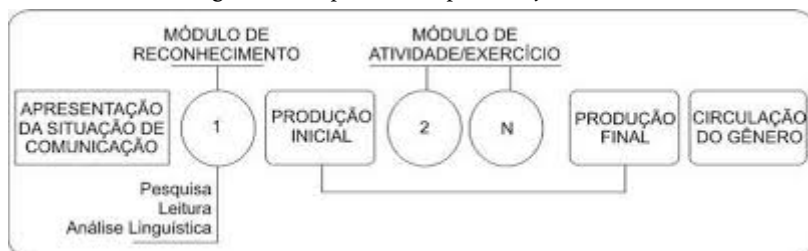
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Esse esquema inicia com a *Apresentação da Situação*, momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, tendo noção da situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. Em seguida, propõe-se a *Produção Inicial* do texto, em uma primeira versão, a qual servirá de referência para o professor identificar os encaminhamentos e intervenções que deverá trabalhar nos módulos seguintes. A partir da identificação das dificuldades da primeira produção, os *Módulos* são compostos com várias atividades que contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram aprendidos pelos alunos. Finalmente, ao sistematizar os conhecimentos adquiridos nos módulos, o aluno irá redigir a *Produção Final*.

Tal proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, foi a precursora, levando outros estudiosos a adaptá-la, como acontece com Costa-Hübes (2009).

Partindo desse esquema de SD, buscamos Swiderski e Costa Hübes (2009) para a nossa proposta de trabalho, a qual apresenta um esquema de representação ampliado, acrescentando o Módulo de Reconhecimento, bem como a Circulação do Gênero, conforme figura 2.

Figura 2 - Esquema de representação da SD



Fonte: Swiderski e Costa Hübner (2009, p. 120).

Assim, o Módulo de Reconhecimento entre a fase da *Apresentação da Situação de Comunicação* e a *Produção Inicial* vem ao encontro com o que Machado e Cristóvão (2006, p. 11 e 12) denominam como *Modelo Didático do Gênero* (MDG), que prevê a identificação de elementos inerentes ao conjunto de textos pertencentes ao gênero. Nesse sentido, as autoras elencam elementos mínimos, os quais levam em consideração ao caracterizar o gênero e que também consideramos pertinentes:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;

d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:

- as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);

- as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;

- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;

- as características dos mecanismos de conexão;

- as características dos períodos;

- as características lexicais.

Dessa forma, além da Apresentação da Situação que situa o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que ele está relacionado, é possível, num segundo momento da SD, que o aluno tenha plena noção do gênero e o que diz respeito a ele.

Quanto à última parte, consideramos ser bem pertinente o acréscimo da *Circulação*, já que o trabalho com gêneros, na perspectiva do ISD, objetiva que os estudantes desenvolvam capacidades de linguagem que resultem em discursos sociais, sendo uma *ação de linguagem*.

Assim, justificamos a nossa escolha pela representação da SD apresentada na Figura 2, fazendo, ainda, uma pequena adaptação ao

que se refere à *Circulação*. Propomos a subdivisão dessa etapa em *Socialização* e *Circulação*. Para um primeiro momento, a *Socialização* se dá entre o professor(a) e colegas, e, entre turmas da própria instituição, a nível local. Como sugestão, um ambiente virtual de postagem pode ser criado para isso. Após a leitura e a apreciação por esse público mais restrito, a intenção é dar o encaminhamento para a publicação em um suporte que atinja um público maior, ocorrendo, de fato, a *Circulação* do gênero. O detalhamento dessas e das demais partes anteriores da SD encontram-se na parte que segue com sugestões de atividades.

Uma proposta de sequência didática do gênero artigo de opinião no Ensino Superior

A proposta de SD que apresentamos, de autoria Swiderski e Costa Hübner (2009, p. 120), é expandida a partir da SD elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual também se volta para uma atitude reflexiva entre teoria e prática. Nessa perspectiva, evidenciamos a *ação de linguagem* em atividades voltadas à língua em uso, em que o aluno amplia a sua capacidade linguística e percepção crítica dos modos de ver o mundo e a si próprio. Além disso, partindo do conhecimento de textos autênticos, prepara-o para a ação de argumentar, persuadir e convencer o outro.

Assim, contamos com seis etapas, descritas a seguir, as quais priorizam a interação e o conhecimento do gênero, levando o aluno a refletir sobre a língua, mais especificamente, no que se refere à leitura e à produção textual do gênero artigo de opinião.

Apresentação da sequência didática

Nesta etapa, há a exposição aos alunos de todo o projeto de comunicação que será realizado na sequência didática, seus objetivos, habilidades a serem desenvolvidas e a estrutura sequencial, desde a preparação da produção textual inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero, até a produção final e sua divulgação. O gênero a ser produzido é o artigo de opinião, na modalidade escrita, sendo que a oralidade servirá de apoio para troca de ideias tanto sobre as decisões possíveis de escolha quanto para debates e atividades orais pertinentes à sequência do trabalho.

O professor define, então, o conteúdo temático, tendo em vista um assunto social e/ou específico da área de atuação, da atualidade, tanto em relação ao contexto local (turma, curso, instituição) quanto ao contexto exterior, em âmbito social. Determina, também, a participação do aluno em cada etapa: se individual, em duplas, em grupos, em conjunto com a turma, bem como para quem, prevendo um possível interlocutor. Além disso, por que será produzido, tendo em vista a criticidade voltada ao meio social em que se vive. Assim, a partir dos acontecimentos que são as notícias, surgem temáticas de caráter problemático/controverso que, para a expressão escrita de um artigo de opinião devem ser visualizadas a partir de um ponto de vista a ser defendido. Exige-se um olhar crítico-reflexivo para o posicionamento diante da temática. Quanto à forma, considerando que atualmente a maior parte das instituições possui um ambiente acadêmico virtual para a demanda da modalidade de Educação a Distância (EaD) ou mesmo para o compartilhamento de informações, recados e materiais, a sugestão é, em um primeiro momento, a utilização do Fórum de Dis-

cussão utilizado no Sistema Acadêmico da Instituição. Caso a instituição não disponha desse recurso, o professor poderá optar por outro que seja de fácil acesso a toda a turma.

Além disso, em princípio, a ideia é que todas as tarefas sejam postadas no Sistema Acadêmico, considerando ter uma referência de espaço permanente para o desenvolvimento de toda a SD. Se houver necessidade, o docente escolhe outro ambiente virtual complementar, até mesmo redes sociais em grupo fechado, para o desenvolvimento da proposta. Dessa forma, é um momento crucial e relativamente difícil devido à atenção ao reconhecimento da representação da SD que deve ser bem compreendida.

Módulo de Reconhecimento do gênero artigo de opinião

Corroboramos com Swiderski e Costa-Hübes (2009) quando salientam que o trabalho de reconhecimento do gênero refere-se ao fato de que “as informações sobre o gênero não são dadas gratuitamente, já que o mesmo não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável”. Dessa forma, antes de iniciar a produção, é importante que o estudante pesquise tanto a respeito da estrutura do gênero como da temática que o mesmo pode abarcar, tendo em vista o artigo a ser redigido.

Essa etapa, então, tem como objetivo promover o contato inicial com o gênero estudado, visando, através de quatro atividades, propiciar uma visão mais geral das condições de produção, conteúdo, estilo e construção composicional do artigo. Assim, colocamos a possibilidade do trabalho direcionado com três textos do gênero.

Primeiramente, na Atividade 1, ocorre a interação entre professor, aluno e texto por meio de conversa informal sobre a temática abordada no texto, voltando-se a instigar o aluno à leitura que será a atividade seguinte.

Em seguida, na Atividade 2, é realizada a leitura do Texto 1 que aborde a temática escolhida. Neste primeiro momento de leitura, a sugestão é que seja feita em voz alta, por uma pessoa com boa fluência, podendo ser o professor ou um aluno, tendo em vista a compreensão da temática, da tese e da argumentação. Depois do levantamento dessas informações em conjunto, o professor solicita ao aluno o preenchimento do quadro resumitivo do Texto 1, (os alunos recebem o quadro para preencher), conforme quadro 1.

Quadro 1 - Quadro Resumitivo do Gênero Artigo de Opinião

	Texto 1
Temática	
Tese (posicionamento do autor)	
Argumento 1	
Argumento 2	
Argumento 3	

Fonte: Elaborado pela autora.

Após, na Atividade 3, o professor solicita que a leitura do Texto 2 seja realizada em duplas (de preferência, com posicionamento distinto do anterior) para verificar a sua temática e a tese, bem como a seleção de argumentos. Assim como foi feito na atividade anterior com todos, agora, a orientação é que a dupla realize o levantamento das informações

para depois conversar com o grande grupo. Da mesma forma que na atividade 2, é solicitado que o aluno preencha o quadro resumitivo do Texto 2, conforme o quadro 2. O ideal é fazer uma comparação entre as informações dos textos, levando o acadêmico a perceber as possíveis formas de delimitação de ponto de vista para o artigo. A sugestão é que a cada atividade seja utilizado o quadro, como forma esquemática para identificação desses aspectos em cada texto lido.

Quadro 2 - Quadro Resumitivo do Gênero Artigo de Opinião

	Texto 1	Texto 2
Temática		
Tese (posicionamento do autor)		
Argumento 1		
Argumento 2		
Argumento 3		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Depois, uma conversa dirigida sobre os textos lidos é mediada pelo professor, instigando os alunos à leitura do próximo texto, a qual finaliza esta parte. Para a Atividade 4, então, tendo em vista a reflexão da prática social da linguagem, seu contexto de produção e suas características, o aluno é convidado a ler e compreender o Texto 3. Para cumprir o propósito de reconhecimento do gênero, responde ao Questionário do Gênero, conforme o quadro presente no quadro 3. A sugestão é optar pelo Questionário disponível em plataformas educacionais, por ser uma atividade comum, fácil de encontrar e de utilizar, e, por isso, pertinente para esta etapa. Dentre as tarefas,

pode ser selecionado o de respostas curtas. Ao terminar de responder às questões, cada trio lê em voz alta a resposta para a realização da conferência por todos.

As questões são relacionadas ao contexto de produção do gênero, tendo como pressuposto que a sua prática social relaciona-se à ação de linguagem organizada em esferas. Depois disso e de verificar os aspectos estruturais, é importante verificar o seu conteúdo temático, identificando, também, a constituição de outras vozes, bem como o estilo.

Quadro 3 - Quadro do Questionário do Gênero Artigo de Opinião

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

- 1 – Qual é a esfera de comunicação a qual o texto pertence: jornalística, publicitária, religiosa?
- 2 – Quais são as principais características dessa esfera?
- 3 – Em qual meio de circulação o gênero se encontra? Em qual suporte? Esse é o lugar comum para encontrá-lo?
- 4 – Em que local, em qual instituição social é produzido e em que momento?
- 5 – Quais são as práticas sociais que o gênero está vinculado, ou seja, ele serve para quê: distrair, informar, persuadir, instruir?
- 6 – Quem é o locutor do texto? A quem ele se dirige?
- 7 – Qual é a relação estabelecida entre o locutor e o interlocutor? Comercial, informativa, afetiva, profissional...? Em que papel social cada um se encontra?
- 8 – Há pistas no texto sobre o que o autor faz, além de ser articulista?

ESTRUTURA

- 1- Como é a estrutura na qual o texto está organizado? Por quantas partes está composto?
- 2 – Como é a disposição dos conteúdos: verso ou prosa?
- 3 – O texto está organizado em parágrafos? Há um número de parágrafos delimitado para esse gênero?
- 4 – O texto contém fotos e figuras para ilustração do tema ou só utiliza a linguagem verbal?

TEMA

- 1 – O título encaminha a ideia do que será tratado no texto?
- 2 – Qual é o tema do texto?
- 3 – O tema está relacionado direta ou indiretamente com algum acontecimento do contexto social? Qual?
- 4 – A temática tratada parte de uma problemática, ou assunto controverso?
- 5 – Qual é a relação entre o título e o tema do texto?
- 6 – Qual é a tese defendida pelo autor?
- 7 – Quais são os argumentos para defender a tese?
- 8 – Percebem-se outras vozes discursivas na argumentação do autor?
- 9 – Você concorda ou discorda com os argumentos do autor? Justifique sua resposta.
- 10 – Qual o valor social que lhe é atribuído?

ESTILO

- 1 – O texto é escrito seguindo o estilo do gênero?
- 2 – O autor deixa marcas do seu estilo individual pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais em sua escrita?

Fonte: Elaborado pelas autoras adaptado de Casseb-Galvão e Duarte (2018).

Assim, embora um momento de leitura seja importante antes da produção de textos, possibilitando o conhecimento das características típicas do gênero de acordo com a situação de comunicação, Swiderski e Costa Hübner (2009) afirmam que o conhecimento construído a partir de um trabalho de leitura não se limita apenas ao conteúdo temático, mas abrange outros elementos que circundam o texto, como a leitura e análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico. Por isso, da importância de propiciar este módulo na SD para um exercício de reflexão e aprendizagem do gênero a fim de promover o momento da Produção Inicial, próxima etapa da SD, tratada a seguir.

Produção inicial

Na terceira etapa desta sequência didática, é realizada a primeira produção. Embora as atividades anteriores previssem o trabalho compartilhado, em parceria com o(s) colega(s), consideramos que esta atividade precisa ser realizada de forma individual, pois vai nortear o conteúdo da próxima parte, a qual se constitui de módulos.

De acordo com o tema estudado e com as orientações da etapa anterior, o aluno irá redigir a sua produção do gênero artigo de opinião, de forma efetiva, tendo em mente um esboço geral das suas características. Mesmo que o acadêmico tenha noção de que posteriormente serão feitas revisões e ajustes até a produção final, esta etapa é, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87, grifo dos autores), “*o primeiro lugar de aprendizagem* da sequência”. Isso

porque o ato de fazer concretiza a realização da atividade, constituindo um momento de conscientização da aprendizagem do artigo.

Esta parte sinaliza se o aluno foi ou não capaz de reconhecer e aprender o gênero em estudo a partir da etapa anterior, *Módulo de Reconhecimento do gênero artigo de opinião*, ficando, para a fase dos Módulos, o aprimoramento textual, como veremos a seguir.

Módulos

Nos módulos, serão trabalhados os problemas que aparecerem na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O número de módulos é definido pelo professor a partir da Produção Inicial. Assim, ele verifica quais aspectos encaminhar para reforçar o trabalho de forma complementar, antes da Produção Final.

Neste trabalho, lançamos a suposição de que o aluno precisa aprimorar a sua *Produção Inicial* em três aspectos: o uso de marcadores discursivos, as escolhas lexicais, bem como o texto em sua estrutura composicional.

Quanto à utilização de marcadores discursivos a ideia é o encaminhamento da leitura do Texto 4, em que se destaca a utilização de recursos linguísticos adequados. É importante, primeiramente, a retomada dos textos anteriores para a observação direta das expressões que correspondem aos mecanismos de conexão estabelecidos pelos marcadores discursivos. Para esta atividade, o professor disponibiliza duas cópias do Texto 4: uma, sendo o texto sem o uso de marcadores discursivos e outra, um tempo depois, sendo o texto original, de forma

completa. A leitura dos textos permite ao aluno perceber que o uso dos marcadores discursivos faz a diferença para demarcar sobre o que se fala e se pretende estabelecer de relações de sentido no texto.

Para a identificação de recursos linguísticos adequados quanto às escolhas lexicais, o aluno precisa perceber o efeito de sentido que deseja dar de acordo com a ideia expressa no texto. Dessa forma, o professor disponibiliza o Texto 5 com o destaque de algumas palavras (8 a 12 palavras, dependendo da extensão do texto). Após a leitura e compreensão O intuito é que os alunos encontrem uma palavra semelhante, a qual não altere o sentido da ideia do texto, podendo utilizar dicionários *on-line*. Muitas vezes, as expressões podem ser substituídas por duas ou até mais palavras. Em outras, não é possível a sua substituição por não haver um termo “sinônimo” equivalente, que seja adequado ao sentido do texto.

Tendo em vista o aprimoramento no que se refere à estrutura composicional do texto, o aluno utiliza uma *checklist*, fornecida pelo professor, a fim de facilitar a sua aprendizagem. A escrita da *Produção Inicial* pode ser revisada com a *checklist*, conforme o Quadro 4, para o aluno conferir se contemplou os itens pré-determinados para o gênero em estudo.

Quadro 4 - Checklist do Gênero Artigo de Opinião

1 – Contém título? Esse título pode ser considerado bom (que reflete o assunto) ou ideal (que reflete o assunto e a delimitação da temática)?
2 – O assunto e a sua delimitação estão adequados à produção textual do gênero artigo, contemplando um posicionamento a partir da temática oriunda de um problema social, sendo controverso?

3 – O texto está composto por parágrafos, sendo um para Introdução, no mínimo dois ou três para o Desenvolvimento e um para a Conclusão? Os parágrafos apresentam extensão adequada para cada uma das partes do texto (nem muito curto, nem muito extenso)?
4 – A Introdução contém frase-tese e um encaminhamento adequado para a argumentação a ser tratada no Desenvolvimento do texto?
5 – Os argumentos são coerentes com o tema? São suficientes para conseguir o efeito de sentido desejado, com poder de convencimento ao leitor?
6 – A parte do Desenvolvimento condiz, de forma coerente, com a Introdução, apresentando um tipo de argumentação adequada à proposta?
8 – Há progressão temática em seu texto, ou seja, há em cada parágrafo uma informação nova relacionada à tese a ser defendida?
9 – A Conclusão retoma a argumentação, encaminhando um fechamento de ideias ou uma possível intervenção para o problema?
11 – Foram utilizados elementos conectores de coesão, marcadores discursivos, para dar ao texto as sequências desejadas? Além disso, foi evitada repetição de palavras, dando preferência a elementos que retomem a informação, como os pronomes?
12 – O seu texto está escrito na norma culta da língua portuguesa, sem erros de ortografia, pontuação, frases incompletas/truncadas,...?

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Levando em consideração a *checklist*, a sugestão é que além do aluno, um colega e principalmente, o(a) professor(a) realize uma leitura atenta para a conferência dos itens enumerados. É possível sinalizar os pontos a serem melhorados, através de recados, para que o articulista reescreva o texto em sua segunda versão, melhorando-o em sua estrutura composicional, originando a *Produção Final*.

Produção final

Nesta etapa, ocorre a reescrita da Produção Inicial, em que o aluno coloca em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Além disso, é importante um olhar do professor, de forma direta e individualizada para cada um dos textos produzidos. Dessa forma, neste momento, junto à primeira versão, deve ser entregue um recado personalizado, tendo em vista os aspectos que precisam ser revistos e melhorados na reescrita.

Assim, o aluno, de posse do texto inicial, dos materiais dos módulos, bem como do recado personalizado deve elaborar, de forma individual, a sua Produção Final, podendo contar, ainda, com o auxílio do(a) professor(a) sempre que precisar.

Após a reescrita, os textos retornam ao(a) professor(a) para serem lidos novamente. Caso, ainda, algum texto tenha que ser melhorado, tendo em vista as características de um bom texto, precisa ser refeito, ainda, até conseguir alcançar um nível condizente com o proposto para a SD do gênero em estudo. Do contrário, o texto é encaminhado para a divulgação, em duas fases: *Socialização* e *Circulação*.

Circulação

Ao produzir um artigo de opinião, o locutor precisa visualizar um interlocutor. Por isso, é necessário que haja esta etapa em que o texto seja compartilhado com um público-alvo. A ideia, aqui, é estabelecer a *Circulação* em duas partes: a *Socialização* e a *Circulação*. Na verdade, a *Socialização* já teve início no próprio trabalho desta proposta de

SD, contando com docente e colegas, para uma interação estabelecida pela proximidade. Nesse sentido, espera-se propiciar um momento de troca de experiência em que o reconhecimento e a valorização do texto aconteçam de forma mútua.

Assim, para ampliar o público leitor, a sugestão é a de criar um ambiente de postagem para que a *Socialização* ocorra entre os colegas e as turmas, da própria instituição, que mesmo abrangendo um público ainda restrito, seja um pouco maior, para a apreciação das produções.

Depois de poucos dias, passa-se à *Circulação* do gênero. Nesta etapa, o professor, juntamente com a turma, escolhe um suporte, sendo jornal, revista, em material físico ou *on-line* para ampliar a divulgação do artigo de opinião, atingindo um público maior. É necessário, então, fazer uma triagem dos textos, selecionando alguns para esta fase. O critério de escolha pode variar, dependendo do perfil tanto do gênero como do meio de circulação ou, ainda, por cumprir outra demanda especificada na Apresentação da Situação da SD. A turma, juntamente com o(a) professor(a), deve decidir.

Com a fase da *Circulação*, para a finalização da SD, atinge-se o objetivo que é colocar o gênero na vida social, fazendo a ação inversa da *transposição didática*. Assim, enfatiza-se, além do aspecto sintático-semântico, o pragmático no dinamismo das relações sociais.

Considerações finais

Para a realização deste trabalho, partimos da problemática de que o acadêmico apresenta na dificuldade na compreensão da leitura e na identificação dos gêneros, bem como na escrita de um gênero

específico. Dessa forma, visamos discutir uma possibilidade de planejamento de trabalho com o texto que contribuísse, de fato, para sanar tais dificuldades. Optamos pelo modelo de Sequência Didática (SD), desenvolvida por Swiderski e Costa Hübes (2009) adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na sequência didática que utilizamos há duas partes complementares à original: *O Módulo de Reconhecimento do Gênero*, que fornece um protótipo das características do gênero e a *Circulação* que finaliza a SD. Nessa última parte, optamos por considerá-la subdividida em *Socialização*, a qual abrange um público mais restrito e *Circulação*, atingindo um público mais amplo. Ambas fazem parte da divulgação, possibilitando o alcance da finalidade da produção que é estar situada em uma prática social, evidenciando-se como *ação de linguagem*.

Para esta reflexão, escolhemos o gênero artigo, mas as etapas da Sequência Didática podem ser utilizadas, também, para o trabalho com outros gêneros. Além disso, mesmo que cada uma das seis partes esteja descrita, cabe ao professor a sua compreensão e discernimento para a seleção dos textos a serem utilizados. Diante disso, a competência, em seu fazer docente, é indispensável para complementar o material, segundo a necessidade da proposta e da turma.

Embora haja, no estado da arte, estudos direcionados ao desenvolvimento de SD para as aulas de língua, essa prática ainda está distante da realidade acadêmica. Dessa forma, pensamos em colaborar tanto com o avanço dos estudos da área, especialmente, no que se refere à leitura e à escrita de gêneros por meio de SDs, quanto com os processos de ensino e de aprendizagem dos atos de ler e escrever o artigo opinativo.

Assim, ao focar o texto e a compreensão dos mecanismos constitutivos do gênero artigo, com textos autênticos e de maneira contextualizada, além de enfatizar a abordagem interacional entre os sujeitos, incentiva-se o desenvolvimento da capacidade de linguagem argumentativa do acadêmico. O domínio da argumentação é relevante tanto para as práticas de ensino e aprendizagem, como para as relações sociais que o aluno estabelece, tendo em vista a criação de pontos de vista coerentes diante de assuntos controversos. Enfim, ao fazer o uso da língua, o acadêmico – falante da língua que usa para se comunicar – conseguirá expressar-se com criticidade e autonomia, fazendo diferença ao situar-se como locutor ou interlocutor do discurso construído por sujeitos que tomam a língua como possibilidade de comunicação.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética e Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRÄKLIN, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. *In: ROJO, Roxane (Org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, [S.l.], n. 40, p. 163–176, jun. 2010. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2176148512150>.

Acesso em: 16 jul. 2020.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (p. 237-259).

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

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Multiletramentos e currículo no ensino integral**: anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015. (Circulação restrita.)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: Relato de uma experiência. **Línguas e Letras**. v. 10, n. 18, p. 113-128. 1º sem. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TEIXEIRA, Marlene. O círculo de Bakhtin e a linguística: o abstrato e o concreto na constituição do sentido. **Desenredo**. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 85-98, jul./dez. 2005.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Joseane dos Santos do Espírito Santo

Alessandra de Azevedo Costa Calixto

Laís Vieira Cunha Bernardes

Introdução

O contexto da pandemia de Covid-19 impôs novas maneiras de usar as plataformas digitais no processo ensino-aprendizagem com vistas a favorecer o distanciamento social, tão necessário para evitar a disseminação do vírus. A inserção de novas tecnologias nas escolas gerou novas formas de ensino-aprendizagem, dado que os ambientes virtuais de aprendizagem podem auxiliar o processo pedagógico ao aproximarem do estudante ambientes digitais tão presentes nas atividades do mundo moderno (SCUISATO, 2016).

A dimensão geográfica do Brasil, de proporções continentais, apresenta uma rica diversidade linguística e cultural. Entre as comunidades que constituem tal diversidade, temos as comunidades surdas,

presentes em todos os estados. Os Surdos¹ brasileiros convivem em um ambiente multicultural e multilíngue, transitando principalmente entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa (LP). A Libras é considerada a primeira língua (L1) para a maioria dos Surdos, dado que é uma língua acessível por meio da visão, pois “tratando-se dos aspectos biológicos, intrinsecamente, a criança surda possui capacidade nata de apropriar-se da Libras” (CALIXTO; SOUZA; SANSÃO, 2020, p. 43). Esse fato é reconhecido pela Lei 10.436, na qual se afirma que a Libras é uma língua oriunda “[...] de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Compreende-se, assim, que a LP deve figurar como uma segunda língua (L2)² para a maioria dos Surdos. Sendo assim, o Ensino de LP para Surdos precisa ser desenvolvido na perspectiva de L2. De acordo com o Decreto 5.626/05, o ensino da LP como L2 para pessoas surdas deve ser ofertado, obrigatoriamente, desde a educação infantil (BRASIL, 2005).

A Lei nº 13.146, conhecida como LBI (Lei Brasileira de Inclusão), no Art. 28, item IV, fala da “oferta de educação bilíngue, em *Libras* como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

1 Neste trabalho adota-se o termo Surdo, utilizando o S maiúsculo para definir o sujeito cultural e político que não quer ser tratado como deficiente, mas sim como diferente (SACKS, 2010).

2 Neste trabalho, o termo L1 refere-se a Libras, por ser a língua natural para esses sujeitos (QUADROS, 2006, 2019). Utiliza-se o termo L2 para se referir a Língua Portuguesa, que não é aprendida naturalmente (por vias orais auditivas) e espontaneamente pelos sujeitos Surdos, necessitando de um contexto sistemático de ensino. O uso da terminologia primeira e segunda língua não significa que uma é mais útil ou prestigiosa do que a outra (MARTINEZ, 2009). Representa a relação que a língua estabelece no convívio e nas relações sociais que ele estabelece em sua comunidade.

Além dessas, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, no Art. 60-A, aborda a Educação Bilíngue para Surdos por ela definida como:

a modalidade de educação escolar oferecida em *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, como primeira língua, e em *português escrito*, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, grifo nosso).

No entanto, pesquisas evidenciam que há uma carência do ensino de Libras e de LP como L2 para os Surdos. Espírito Santo (2020) descreve que o ensino de LP para Surdos ressignifica um discurso de uma educação normatizadora, inserindo os estudantes em um ambiente dito inclusivo, mas que nega suas diferenças linguísticas. Ainda sobre isso, a autora Gesser (2009) afirma que é negado aos sujeitos Surdos o direito linguístico de uma educação em sua língua natural. Para ela,

não se trata de dificuldade intelectual e sim de oportunidade. Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso à língua padrão; que, no caso dos Surdos, tenha professores proficientes na língua de sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos Surdos (GESSER, 2009, p. 57-58).

Diante da carência educacional para esse público, bem como da mudança do cenário mundial devido à COVID-19 e da alteração das atividades educacionais do presencial para o remoto, foi pensado o *Curso de Extensão Leitura, Compreensão e Produção de Textos em Língua Portuguesa Escrita para Surdos*. O curso foi estruturado,

inicialmente, pela professora Ma. Joseane dos Santos do Espírito Santo, docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com a participação de outros professores, membros dos grupos de pesquisa Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Interiorização da Língua de Sinais (NEPILS). No entanto, foi notado que, no estado de Alagoas, havia poucos professores de LP que são bilíngues³. Sendo assim, foi estendido o convite para outros docentes e profissionais de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e da Educação Básica.

A fundamentação teórica deste estudo segue os pressupostos da Linguística Aplicada (LA), devido ao fato de a LA ser uma área de estudo que cria “[...]inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Nessa perspectiva, a LA analisa o que é marginal e vem contribuindo “para a não reprodução [...] de uma certa ordem institucionalizada de posições, crenças e valores hierarquizados” (SIGNORINI, 1998, p. 97). Historicamente, o povo surdo foi colocado à margem da sociedade e do espaço educacional, o ensino da sua L1, a Libras, foi negado a eles e o ensino da LP escrita como L2 também. A LA permite que esse trabalho não reproduza as posições e práticas que historicamente foram hierarquizadas para os estudantes Surdos. Para isso, buscou-se “refletir sobre as práticas de ensino para os Surdos, também considerados como minorias linguísticas” que respeitam sua singularidade linguísti-

3 Existem vários conceitos para o bilinguismo e para pessoa bilíngue. Por se tratar de uma pesquisa sobre a educação dos Surdos, esse trabalho adota o conceito de pessoas bilíngues apresentado por Quadros (2019, p. 141, *apud* GROSJEAN, 1982), aquelas que “usam duas ou mais línguas no seu dia a dia”. De acordo com os autores, as pessoas bilíngues podem não ser igualmente fluentes nas suas línguas. Sendo assim, neste trabalho, um professor bilíngue é aquele que usa a LP e a Libras como línguas de intermediação pedagógica.

ca. Tal perspectiva “exige do pesquisador uma postura de reelaboração dos modos tradicionais de fazer a pesquisa, de modo a compreender as formas do Surdo ver o mundo” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 90).

Ao pensar em ensino de línguas, é necessário pensar no conceito de língua que embasa as práticas docentes. Este trabalho apresenta uma definição de língua como essencialmente dialógica, um processo que se realiza através da “interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006). Além disso, buscaram-se reflexões dos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas (ZOZZOLI, 2013), ensino de LP escrita para Surdos (ESPÍRITO SANTO, 2020; CALIXTO; ESPÍRITO SANTO; SOUTO MAIOR, 2019, QUADROS, 2019) e Mídias na Educação (SCUISATO, 2016).

Essa pesquisa surgiu mediante o desenvolvimento do curso acima citado. Na interação entre docentes, cursistas e tutores, foram perceptíveis as dificuldades e possibilidades, surgindo, assim, a necessidade de investigar e acompanhar o percurso traçado pelo curso. Para tal, esse trabalho tem como objetivo principal descrever o processo de aprendizagem de LP escrita para Surdos nas plataformas virtuais. Os objetivos específicos são analisar o uso da plataforma digital *Google Classroom* no ensino de LP escrita para Surdos e refletir sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da LP escrita para Surdos mediado pela plataforma.

A fim de orientar os estudos, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: quais plataformas auxiliam na aprendizagem de LP escrita para Surdos na modalidade *on-line*? Como está acontecendo o uso da plataforma digital *Google Classroom* no ensino de LP escrita para Surdos? Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da Língua

Portuguesa escrita para Surdos na modalidade EAD, em uma plataforma digital?

O contexto da pesquisa é o curso supracitado, desenvolvido na modalidade EAD e oferecido em Sala virtual no *Google Classroom*. Inicialmente, foram matriculados cerca de 90 estudantes Surdos. Para a realização da pesquisa, foi feita a observação do uso da plataforma no ensino de LP como L2, as práticas pedagógicas dos professores/tutores e a relação dos alunos com o ensino na modalidade EAD. O curso foi iniciado em setembro de 2020 e finalizado em junho de 2021.

Nos tópicos a seguir, serão abordados o contexto de realização do curso, o uso do *Google Classroom* como ambiente virtual de aprendizagem para o ensino de LP para Surdos, a metodologia utilizada na pesquisa, a descrição sobre o funcionamento do curso e reflexões acerca do seu desenvolvimento.

O contexto pandêmico e o uso de plataformas digitais

No final do segundo semestre de 2019, foi soado um alerta sobre a nova doença que surgiu na China e se espalhou no mundo. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como uma pandemia, o que resultou em medidas imediatas de isolamento social, entre elas a suspensão das aulas presenciais, que afetou todos os níveis de ensino e obrigou as instituições educacionais a pensar em novas formas de dar continuidade ao ensino. Nesse contexto, a educação remota, híbrida, não presencial e EAD surgiu como meio de dar continuidade ao ano letivo, bem como um espaço de novos cursos, parcerias e novas formas de produzir conhecimento.

O espaço digital enquanto prática de ensino já era visto como um ambiente propício para uma educação plural, conforme Sá (1998, p. 12), que afirmou: “as novas formas de comunicação diversificam e dão amplitude ao leque de possibilidades para fazer fluir as informações e o conhecimento”. O contexto pandêmico abriu esse leque de conhecimento em diversas plataformas digitais e se apresenta como uma possibilidade de ensinar a LP para as pessoas Surdas.

Embora haja formas de educação não presencial (tais como remota e híbrida), o curso em questão foi elaborado dentro da concepção de EAD. Sá (1998) apresenta várias características desse tipo de educação, estabelecendo as diferenças entre a educação presencial e a distância. Neste trabalho, serão destacadas duas características, a saber: o tempo e o espaço.

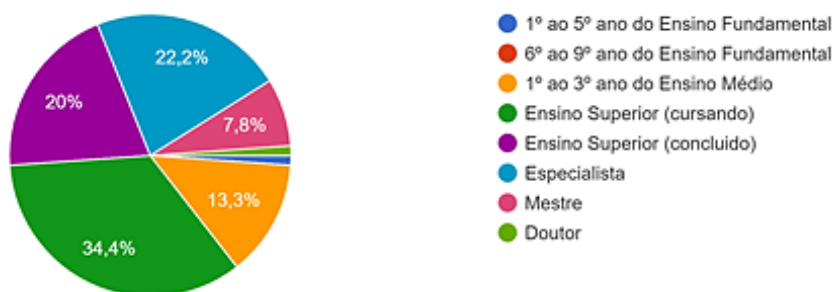
Na educação a distância, o tempo de permanência no espaço educacional é ressignificado para uma dimensão mais ampla do que a cronológica. Segundo Sá (1998, p. 10):

No sistema tradicional de ensino, o tempo de escolarização é o tempo da permanência na escola, limitado este ao tempo cronológico, para o cumprimento de etapas do ensino e horário escolar fixos. Na modalidade 'a distância', trabalha-se com uma dimensão diferente de tempo, sob o crivo da mediação dos multimeios. O tempo aqui é o da disponibilidade do aprendiz, que pode utilizá-lo a seu critério e sob o seu ritmo próprio de aprendizagem, já que as informações e o material de aprendizagem, ao mais das vezes, lhe estão disponíveis 24 horas ao dia, o ano inteiro, em todos os dias, se referência for, por exemplo, a Internet.

De acordo com a proposta divulgada do curso, os matriculados poderiam estudar dentro de um ambiente virtual, disponível 24h por dia, durante os meses de duração do curso.

Essa possibilidade oferecida pode ter influenciado no perfil dos inscritos, conforme o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Escolaridade ou formação



Fonte: as autoras.

Entre os inscritos, percebeu-se que a maioria dos interessados, 34,4%, estava cursando o Ensino Superior e 20% dos inscritos afirmaram já ter concluído esse nível de ensino. Essa busca pode se dar ao fato que, com as políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior, muitos Surdos tiveram a oportunidade de ingressar nesse nível de ensino e, nesses espaços, os estudantes estão em constante contato com materiais produzidos em LP para leitura, discussão e produção de conhecimento. Além disso, a produção de gêneros acadêmicos são formas de avaliação do aprendizado dos discentes. Essa imersão em leituras e escrita no espaço acadêmico pode ter motivado os Surdos inscritos a buscar um curso que contribuísse para o seu aprendizado da LP.

No gráfico 1, também se verifica que 22,2% dos matriculados possuem o título de especialização *lato sensu*. Com esses dados, percebe-se que 76,6% dos interessados em fazer um curso que aborda aspectos de LP escrita são sujeitos que estão/estavam em ambientes

acadêmicos. Além disso, entre os inscritos, encontra-se uma pessoa com o título de doutorado, e 7,8% com título de mestrado. Esses dados evidenciam que para alguns sujeitos Surdos que possuem o título de *stricto sensu*, a leitura e produção de textos ainda se constituem um desafio.

Dessa forma, a partir do gráfico 1, percebe-se a carência na oferta de ensino de LP para Surdos que permeia a história da Educação de Surdos. A maioria dos inscritos não tiveram a oportunidade de ter uma educação bilíngue durante a educação básica, na qual o ensino de LP foi apresentado na perspectiva de L2, estabelecendo uma relação dialógica de ensino de língua. Esses dados evidenciam a necessidade de ofertas de cursos de LP escrito para Surdos em diversas modalidades, que contemplem o tempo e o espaço deles. A modalidade EAD pode ser uma alternativa que atenda a essas necessidades.

Assim como o tempo, o espaço físico da sala de aula apresenta uma nova dimensão dentro da EAD. Sá (1998, p. 11) descreve que

O espaço da aprendizagem não é necessariamente a convencional sala de aula (entendida sob a feição arquitetônica), nem o ambiente escolar para o qual o aluno costuma se deslocar, integrando uma convencional turma ou um dado curso. Sob a perspectiva da educação a distância, esse espaço pode se ampliar, assumindo formas até agora não pensadas. As pessoas poderão aprender estando em casa, no ambiente de trabalho, nos hospitais, na prisão, em lugares distantes, onde não lhes era dado ter disponibilidade e acesso e onde agora lhes é facultado estudar, ampliar e adquirir conhecimentos.

O espaço de aprendizagem virtual possibilitou alcançar um público diverso, oriundo de várias regiões brasileiras. No curso ofertado, a sala física se materializou numa sala digital, elaborada dentro de uma perspectiva bilíngue, o que possibilitou a matrícula de Surdos dos seguintes estados brasileiros: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará,

Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins e do Distrito Federal. O formato do curso EAD reconfigura o tempo e o espaço, e a carência de cursos em LP para Surdos pode ter sido fator relevante para a alta procura.

O espaço digital também ampliou as possibilidades de parcerias entre pesquisadores e professores de diversas IES, oportunizando aos Surdos desenvolver seus estudos com profissionais bilíngues e com acessibilidade linguística por meio dos Tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP).

O ensino de língua portuguesa na modalidade EaD utilizando a plataforma digital Google Classroom

Em se tratando de uma educação na perspectiva bilíngue, adota-se o conceito de língua como lugar de interação (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006), compreendendo que o sujeito participa ativamente na situação, sendo ator das representações. Sendo assim, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 127). Para os sujeitos Surdos brasileiros, as línguas que o permeiam se caracterizam como processos ininterruptos, ativos por meio da interação social com outros pares Surdos e/ou ouvintes.

Conforme os estudos bakhtinianos, “aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas tempo-

rais e sociais”, ou seja, “aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 57). O ensino de LP para os Surdos - dentro de uma perspectiva bilíngue, social e dialógica - envolve o ensino das duas línguas, sendo a Libras a língua de intermediação pedagógica. De acordo com Quadros (2019, p. 150), a “educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas”. Dentro dessa modalidade de ensino, a surdez não é vista como uma patologia, mas como uma diferença linguística e cultural pautada nas experiências visuais e reconhece a Libras como L1: língua de interação.

A maioria dos Surdos brasileiros utiliza a Libras na comunicação e, portanto, esta deve ser usada como meio de intermediação pedagógica. Conforme a Lei 10.436/02, a Libras é reconhecida como meio legal de

comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, s.p.)

Quadros (2019, p. 24) descreve a Libras como a língua “usada nos centros urbanos e representa a língua nacional usada pelas comunidades surdas”. Sendo assim, a coordenação do curso optou em utilizá-la como língua de divulgação e de instrução do curso. Durante todo o planejamento do curso, a coordenação concordou que

A Libras é fácil para os surdos, é a língua leve, a língua de trocar informações, de aprender, de obter informações. Precisa ser usada para ensinar e interagir no espaço escolar exatamente por ser a língua fácil, ou seja, a língua em que a interação linguística efetivamente acontece. Por outro lado, a lín-

gua portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos por requerer instrução formal. Ela também pode se tornar a língua de interação, mas não no mesmo nível da de sinais (QUADROS, 2019, p. 152).

A fim de garantir a compreensão acerca dos detalhes do curso, a divulgação, bem como o formulário de inscrição estavam disponíveis em Libras, conforme figura⁴ abaixo:

Figura 1 - divulgação do curso por Rafael Bernardo, instrutor surdo e monitor do curso



Fonte: as autoras.

Sobre o acesso dos estudantes Surdos à LP, o Decreto 5.626/05 garante que o ensino de LP deve ocorrer dentro da perspectiva de L2. O Art. 14 declara que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em to-

⁴ As imagens dos colaboradores e dos alunos do curso, que aparecem no texto, foram autorizadas por eles.

dos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da LP, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

Convivendo em um universo bilíngue, os Surdos necessitam de práticas de ensino que respeitem a sua singularidade linguística. Dentro da perspectiva de Educação Inclusiva, observa-se que os estudantes Surdos e ouvintes convivem no mesmo espaço de aprendizagem. Sobre o ensino de LP numa classe comum, em muitas escolas brasileiras, a disciplina é ministrada por professores ouvintes que não sabem Libras e desconhecem a singularidade linguística da pessoa surda. As práticas de ensino, muitas vezes, revelam um “ensino descontextualizado que uma segunda língua acarreta para os estudantes surdos, um aprendizado de vocabulário solto, sem contexto, limitado à memorização de palavras isoladas” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 80).

A Educação Bilíngue para Surdos requer um ambiente no qual “a Língua Brasileira de Sinais constitui a língua de intermediação pedagógica e interação do sujeito surdo”. Sendo assim, tal comunidade necessita de uma educação que apresente o ensino da LP na modalidade escrita (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 83).

Para desenvolvimento do curso, foi necessário montar uma equipe de colaboradores sendo esses: docentes surdos e ouvintes fluentes em Libras; tutores fluentes/sinalizantes; TILSP; monitores Surdos; equipe técnica composta por: equipe de coordenação e planejamento; equipe para as demandas de secretaria. Entre os envolvidos, 95% têm

fluência em Libras e atua na área de educação. O quadro abaixo apresenta as instituições que os colaboradores representam.

Quadro 2 - instituições onde atuam os colaboradores do projeto

Realização e organização	Colaboradores distribuídos nas seguintes IES	Empresa colaboradora no projeto
GEDEALL/ UFAL	IFBA IFRR IFTO IFCE INES IFBAIANO	TRIO ACESSIBILIDADE
NEPILS/ UFAL	UFMS UFPB UNIFAL UNIVASF UFRB UNEB	

Fonte: as autoras.

Por se tratar de um curso na perspectiva de educação bilíngue, a divulgação foi por meio das redes sociais, cartazes e vídeos em Libras, com a participação de docentes, TILSP e monitores. As inscrições foram realizadas pelo *Google Forms*, dispondo de 90 vagas + cadastro reserva⁵.

Construto metodológico

O caminho que foi percorrido para análise segue tendo o processo e as práticas como foco da pesquisa. Para tal, adotou-se a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e a netnografia (KOZINETS, 2014). A pesquisa qualitativa é colaborativa para este estudo pois apre-

⁵ Um fato interessante, a ser analisado posteriormente, foi o preenchimento das vagas em apenas 40 minutos.

senta características básicas que configuram a base para as reflexões. Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) descrevem as cinco características da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesta pesquisa, o ambiente do curso foi a principal fonte de dados. A análise consistiu em descrever e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP dentro de uma perspectiva indutiva.

Kozinets (2014, p. 62) define a netnografia como uma etnografia *on-line* e consiste em uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *on-line*. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural”. Sendo assim, a netnografia é uma pesquisa qualitativa *on-line*.

O processo da pesquisa netnográfica segue cinco passos que advém da etnografia, a saber: “definição das questões de pesquisa, identificação e seleção da comunidade, observação participante da comunidade e coleta de dados, análise dos dados e apresentação dos resultados” (KOZINETTS, 2014, p. 63). A pesquisa netnográfica captura três tipos diferentes de dados, conforme Kozinets (2014, p. 94) explica:

Primeiramente temos os dados arquivais ou dados que o pesquisador copia diretamente de comunicações mediadas por computador preexistentes dos membros de uma comunidade *on-line*...Em segundo lugar temos os dados extraídos, que o pesquisador cria em conjunção com os membros da cultura por meio de interação pessoal e comunal. Em terceiro lugar temos os dados de notas de campo em que o pesquisador registra suas próprias observações da comunidade.

No caso deste estudo, foram extraídos dados através da interação pessoal entre os Surdos e os professores do curso em questão, bem como notas de campo em que as pesquisadoras registraram suas observações da comunidade *on-line* dos cursistas e dos colaboradores envolvidos.

O olhar qualitativo na pesquisa permite analisar para além do ensino de uma língua. O contato direto das pesquisadoras com o ambiente (BOGDAN; BILKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986) permite compreender o porquê das práticas, como elas são desenvolvidas, os discursos produzidos nesses espaços e as implicações que surgem. O contato direto no ambiente auxiliou a percepção dos fatores que influenciam o contexto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa pesquisa não se limita à descrição sobre o que os estudantes Surdos conseguem escrever em LP e o que não conseguem, descrevendo em dados quantitativos. Envolve descrever, compreender e explicar as relações envolvidas em todo o processo de ensino-aprendizagem dessa língua (ESPÍRITO SANTO, 2020 p. 93) e as plataformas digitais como espaço de ensino.

Considerando esta pesquisa como uma investigação interpretativa, estabeleceram-se diversos instrumentos que possibilitaram a coleta dos dados. Nessa perspectiva, destaca-se que

O investigador interpretativo observa participativamente, de dentro do ambiente estudado, imerso no fenômeno de interesse, anotando cuidadosamente tudo que acontece nesse ambiente, registrando eventos - talvez através de videoteipes - coletando documentos, tais como: trabalhos de alunos, materiais distribuídos pelo professor. O investigador interpretativo ocupa-se não de uma amostra no sentido quantitativo, mas de grupos ou indivíduos em particular, de casos específicos, procurando escrutinar exaustivamente determinada instância tentando descobrir o que há de único nela e o que pode ser generalizado a situações similares (MOREIRA, 2003. p. 50).

Para realizar o levantamento dos dados e posterior análise, as seguintes etapas foram estabelecidas: a) observação das aulas de LP nas plataformas digitais; b) diário de campo; c) questionário (constituído por perguntas abertas): professores, tutores; d) entrevista semiestruturada com os estudantes Surdos; e) produção escrita e sinalizada dos cursistas. Neste trabalho serão apresentadas as análises das duas primeiras etapas, a saber: observação das aulas e diário de campo.

Análise do desenvolvimento do curso

A análise dos dados coletados permite compreender a pesquisa e refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas. Inicialmente, verificou-se quais as plataformas poderiam auxiliar a aprendizagem de LP escrita para Surdos na modalidade *on-line*.

A primeira opção de plataforma sugerida para hospedagem do curso foi o *Moodle*. Essa plataforma permite a criação de ambientes virtuais personalizados através do uso de fóruns, *wikis*, *chats*, blogs,

envio de atividades e avaliação⁶. No entanto, apesar da diversidade e possibilidades presentes no *Moodle*, após alguns testes, verificou-se que o aplicativo do *Moodle* para celular apresentava algumas barreiras que poderiam inviabilizar o acesso dos cursistas Surdos. Considerando que a maioria dos brasileiros não têm acesso a uma internet de qualidade e equipamentos que contribuam para melhor visualização e, conseqüentemente, aprendizagem, a coordenação do curso decidiu pesquisar outras plataformas que se aproximassem da realidade dos possíveis inscritos.

A segunda opção foi o *Google Classroom*, uma plataforma gratuita para professores e alunos ofertada pela *Google*. Ela permite que uma sala virtual exista no ambiente *on-line*. A turma depois de conectada passa a ter acesso às tarefas enviadas pelo professor. Existe a possibilidade de acessar a ferramenta digital através de um aplicativo para celular ou através do computador. A princípio, a intenção era de que as aulas fossem assíncronas, com a utilização apenas da plataforma do *Google Classroom*. Contudo, a ferramenta, embora esteja disponível em vários idiomas, não está disponível em Libras, com vídeos explicando suas funcionalidades. Apesar disso, a fim de resolver esse impasse, a coordenação do curso decidiu hospedar o curso nessa plataforma, pois ela apresenta mais pontos positivos que negativos para a viabilização do curso.

Durante o planejamento e organização do curso, os desafios encontrados ao usar a plataforma foram: acessibilidade linguística nas plataformas para os Surdos e Surdocego; dificuldades de acesso à plataforma por professores e colaboradores Surdos, professor Surdo

⁶ Mais informações sobre o *Moodle* estão disponíveis em https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle.

com baixa visão e ouvintes; dificuldades de acesso à plataforma pelos estudantes Surdos.

As atuais plataformas digitais gratuitas que hospedam cursos não dispõem de acessibilidade linguística para as pessoas Surdas e Surdocegas. As informações estão disponíveis em Língua Portuguesa escrita. Como dito, para a maioria dos Surdos e Surdocegos, a LP se constitui como L2, sendo assim, a acessibilidade linguística se daria através de uma plataforma que disponibilizasse conteúdos em Libras.

Ao inserir o curso na plataforma, em relação a dificuldades de acesso à plataforma por professores e colaboradores Surdos e professor Surdo com baixa visão e ouvintes, isso ocorreu porque muitos docentes e colaboradores do curso pertencem a instituições que são parceiras da *G Suite for Education*, já possuem e-mails institucionais e fazem uso frequente destes. Visto que o curso foi criado através de uma conta Gmail e os docentes precisavam usar uma conta do mesmo domínio (@gmail.com) para conseguir ter acesso ao ambiente virtual, havia uma certa dificuldade na troca de contas. Para conseguirem ter acesso à plataforma, muitas vezes, os docentes precisavam alternar o uso do e-mail (do institucional para o pessoal), ou ainda adicionar a conta pessoal ao *login* do Chrome e não apenas no uso da ferramenta.

Compreende-se que a maioria dos docentes não teve uma formação sobre o uso de plataformas digitais e que necessitava do letramento digital. Diante disso, a coordenação elaborou um curso rápido de formação, no módulo letramento digital, destinado aos colaboradores que atuaram como docentes, tutores, tradutores/intérpretes e monitores. A formação também foi inserida no *Google Classroom* em uma sala destinada apenas aos colaboradores.

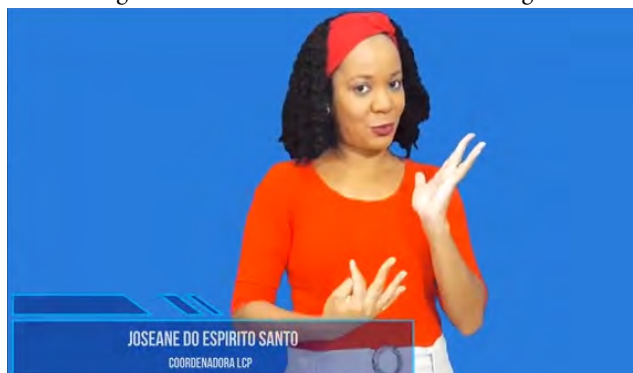
Após a validação da inscrição, aos cursistas também foi oportunizado um módulo de letramento digital. Nesse módulo foi apresentado a plataforma e como usá-la a partir do celular ou do computador. O módulo foi ministrado em Libras por professoras bilíngues conforme imagens abaixo:

Figura 2 - Profa. Denise Melo (UFAL).
Imagem retirada do Módulo Letramento Digital.



Fonte: as autoras.

Figura 3 - Profa. Joseane do Espírito Santo (UFAL).
Imagem retirada do Módulo Letramento Digital.



Fonte: as autoras.

Durante o planejamento dos módulos, percebeu-se que alguns professores e tutores possuíam equipamentos para gravação de qualidade, enquanto outros não dispunham destes. Além disso, com o cenário de pandemias e as restrições de uso de espaços públicos, como escolas e universidades, não era possível o deslocamento dos colaboradores até o local de trabalho para gravação em estúdio. Entre o ideal e o real, os colaboradores decidiram gravar os vídeos em seu domicílio, usando os recursos e ferramentas tecnológicas disponíveis. Após a gravação, os vídeos foram enviados para a equipe de edição de vídeos, composta por dois docentes e um técnico, todos bilíngues. Os membros dessa equipe possuem formação e/ou experiência em edição de vídeos.

Continuando a análise, verificou-se como estava acontecendo o uso da plataforma digital *Google Classroom* no ensino de Língua Portuguesa escrita para Surdos. Ao realizar o planejamento do curso, a equipe organizadora relatou alguns desafios no ensino de LP para Surdos, entre eles destacamos a ausência de um currículo para o ensino de LP para Surdos e a carência de material didático ⁷.

Para a definição dos módulos e conteúdos, utilizou-se o *Quadro Europeu Comum de Referência para línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* - QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Esse documento tem como finalidade fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricu-

⁷ O Mec apresentou, no dia 1 de julho de 2021, a proposta curricular de ensino de LP para Surdos. A proposta foi elaborada por uma comissão de docentes Surdos e ouvintes, de várias regiões do Brasil, com formação e experiência no ensino de LP escrito. O currículo está disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>.

lares, exames, manuais etc., na Europa” (ALVES, 2001, p. 19). Nos níveis ascendentes apresentados, há uma descrição sobre o “que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (ALVES, 2001, p. 19). O QECR constitui um documento oriundo dos países europeus, com realidades sociais e culturais diferentes do Brasil. No entanto, tal documento também abrange um contexto cultural da língua ensinada, o que favorece ao docente uma adaptação a sua realidade. Diante da escassez de material que oriente as práticas de ensino de línguas, optou-se em utilizar o QECR no curso.

Outra escassez relatada pelos docentes foi material didático para o ensino de LP escrito para estudantes Surdos. Sendo assim, na elaboração de todo material para as aulas, os docentes partiram de suas experiências e práticas pedagógicas. Os professores tiveram autonomia para planejar e desenvolver as aulas de acordo com o conteúdo proposto. Alguns docentes elaboraram a aula em Libras e construíram um material de leitura em LP. Oportunizar material escrito para os cursistas é importante pois

Em meio a todas as formas de ensino a distância, o material escrito ocupa um papel de destaque na metodologia de ensino a distância. Por isso, requer de seu eventual autor uma expressiva gama de conhecimentos e habilidades, no plano teórico e no prático. Sobretudo, porque ele deve ter um sólido poder de sedução por sobre o aluno, convertendo-se num instrumento capaz de motivá-lo a estudar e aprender de forma conseqüente, prazerosa e autônoma (SÁ, 1998, p. 16).

Durante a execução dos módulos, notou-se que alguns cursistas imprimiram o material escrito, enquanto outros copiam em seus

cadernos. Tal comportamento evidencia que o material produzido pelos docentes apresentava uma gama de conhecimento e os motivou a estudar de forma autônoma.

Na plataforma, também foram criadas abas intituladas “Glossário” e “Para saber +”. A aba “Glossário” teve a finalidade de apresentar os termos usados nos módulos, visando a aprendizagem dos sinais em Libras. A aba “Para saber +” disponibilizava livros, vídeos e material para os cursistas aprofundarem seus estudos e pesquisas sobre os temas abordados.

As aulas foram organizadas em módulos e ministradas em Libras, por professores Surdos e ouvintes. Os docentes utilizaram várias estratégias visuais, tais como legenda, texto e/ou imagens, a fim de complementar as informações sinalizadas. Nas figuras abaixo, observam-se imagens de alguns docentes e das aulas ministradas.

Figura 4 - profa. Alessandra de Azevedo Costa (IFBA)



Fonte: as autoras.

Figura 5 - profa. Nádia Ribeiro (IFCE)



Fonte: as autoras.

Nas etapas de ensino, houve a necessidade de novos espaços digitais para a interação professor-aluno, a saber: aulas síncronas no *Zoom*, grupo no *WhatsApp* e página no Instagram. No decorrer do curso, aulas síncronas mediadas pelo *Zoom* foram agendadas, conforme figura abaixo. O *Zoom* é uma plataforma digital amplamente utilizada por Surdos, o que facilitou seu uso pelos cursistas. As aulas via *Zoom* visaram, dentre outros objetivos, esclarecer dúvidas sobre o material proposto no *Google Classroom*. Também foi criado um grupo de *WhatsApp* com os cursistas. O *Zoom* e o *WhatsApp* foram ferramentas digitais usadas sem dificuldades, pois já são amplamente conhecidas e difundidas entre a comunidade Surda, uma vez que através dessas os Surdos conseguem usar a Libras para comunicação. Embora o *Google Classroom* não seja uma plataforma com o objetivo principal de troca de mensagens e de *Streaming*, como o *WhatsApp* e o *Zoom*, certamente sua disponibilidade na 1ª língua do sujeito certamente facilitaria seu uso, e posterior letramento deles.

Figura 6 - aula síncrona com a Profa. Osilene Cruz (INES)



Fonte: as autoras.

A próxima análise tinha como objetivo verificar como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem da LP escrita para Surdos na modalidade EAD, em uma plataforma digital. Nos dados coletados, notou-se que alguns cursistas apresentaram receios na escrita e dificuldades em postar as atividades. Os receios estavam relacionados a dificuldade de escrita em uma L2, dificuldades de postar um texto em uma plataforma virtual e bloqueios emocionais que impediam uma escrita.

Sobre a dificuldade de escrita em uma L2, os docentes buscavam estratégias para incentivar os cursistas a escreverem com naturalidade. Os docentes compreendem que os aprendizes de uma outra língua estão em níveis diferentes de interlíngua (BROCHADO, 2003) e que, durante esse processo, as lacunas linguísticas estarão presentes nas produções. Propostas de atividades de reescrita e conteúdos linguísticos contribuíram para que o cursista Surdo produzisse novos textos minimizando algumas lacunas existentes.

Para muitos dos cursistas, foi a primeira experiência utilizando o *Google Classroom*. Assim, a dificuldade de postar uma atividade escrita na plataforma foi presenciada em vários módulos. Além disso, muitos cursistas não disponibilizavam de muitos recursos tecnológicos e assistiam às aulas e realizavam as atividades em aparelhos de telefone celular. O uso de um aparelho com a tela pequena, muitas vezes, dificulta a compreensão e digitação de um texto.

No que tange a bloqueios na produção escrita, um fato levantou uma reflexão sobre a relação ensino-aprendizagem de uma L2 e os fatores externos. A proposta de produção de um texto da autobiografia, um gênero que apresenta informações pessoais, causou estranhamento em um determinado cursista que sofreu uma tragédia na infância. A recordação do fato impossibilitou a sua escrita e trouxe-lhe uma carga emocional muito grande. Para alguns autores, como Brochado (2003), o ensino de L2 para os Surdos requer uma atenção especial às questões externas tais como ambiente, interação, idade e fatores afetivos. Ao considerar esses fatores, a professora do módulo cuja atividade causou um bloqueio no cursista, decidiu modificar a proposta da atividade para contemplar as necessidades linguísticas e emocionais daquele sujeito.

O desenvolvimento das aulas, as práticas de ensino e a relação professor-aluno e tutor-aluno também produziram dados que merecem ser analisados posteriormente. Por ora, esse estudo limitou-se às descrições e reflexões acima apresentadas a fim de compreender o uso das plataformas no ensino de LP escrito para Surdos.

Algumas reflexões acerca do desenvolvimento do curso de extensão

Através das reflexões levantadas, verificou-se que é possível usar a plataforma *Google Classroom* para ofertar aulas de LP para Surdos desde que haja um conhecimento prévio de uso da plataforma. Embora um módulo de letramento digital tenha sido ofertado no início do curso, docentes e discentes continuaram demonstrando dificuldades com o uso e acesso da plataforma do *Google Classroom*.

No desenvolvimento do curso, verificou-se que os alunos Surdos estavam com dificuldades em entender como realizar as atividades solicitadas de modo escrito na plataforma, embora algumas atividades contassem de um enunciado em vídeo usando Libras. Essa dificuldade evidenciou uma carência no que diz respeito ao letramento digital dos alunos Surdos, uma vez que muitos não estavam acostumados a usar a plataforma, lacuna essa que se acentuou pelo fato de as instruções de uso da plataforma não estarem disponíveis em Libras.

Paul Gilster (1997 *apud* BAWDEN, 2008) afirma que a noção de letramento digital se relaciona com manejar ideias, não apenas com comandos do teclado do computador. Em outras palavras, o letramento digital vai além de conhecimentos elementares sobre padrões operacionais, como ligar ou desligar um computador, conhecer suas partes ou ter noção de como se cria um e-mail. O sujeito letrado digitalmente consegue identificar, selecionar e interagir com as informações que encontra nos espaços digitais. É lógico que para atingir esse grau de maturidade e letramento digital, o sujeito primeiro precisa ter passado por um processo de letramento restrito, conforme Souza (2007). A autora resume o letramento digital em letramento digital amplo (que

inclui um conhecimento crítico do uso) e restrito (que desconhece o contexto cultural do indivíduo e foca no uso instrumental das ferramentas).

Conforme afirmam Beraldo e Maciel (2016, p. 214), a “apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação não ocorre de maneira uniforme; há erros, acertos, descobertas e convencionalização de recursos simbólicos e, assim, é criada a prática cultural”. Nesse caso, para que a prática cultural acontecesse de modo fluído através apenas da plataforma do *Google Classroom*, seria necessário inicialmente que estivesse disponível em Libras.

Ao acessar uma atividade na ferramenta digital, o professor precisava não apenas escrever o que desejava, mas também gravar vídeos em sinais para explicar a funcionalidade e a maneira de acessar, por exemplo, um link do *Google Docs*, problema este que não existiria as instruções de uso da plataforma fossem bilíngues (LP/ Libras). Verifica-se, portanto, a necessidade de plataformas de ensino *on-line* com funcionalidades descritas em Libras para que o foco do professor seja o ensino em si, e não em traduzir cada funcionalidade e meio de utilização das atividades propostas.

Apesar de ter sido oferecido um módulo chamado de “Letramento Digital” com o objetivo de os alunos conhecerem a plataforma do *Google Classroom*, no desenvolvimento das atividades do curso, observou-se a necessidade de uso de outras plataformas de ensino, como o *Zoom* e *WhatsApp* para acolher todos os estudantes Surdos.

Foram necessários ajustes no cronograma, aumentando o prazo do curso, o que revelou as dificuldades enfrentadas e já relatadas. Pode-se verificar que as práticas de letramento digital efetivas podem ser exercidas a partir do uso das possibilidades de recursos do *Google*

Classroom em consonância com outras plataformas, desde que os envolvidos no processo tenham letramento digital e conheçam as ferramentas disponibilizadas, usando-as de modo a despertar diálogos e reflexões. Apesar dos desafios e barreiras linguísticas presentes na plataforma, do cenário pandêmico que afetou fisicamente, financeiramente e emocionalmente os envolvidos e da falta de recursos tecnológicos, o curso foi concluído e apresentou novas possibilidades de ensino da LP escrita para Surdos na modalidade EAD. Essas possibilidades abrem novos caminhos, perspectivas, novos temas para estudos e pesquisas e a esperança de contribuir para uma Educação Bilíngue para os Surdos brasileiros.

Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. (Trad.). São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14191 de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 ago. 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418122>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102476>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CALIXTO, A. de A. C.; ESPÍRITO SANTO, J. dos S. do; SOUTO MAIOR, R. de C. Práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Instituto Federal da Bahia: perspectiva bilíngue e intermediação sensível na sala de aula. **The Specialist**, [S.l.], v. 41, n. 1, maio 2020. ISSN 2318-7115. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/42964>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CALIXTO, A. de A. C.; SOUZA, M. A. N. de; SANSÃO, W. V. S. de. Aquisição de linguagem: o papel das creches bilíngues para Surdos. *In*: SANSÃO, Welbert V. S. de.; VILELA, Cristiano das N.; CRUZ-SANTOS, Anabela. **Educação de Surdos: olhares multidisciplinares**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. p. 39-54.

CONSELHO da Europa. **Quadro europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e de Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em 10 jun. 2021.

BERALDO, R. M. F.; MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 209-218, ago. 2016.

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Ed.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang, 2008, p. 17-32.

ESPÍRITO SANTO, J. S. **Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. *In*: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Penso Editora, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino**: aspectos metodológicos. Porto Alegre: Instituto de Física: UFRGS, 2003

QUADROS, R. M. **Libras**. 1 ed. São Paulo, Parábola, 2019.

SÁ, I. M. A. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SCUISATO, D. A. S. **Mídias na educação**: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>. Acesso em 08 set. 2016. Acesso em: 11 ago. 2020.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

ZOZZOLI, R. Zozzoli. *In*: SILVA, K. A. da. CAMARGO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013.

PARTE III

ESTUDOS DISCURSIVOS

REFLEXÕES SOBRE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM EAD: UM ESTUDO INTERPRETATIVISTA DE NARRATIVAS

Kristianny Brandão B. de Azambuja

Lilian Soares de Figueiredo Luz

Introdução

Pautadas na concepção transdisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRICIO, 2006), neste capítulo, apresentamos reflexões sobre a constituição identitária de professores de língua espanhola em formação inicial, no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas, na modalidade a distância, a partir da análise discursiva de narrativas produzidas por alunos/as da disciplina de Língua Espanhola.

Seguindo esse viés de concepção de pesquisas voltadas para um processo reflexivo e também autorreflexivo e dos sentidos discursivos envolvidos tanto entre o/a pesquisador/a como dos/as interlocutores e o espaço que envolve a pesquisa, percebemos uma Linguística Aplicada (doravante LA) Implicada (SOUTO MAIOR, 2022) nesse processo de “avaliação das práticas de linguagem para uma ação contínua na vida social política e acadêmica do entorno das pesquisas” (SOUTO MAIOR, 2022, p.516). Nesse sentido, a LA Implicada se volta

para as necessidades de pesquisa por perceber lacunas que precisam ser discutidas, ampliadas e reverberadas, para, quem sabe, promover outras discussões que possam desnaturalizar sentidos, impulsionando, nos dizeres de Souto Maior (2022, p. 531) “revisões da historicidade humana”.

Consideramos, no contexto teórico e também no analítico, essa perspectiva Implicada da LA adotada por Souto Maior (2022), em seu estudo que também compõe este livro, capítulo 17, além da perspectiva dos saberes docentes (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014), do ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua adicional na formação inicial de professores/as, na modalidade a distância de educação, ancoradas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) que possibilitaram a ressignificação da organização social, econômica, política e cultural (COLL; MONEREO, 2010) e, conseqüentemente, da educação.

No ensino superior, a utilização das TDIC oportuniza o acesso à educação a muitas pessoas, num processo de democratização. Não obstante, as dificuldades ainda são muitas. Mesmo a educação chegando a lugares distantes de grandes centros urbanos e oportunizando a continuidade nos estudos a quem possivelmente, em outras situações, não teria como fazê-lo, não podemos deixar de chamar a atenção para a indisponibilidade de acesso à internet ou às tecnologias digitais para muitas pessoas. Falta interesse em investimentos dos governos locais e federal para que a acessibilidade à educação seja um direito real para todos/as, independentemente do nível escolar, da classe social ou do lugar onde reside. Fomentar a educação é um dever do Estado e cabe aos governantes a obrigação de proporcionar, incentivar e facilitar esse direito aos/às cidadãos/cidadãs. Ainda assim, acreditamos que já hou-

ve um avanço nesse sentido, apesar de sabermos que o caminho para a equidade de direitos relativos à educação em todos os níveis educacionais para todos/as requer uma atenção prioritária por parte desses governantes com a finalidade de promover uma maior acessibilidade e qualidade na educação básica e superior a crianças, jovens e adultos/as.

Nessa perspectiva de uma visão democrática da educação a distância (EaD) (LITTO; FORMIGA, 2012; CASTAÑO; CABERO, 2013; CABERO *et al.*, 2010), voltamo-nos à especificidade do ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto de formação inicial de professores e na constituição de suas identidades docentes. Consideramos que um professor/a em formação deve preocupar-se com questões metodológicas específicas da língua que lecionará, mas também deve atrelar isso ao seu papel como formador/a cidadão/ã, levando seus/suas alunos/as a conhecerem as diferenças linguísticas e culturais entre a língua materna e a língua meta, possibilitando a esses/as estudantes um conhecimento crítico acerca da importância dessa aprendizagem para suas vidas (AZAMBUJA, 2020).

Seria o que Leffa (2005) chama de o olhar do professor de língua estrangeira para sala de aula como “problema metodológico” ou “problema político”, ou seja, quando o/a professor/a se volta para questões internas da sala de aula, ele/a se restringe a problemas metodológicos; quando relaciona a sala de aula ao contexto externo, transcende os muros da sala. Destarte, o/a professor/a direciona seu olhar para problemas políticos, refletindo seus posicionamentos, seu olhar crítico diante do que se vive fora do espaço escolar, e essa imagem e procedimento para um professor de língua adicional, é de grande importância, pois “língua estrangeira ensinada pelo professor é construída historicamente através de lutas sociais, econômicas e

políticas” (LEFFA, 2005, p. 14), independente da língua que se esteja ensinando. No tocante à língua espanhola, não se pode desconsiderar, por exemplo, a proximidade geográfica do Brasil em relação aos países que o cercam, assim como a história que embasa toda a colonização desses países. Nessa perspectiva, acreditamos que “a implicação é uma condição necessária para a construção de uma sociedade da convivência humana e mais democrática” (SOUTO MAIOR, 2022, p. 529).

Mostramos, pois, com esse discurso, que esse processo reflexivo acerca de identidades profissionais no processo de formação pode se reverberar nas identidades profissionais do/a futuro/a professor/a de língua espanhola. Partindo do pressuposto de formação docente em um contexto pós-moderno, de mobilidades e mudanças constantes, no qual “as identidades se constroem e se reconstroem continuamente, num processo de reflexão e questionamentos relativos a sociabilidades sociais e também profissionais” (AZAMBUJA, 2020, p. 20), percebemos que essa contingência na realidade da educação a distância (EaD) se efetiva por conta dos avanços tecnológicos e das peculiaridades próprias dessa modalidade de ensino-aprendizagem.

Com isso em mente, neste trabalho, buscamos refletir sobre a constituição das identidades de professores de língua espanhola em formação inicial na educação a distância, a partir dos sentidos linguístico-discursivos produzidos em narrativas. Assim, alinhamo-nos à concepção de narrativas defendida por Bruner (1997), que as compreende como práticas sociais nas quais as experiências podem ser elaboradas nos diversos contextos em que se possa haver interação, inclusive os pedagógicos, que utilizam as narrativas, por exemplo, na reconstrução das histórias em contextos específicos, considerando o ambiente em que essas histórias foram narradas e como foram narradas.

Nessa perspectiva, Bastos e Biar (2015, p. 101) atribuem “[...] para a narrativa um lugar privilegiado para a análise de problemas de pesquisa ligados à construção identitária e interação social”. Na área da educação, a *pesquisa narrativa* (CLANDININ; CONNELLY, 2015) – na qual este estudo se baseia – tem se destacado em estudos que objetivam refletir sobre a formação de professores, analisando histórias de experiências humanas, no que tange ao ensino e aprendizagem. Por acreditarmos nas narrativas como forma de analisar as constituições identitárias de professoras/es em formação, fazendo-as/os refletir sobre a formação e a profissão docente, utilizamo-las como ferramenta fundamental na coleta de dados.

Para isso, apresentamos, a seguir, como referencial teórico, discussões acerca da constituição identitária docente de professores/as de língua espanhola em formação inicial, no contexto da educação a distância, considerando os Saberes Docentes e os sentidos envolvidos nos discursos produzidos por esses/as alunos/as ao abordarem a temática da formação docente.

A construção identitária do docente em formação inicial

Para refletir sobre a temática da identidade de professores/as em formação inicial na EaD é imprescindível considerar o aspecto de incompletude e indeterminação dessa temática no contexto da contemporaneidade, além dos desafios, dos significados e modos de ser da profissão, uma vez que “as identidades sociais são colocadas, portanto, no território da multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição” (MOITA LOPES, 2002, p. 13).

Nesse viés, situamos o conceito de identidade no contexto da pós-modernidade, em que o caráter de instabilidade, fragmentação e fluidez, apresentado por Hall (2006, 2014) e Bauman (2001), revela a complexidade provocada por aspectos sociais, políticos e econômicos, tais como: inconstância do mercado, as constantes transformações tecnológicas, o consumismo exagerado e a quebra de fronteiras motivada pela globalização.

Isso nos remete à ideia de que as identidades estão sempre em construção, pois podemos assumir diferentes posições sociais (aluno, professor, pai, irmão, amigo etc.) de acordo com o contexto em que estamos inseridos, ou seja, a noção de multiplicidade identitária, a partir de vários processos de identificação da pós-modernidade, caracterizada pela incompletude e vicissitude (HALL, 2006, 2014), influencia na forma como o sujeito se vê no mundo, pois

As identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora. A eventual solidez que pode ter quando contemplada de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilaceradas por forças que expõem sua fluidez e por contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido (BAUMAN, 2001, p. 98).

Acompanhando essas transformações, o significado da educação na sociedade contemporânea também passa por modificações, uma vez que se configura em um processo que dá ao sujeito a possibilidade de inserção social, historicamente construída e em construção (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), pois segundo as autoras,

a educação enquanto reflexo, refrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer [...]. Enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que o contexto lhe apresenta (2002, p. 2).

Nessa perspectiva, reportamos a contribuição do/a professor/a nesse processo de ensino-aprendizagem para promover o desenvolvimento desse sujeito/aluno/a que se vê desafiado constantemente pelas demandas sociais, o que nos leva a pensar sobre como se dá a formação de professores/as.

Aqui, justificamos a nossa pesquisa sobre identidade docente a partir das implicações e discussões sobre a formação inicial de professores/as à luz da Linguística Aplicada, por acreditarmos que, no campo metodológico, assim como Miller (2013, p. 92),

as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativa nas ciências sociais [...] e talvez a mais significativa (contribuição) dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

Desse modo, especificamente sobre a área de formação de professores/as de línguas, é importante ressaltar o movimento de pesquisas e de formação inicial que sai da noção de treinamento ou reprodutor de modelos práticos dominantes para a noção defendida por Rajagopalan (2011, p. 103) de

pensar não como se pensou durante muito tempo: levar teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática

Nesse viés, salientamos que o período em que passamos na universidade se configura como uma primeira etapa de preparação e construção identitária profissional, visto que o ensino na universidade se

configura “como processo de busca e construção científica de conhecimento” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 5). Para as autoras, diante da sociedade contemporânea, o ensino apresenta-se como um fenômeno multifacetado, que necessita da internalização e disseminação de saberes e modos de ação que envolvem conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes apresentados, dentre algumas disposições, com o intuito de

pressupor o domínio de um conjunto de conhecimento, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e história da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 5).

Vemos, desse modo, que a profissão docente está intimamente atrelada ao reconhecimento dessa profissão e seu papel em um dado contexto sócio-histórico, características que apontam para o aspecto de contingência e dinamismo da identidade profissional docente (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1997; SOUTO MAIOR; LUZ 2019) a qual se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições (PIMENTA, 2021, p. 20).

Dessa forma, se relacionarmos a questão da identidade docente ao contexto da EaD, uma modalidade que tem como características principais a separação espaço-temporal e a utilização da internet e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), como forma de proporcionar o estudo mais interativo e autônomo, podemos observar que a construção identitária docente na EaD se dá

a partir da significação social dessa profissão numa época em que a tecnologia está em evidência, da revisão das fronteiras entre a modalidade presencial (representante das tradições) e a modalidade a distância (caracterizada pelo aspecto emergente e virtual). Pode ser construída também através do significado que cada professor/a atribui à sua prática docente a partir de suas crenças e valores (LUZ, 2017).

Nesse sentido, é importante destacar a natureza instável da profissão docente e como ela é trabalhada nos cursos de licenciatura, pois é esperado que haja uma preparação para a atuação profissional tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, indicando, assim, uma formação identitária marcada pela fluidez e hibridiz.

Nessa perspectiva, essa preparação deve promover uma postura crítico-reflexiva (ZEICHNER, 2011; MILLER, 2013), que estimule o pensamento crítico, a autoformação participada (NÓVOA, 1997) e a defesa de novas formas de atuação em sala de aula. Isso implica considerar as vivências dos/as alunos/as em formação, escutar as vozes dos/as licenciandos/as, envolver de forma colaborativa professores/as e alunos/as em formação, buscar meios para o desenvolvimento da segurança para tomar decisões pedagógicas que considerem o contexto de sala de aula.

Segundo Miller (2013), faz-se necessário repensar e refletir sobre essa formação inicial e sobre a preparação para a prática profissional. Para esse fim, as narrativas se apresentam como práticas linguístico-discursivas de grande relevância, uma vez que

as pessoas estão vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras enquanto refletem sobre suas vivências e as explicam aos demais. Para o pesquisador isto faz parte da complexidade da narrativa porque uma vida é também uma

questão de crescimento na direção de um futuro imaginário e, portanto, implica em contar histórias e tentar revivê-las (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 22).

Acreditamos que essas narrativas também contribuam para a discussão e ressignificação do processo formativo no que concerne à construção das práticas pedagógicas, pois para essa construção os licenciandos são convidados a refletirem sobre os diferentes saberes docentes que são mobilizados e resultantes da experiência conquistada no decorrer de sua vida pessoal e durante o período de formação.

Os saberes docentes e a construção de sentidos

Começamos essa seção apresentando as palavras de Nóvoa (1997, p. 27), quando ele destaca que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Assim, a formação se constrói a partir da relação entre os saberes e conhecimento, que se evidencia através de posturas e escolhas dos sujeitos em formação, aspectos relevantes, pois

o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as experiências, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014, p. 16).

Para o autor, os saberes docentes são de natureza diversa, por se constituírem tanto no âmbito profissional quanto do âmbito pessoal,

advindos de várias fontes e momentos da história de vida e profissional dos professores, como *os saberes pedagógicos*, relacionados à articulação entre o conhecimento teórico e à prática educativa; os *disciplinares*, aqueles conteúdos científicos, sociais e culturais abordados nos cursos universitários para que sejam usados pelo futuro professor; *os curriculares*, que correspondem aos programas escolares, na forma de objetivos, conteúdos, metodologia; e *os experienciais*, ligados à prática, tendo como principal característica a mobilização de outros saberes, adquiridos durante a carreira profissional, a partir da experiência individual e coletiva (TARDIF, 2014).

Essa discussão sobre a prática e saberes docentes nos reporta à representação do/a professor/a, uma vez que esses saberes e essas práticas estão relacionados a aspectos de ordem social e voltadas para o outro, dada a natureza interacional do trabalho docente. Diante de tais perspectiva, concordamos com Tardif (2014), ao apresentar o/a professor/a como um profissional que é dotado de razão e confrontado por condicionantes contingentes que se manifestam através de tomadas de decisões, mediadas por razões pelas quais o/a docente atribui significado, ou seja, a consciência profissional do professor

que se manifesta por meio de racionalizações e intenções (motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações, etc.) e graças à qual ele pode dizer discursivamente por que e como age (TARDIF, 2014, p. 208).

Em face do exposto, os saberes dos professores assumem em lugar de destaque nesse processo, pois para fazer julgamentos ou decidir quais ações tomar no contexto da prática pedagógica própria da profissão, tais como o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a manutenção da ordem da sala de aula etc., o professor lança mão dos

saberes que ele possui, levando em consideração as razões e julgamentos que o levam a escolher certos procedimentos e agir conforme essas escolhas.

Essas discussões nos remetem ao enorme desafio da formação docente em proporcionar meios para a construção de uma prática pedagógica que torne o aluno ator de sua própria aprendizagem, a partir de uma postura crítico-reflexiva. Para esse fim, criar espaços de troca de experiências e compartilhamento de saberes, de possibilidades de vivenciar o papel de futuro/a professor/a constitui uma forma de assumir a formação como um processo interativo, sendo assim um fator importante para a consolidação dos valores próprios da profissão, uma vez que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p. 28). Pimenta (2012), ao discorrer sobre os saberes da docência, aponta para a necessidade de trabalho com os saberes pedagógicos voltados para a prática social de ensinar, com o intuito de superar a fragmentação dos saberes.

Já Souto Maior (2018) propõe a desnaturalização dos sentidos na prática pedagógica numa perspectiva do princípio ético do dizer, pois, para a autora, os conceitos preconcebidos “podem oprimir as minorias socialmente destituídas de representação e/ou exploradas num contexto mercadológico perverso” (SOUTO MAIOR, 2018, p. 136). Isso implica compreender o papel social exercido pelo/a docente e o desenvolvimento dos saberes docentes que contribuirão para uma prática pedagógica que se preocupe com as práticas sociais vivenciadas e com o respeito pela ética discursiva no fazer profissional.

Trazendo essas reflexões para o contexto do estudo da Educação a distância, em que há uma heterogeneidade social, regional, econômica e cultural dos/as alunos/as, a construção de uma metodologia que desperte e desenvolva uma postura reflexiva do/a professor/a tem relação intrínseca entre saberes docentes, identidade e experiências de vida profissional, a partir da resignificação da profissão docente e de sua constituição identitária, numa articulação entre tecnologia, cultura e informação (SOUTO MAIOR; LUZ, 2019).

Ensino de línguas adicionais e a formação de professores/as

Como vimos anteriormente, os saberes docentes se voltam para os/as professores/as de todas as especificidades, não se restringindo ao fato de este/a lecionar disciplinas de humanidades, exatas ou biológicas, por exemplo. Assim como suas identidades vão estar em constante mobilidade, formando-se e reformando-se, também os saberes vão sendo aprimorados, modificados, ampliados ao longo de toda sua vida profissional, pois o processo reflexivo sobre a prática é constante, não se chega em determinado patamar e dá-se como pronto, acabado. Entendemos, dessa forma, que o ato reflexivo sobre a relação entre a teoria e a prática deve ser uma constante na profissionalização docente.

O que pretendemos aqui é refletir sobre esses saberes voltados para os/as professores/as que trabalham com a língua espanhola especificamente. Acreditamos que diverge do ensino de língua inglesa, por exemplo, que já tem seu espaço constituído no nosso país. Então, falar em língua espanhola é tratar de especificidades que não são

encontradas em outras disciplinas, porque além de estarmos falando sobre uma outra língua que traz consigo a aprendizagem de culturas, histórias etc., também estamos nos referindo a questões políticas, visto que o ensino da língua espanhola tem passado por altos e baixos no Brasil, ou seja, seu papel como formador crítico e social recebe uma intensificação justamente por se tratar de uma disciplina que sofreu alterações em sua Lei, passando de uma obrigatoriedade na Educação Básica (Lei 11.161, de agosto de 2005) para um caráter facultativo (Lei 13.415, de 2017). Isso se reflete não somente em relação aos profissionais que já atuam na área e veem, na maioria das vezes, seus empregos sendo subtraídos, mas também na formação de professores que queiram atuar em uma disciplina que, contemporaneamente, vive uma luta árdua em busca do resgate do espaço que já havia sido conquistado.

Adentrando na categorização dos *saberes docentes* estabelecidos por Pimenta (2012), verificamos que em relação ao *conhecimento*, o/a professor/a de língua espanhola deve conhecer com certa fluência a língua que está ensinado, inclusive porque ele/ela deve trabalhar com seus/suas alunos/as as quatro habilidades básicas de conhecimento de uma língua estrangeira: falar, escrever, ler e ouvir. Além da estrutura gramatical, léxico, variedades linguísticas etc. Além disso, é necessário ainda um conhecimento sobre a cultura dos povos que têm a língua espanhola como sendo a oficial dos seus países (ALMEIDA FILHO, 2002). Podemos incluir ainda nesse rol conhecimentos de geografia, história, bem como peculiaridades dos países falantes da língua espanhola. Ressaltamos, contudo, a necessidade de se trabalhar aspectos sociais e culturais considerando o contexto e as contingências locais, em uma perspectiva de desconstrução e questionamentos de práticas

impostas pela dominação/colonização espanhola na América, a fim de desnaturalizar ideologias de tempos idos que podem ser mantidas contemporaneamente (AZAMBUJA; OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, consideramos que todos esses saberes agregados constituem a identidade docente, uma vez que a formação docente nesses termos amplia sua visão de mundo, tornando-a, provavelmente, mais politizada e consciente do seu papel de formador/a de cidadãos/ãs críticos/as (AZAMBUJA, 2020). Vale ressaltar que para proporcionar uma formação integral e cidadã, mais tolerante à diversidade linguística e cultural, é necessário que o/a próprio/a professor/a, em sua formação, passe por essa construção dos saberes, como propõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), ao defender que o propósito do ensino do espanhol no ensino médio é dar um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil à construção da sua identidade (BRASIL, 2006, p. 129).

Dessa forma, ao entender a linguagem como discurso, em uma situação interacional, em um contexto específico, estabelecem-se marcas que constituem as identidades do sujeito, como explica Moita Lopes (2003, p. 19), ao argumentar que “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores”. Para tanto, há que se considerar as marcas sócio-históricas do sujeito nessas práticas discursivas.

No que concerne à *experiência*, os professores da língua espanhola, assim como os/as demais professores/as de disciplinas específicas, vão desenvolvendo esses saberes com o exercício da prática, como já dito anteriormente. No caso específico da língua espanhola, o/a pro-

fessor/a pode preferir trabalhar apenas com questões gramaticais e/ou com os registros formais da língua. Por isso, acreditamos que as formações continuadas, o estudo contínuo, além da troca de experiência, por exemplo, podem ajudar o/a professor/a a ir modificando essa prática para alcançar o objetivo do trabalho não só com as quatro habilidades linguísticas, mas sobretudo “com a pluralidade linguística e cultural específicas da língua espanhola, e também a formação cidadã” (AZAMBUJA, 2020, p. 70), considerando, para tanto o processo reflexivo sobre a prática pedagógica, as ações a partir dessa reflexão, bem como a recomposição dos saberes docentes .

Nesse sentido, nos remetemos a Tardif (2014), que considera os saberes dos/as professores/as relativos à experiência provêm de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida, assim como da carreira profissional, e que justamente isso pode acarretar tensões relativas aos saberes, hierarquizando, por exemplo, alguns deles. No entanto, destaca que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2014, p. 21). Assim, o processo reflexivo do/a professor/a em relação à sua prática docente, desde a sua formação, é essencial para compor suas identidades profissionais, que se constroem ao longo de toda sua carreira. Aprender a ensinar é um processo ininterrupto, que se aperfeiçoa com o passar do tempo e das vivências adquiridas, como destaca Zaichner (1993, p. 17) ao explicar que nesse contexto reflexivo “o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda carreira do professor”, inclusive porque os contextos se modificam continuamente, bem como as contingências com as quais deve lidar no decorrer de sua carreira.

Percebemos, ainda, em relação aos *saberes pedagógicos*, que a opinião de Tardif e Pimenta se coadunam, pois ambos defendem os saberes pedagógicos pautados na prática reflexiva. Ele argumenta que os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” (TARDIF, 2014, p. 37). Pimenta segue o mesmo caminho ao afirmar que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio *fazer*” (PIMENTA, 2012, p. 28, grifos da autora). Dessa forma, mesmo que o/a professor/a em formação ainda não tenha experiência em sala de aula, deve, a partir das disciplinas didáticas, ir adquirindo certa experiência que o/a faz refletir sobre esses fazeres. É um processo dinâmico que amadurece com o passar do tempo e com o investimento na reorganização das ações a partir da reflexão sobre elas.

Reflexões sobre a educação a distância e a formação docente

O contexto educacional hoje nos reporta às transformações no processo de ensino-aprendizagem influenciadas pela cultura em rede e o ciberespaço (LÉVY, 1999), em que há integração entre tecnologia, informação e cultura. Tratando-se da educação a distância, em que esses aspectos estão intrinsecamente ligados à sua concepção, implica-nos a pensar sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos cursos de licenciatura como forma de preparação e construção da identidade docente, a partir da relação entre tecnologia e educação para “o acompanhamento e gerenciamento de aprendizagens, para a mobilização de troca de saberes e interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem no espaço virtual” (LUZ, 2017).

Desse modo, questionamentos de como, o que e para que ensinar no contexto da EaD são colocados em destaque dada a natureza interativa, autônoma e significativa dessa modalidade. Nesse caso, não significa apenas pensar na utilização de tecnologia, mas pensar em uma nova postura na construção de um processo didático que viabilizem as interações virtuais oportunizadas pelas TDIC.

Sobre esse aspecto, Schlemmer (2019) apresenta um modelo de pedagógico virtual baseado em uma arquitetura pedagógica apoiado em uma construção multidimensional que envolve:

i) aspectos organizacionais, relativos aos objetivos educacionais, à organização da comunidade virtual onde se definem os papéis de cada 'ator' e à sistematização do ecossistema de aprendizagem; ii) aspectos metodológicos, referentes às atividades, à interação e à avaliação; iii) aspectos tecnológicos, relacionados à definição do ambiente virtual e suas funcionalidades ou ferramentas de comunicação; iv) conteúdos entendidos como qualquer tipo de ferramenta, recurso tecnológico, objeto de aprendizagem ou software (SCHLEMMER, p. 2019, p. 693).

Observamos, assim, que a formação e atuação profissional da EaD devem ser auxiliadas não apenas por aspectos teóricos, mas metodológicos e sócio-culturais. Souza (2005) destaca algumas práticas para a construção de saberes, como também a construção identitária, tais como: construção de estratégias para serem usadas no processo de ensino-aprendizagem; planejamento das ações para a atuação na EaD como seleção e organização de conteúdos e avaliação para essa modalidade; formas de articulação e interação pedagógica entre os sujeitos desse contexto educacional (educadores, alunos, equipe pedagógica); identificação de dificuldades enfrentadas pelos docentes; busca de alternativas para superar tais dificuldades.

Nesse sentido, a construção dos saberes docentes se dá em um espaço pedagógico que está em constante transformação, portanto, dinâmico e complexo. Essas características exigem do educador não só a necessidade de assumir um conjunto de pressupostos que norteiam sua prática, mas também saber tomar decisões em meio a um cotidiano complexo e dinâmico. Desse modo, “o educador, ao dialogar com o real, constrói suas estratégias e, dessa forma, a aproximação com a prática é essencial para compreender a dinâmica didática e o movimento pedagógico vivido e construído” (SOUZA, 2005, p. 56).

Na EaD, a construção dessas estratégias está ligada à organização dos ambientes de aprendizagem virtuais, que pressupõem o cuidado com a escolhas de recursos mediadores de ações interativas, com o desenvolvimento de estratégias que promovam uma aprendizagem significativa e com uma prática pedagógica docente ancorada numa postura de mediação e de reflexão, uma vez que os/as alunos/as da modalidade a distância:

têm que desenvolver a capacidade de estudar sozinhos e se tornar autônomos. Têm que desenvolver atividades antes desconhecidas, como, por exemplo: recuperação rápida de dados, gerenciamento de dados, escolher entre grande número de fontes centrais, escolher entre múltiplas formas de representação, browsing, navegação, seguir passeio guiado em hipertextos, colaborar com outros estudantes em uma comunidade de construção de conhecimentos, aprender utilizando modelos e simulações, encontrar outros estudantes *on-line*, a fim de participar de 'aulas virtuais' e seminários virtuais ou bater papo com eles em um café virtual (KENSKI, 2003, p. 59).

Todos esses aspectos levantados pela autora nos fazem pensar sobre os desafios a serem superados nessa modalidade de educação no tocante à formação inicial e continuada, tais como: falta de formação para lidar com os recursos tecnológicos, o que traz uma resistência em deixar traços do ensino tradicional tão presente na modalidade

presencial (aulas expositivas transpostas para o AVA); não utilização de recurso mais interativos dos ambientes virtuais para a construção de uma aprendizagem mais dinâmica e ativa; além da dificuldade de dialogar e interagir com os alunos, apresentando, assim, uma postura mais conservadora e distante do aluno que já enfrenta a separação espaço-temporal dessa modalidade (LUZ, 2017).

Considerando a distância física e temporal da EaD, Maia (2007) destaca a sua preocupação para as relações estabelecidas entre professor-aluno nesse contexto educacional, pois esse novo espaço pedagógico e interacional promovido no ambiente virtual de aprendizagem traz novas formas de transações entre os sujeitos envolvidos, uma vez que

À distância transacional não interessa a distância física entre professor e aluno, ou mesmo entre alunos, mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD. Portanto, independentemente da distância espacial ou temporal, os professores e os alunos podem estar mais ou menos distantes em EaD, do ponto de vista transacional (MAIA, 2007, p. 15).

Desse modo, a interação (através da linguagem utilizada e a presença efetiva do professor nas atividades e feedback), a estrutura dos programas educacionais (organização e construção que estimule o aluno para a análise e crítica) e a natureza do grau de autonomia dos alunos – ligadas à promoção de experiências de aprendizagens e inteligências coletivas (LEVY, 1999) – são variáveis que, segundo a autora, podem afetar a construção ação pedagógica e, conseqüentemente, a formação inicial docente.

Assim, além de superar as especificidades dos ambientes de aprendizagem virtuais, os alunos dos cursos de licenciatura, em especial de línguas adicionais, precisam ser preparados para a prática docentes nesse contexto educacional, o que remete à oferta de uma aprendiza-

gem significativa que reconheça os conhecimentos prévios dos alunos, promova uma aprendizagem contextualizada, ligada à potencialização de uma atitude favorável para resolver problemas de compreensão e de situações vivenciadas (ZABALA, 1998).

A seguir, expomos a metodologia de pesquisa e a organização de dados.

Metodologia da pesquisa

Este estudo está inserido na pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; CHIZZOTTI, 2001; CRESWELL, 2007), que se baseia em uma compreensão de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto histórico e social, visto que foca fenômenos complexos e/ou únicos, ou seja, na abordagem qualitativa, os teóricos não aceitam um modelo único para todas as pesquisas, inclusive porque as Ciências Humanas e Sociais possuem especificidades, pressupondo uma metodologia própria. Nesse tipo de estudo, de acordo com Chizzotti (2001), parte-se de fenômenos simples e singulares da vida social, observando o significado que os sujeitos dão as suas ações no meio ecológico em se constroem suas vidas e suas relações.

Nesta pesquisa, metodologicamente, analisamos os dados a partir de uma perspectiva interpretativista (MOITA LOPES, 1994; 2006; MINAYO, 2012), pois observamos os fatos em contexto específico; além disso, buscamos compreendê-los nesse mesmo contexto e, só então, interpretá-los, assumindo, assim, o nosso “viés ideológico”, pois acreditamos na implicação da nossa forma de ver o mundo com o que

desenvolvemos, sendo responsáveis pelo dizemos e, mais especificamente, com as nossas pesquisas, como assevera Souto Maior (2022, p. 533):

O/A pesquisador/a interpretativista descreve, sob seu viés ideológico e a partir de sua memória social, acontecimentos que não são isentos de toda carga ética e discursiva do contexto observado e também descrito. Ele/a torna-se narrador de uma história observada e, mais que tudo, vivenciada com toda sua responsividade (BAKHTIN, 2003) e história única e coletiva na perspectiva de uma interação situada.

De acordo com as características da pesquisa interpretativista, se “privilegia a especificidade, o contingente e o particular” (MOITA LOPES, 1994, p. 332), sendo a subjetividade ou a “intersubjetividade”, no dizer do estudioso, e os significados apreendidos da interação entre os seres humanos, em determinado contexto, o foco desse tipo de procedimento metodológico; além disso, Souto Maior (2022, p. 533) acrescenta que nesse tipo de pesquisa “o/a pesquisador é responsável pelo dizer e é autor/a da crítica assinada por ele, com ser único, mas também ser da coletividade”.

A pesquisa¹ foi desenvolvida em uma Instituição de nível superior, no Curso de Letras espanhol, na modalidade a distância. O estudo foi desenvolvido com a turma da segunda oferta do curso, que se encontrava no sétimo período (o curso tem oito períodos), na oferta da disciplina de Língua Espanhola 6². A turma era composta por doze

1 Os dados deste estudo são integrantes de uma pesquisa realizada em nível de doutorado, da autoria de Kristianny B.B. de Azambuja e orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, professora do PPGLL/UFAL. Os dados foram aprovados pelo Parecer nº 2.970.584 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Todos os sujeitos envolvidos no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2Essa disciplina foi ministrada no segundo semestre letivo de 2017, iniciado em 16 de outubro de 2017. Como o semestre letivo é subdividido em dois módulos, a disciplina só foi ofertada no segundo, sendo o seu início em 16/12/2017 e finalização em 10/03/2018.

estudantes, sendo três homens e nove mulheres. Inicialmente, todos/as foram convidados para participar da pesquisa, mas não houve uma adesão completa, no entanto apenas dois homens e oito mulheres concordaram em participar. Como o número participantes ainda era grande, resolvemos adotar como critério de participação o cumprimento das tarefas próprias da disciplina e das solicitações feitas aos participantes em relação aos instrumentos de coleta. Ao final, considerando esse requisito, participaram da pesquisa quatro mulheres e dois homens como sujeitos colaboradores.

Para este estudo, utilizamos como instrumentos da coleta de dados narrativas produzidas no decorrer da disciplina "Língua Espanhola 6", a partir dois questionários – um inicial e outro ao final da disciplina – e uma entrevista feita ao final da disciplina. Na próxima seção, detemo-nos aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, visitando, inclusive, a perspectiva da Pesquisa Narrativa, adotada neste estudo.

A Pesquisa Narrativa e a narrativa na pesquisa

Neste tópico, abordamos a questão da Pesquisa Narrativa como caminho metodológico utilizado neste estudo, destacando suas principais características e apresentando os principais estudiosos desse método de pesquisa.

Clandinin e Conelly (2015) definem esse método investigativo, de forma generalizante, como o caminho das experiências vividas não só na formação docente, como em suas vidas pessoais. Nesse tipo de pesquisa, as estudantes relatam sobre suas experiências pessoais, acadê-

micas e também profissionais narrativamente e, dessa forma, podem indicar, em seus discursos, as identidades que as constituem, as performances identitárias que são vivenciadas nesse processo movente, num jogo de idas e vindas, de reflexões e escolhas que permeiam a complexidade do mundo pós-moderno, como destacam Clandinin e Connelly ao explicar que

a tarefa central se evidencia quando se compreende que as pessoas estão vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras enquanto refletem sobre suas vivências e as explicam aos demais (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 22).

Ao contar as histórias sobre suas vidas pessoais, suas vidas de estudantes e suas futuras vidas de professores/as, os/as participantes da pesquisa passam por um processo reflexivo acerca deles/as mesmos/as, interligando o *passado* – por meio de suas histórias pessoais – vivendo o *presente* – suas vidas de estudantes – e o *futuro* - ao vislumbrar a futura profissão fazendo parte de suas vidas.

Dentre os diversos métodos de pesquisa que já têm seu campo estabelecido, a Pesquisa Narrativa surge como uma opção metodológica, sendo usada em várias áreas do conhecimento, sobretudo na educação. Considerando que vivemos narrativamente (cf. CONNELLY; CLANDININ, 2008, 2015; LARROSA, 2004, 2008; BRUNER, 1997), contamos histórias e participamos como personagens das histórias das pessoas que nos cercam e da nossa própria história. No âmbito da educação, não poderia ser diferente. Todas “as personagens”, professores/as e alunos/as contam histórias e participam das histórias dos outros, vivenciando e experienciando fatos, e é justamente o que o estudo da narrativa faz, já que esse é

“o estudo da forma com que nós seres humanos experimentamos o mundo” (LARROSA, 2008, p. 11).

A utilização das narrativas em pesquisa tem sido uma prática que não se pode desconsiderar. Clandinin e Connelly (2015, p. 107-108) explicam que pensar em pesquisa narrativa significa considerar a experiência como um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado, além de ser “um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”. Em seus estudos, destacam como característica comum à Pesquisa Narrativa o fato de ser uma metodologia que “consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 4).

Nesta pesquisa, ao solicitar que os/as alunos/as narrem sobre suas vidas, suas experiências e reflitam sobre suas escolhas acadêmicas, eles/as estão “contando, refletindo e revivendo” experiências e fatos, num processo de reconstrução de suas trajetórias acadêmicas que, provavelmente, determinaram suas escolhas de vida e também profissionais. Nesse sentido, “narrativas podem ser entendidas como processos de entextualização onde vivências são descontextualizadas para serem recontextualizadas em narrativas” (AZAMBUJA, 2020, p. 121), tornando-se possível perceber, em seus discursos, como suas identidades vão sendo vivenciadas e construídas.

No percurso investigativo, em busca de respostas para o encaminhamento metodológico a ser adotado nesta pesquisa, percebemos que a narrativa memorialística é o cerne da pesquisa narrativa. A memória é acionada no momento que se faz necessário recordar de momentos vivenciados, como explica Azambuja (2020, p. 126):

no espaço entre o viver, narrar, reviver e narrar de novo está a reflexão como uma linha que vai tecendo os retalhos, conectando-os uns aos outros, aos poucos dando forma, dando vida aos momentos que estavam guardados e, muitas vezes, até esquecidos.

Esse movimento de “viver, contar, reviver e recontar” experiências faz com que poo/a participante reflita sobre histórias passadas que influenciam os acontecimentos presentes, as escolhas e os contextos sociais desses sujeitos, construindo-se identitariamente. Pensando isso na prática, fazendo relação com a educação mais especificamente, é possível perceber que a ação de contar histórias sobre nossas práticas profissionais (nossas de professore/as de uma forma geral), pode nos fazer lembrar e reviver experiências (mesmo de quando éramos alunos/as) e momentos, além de espaços que foram importantes na construção das nossas identidades, inclusive profissionais. Azambuja (2020, p. 127) destaca que “a relevância disso está no fato de descobrirmos os sentidos de nossas escolhas profissionais como docentes e a conscientização do que nos cabe, a partir do momento que decidimos ir adiante com essas escolhas” envolvendo-se, de fato, com a docência.

Quando pensamos na escolha das narrativas como ferramenta principal da coleta de dados nessa visão reflexiva dos/as participantes, a partir de suas percepções, de suas realidades. Considerando que nós, seres humanos, organizamos nossos pensamentos, acontecimentos, fatos etc., em forma narrativa o ato de narrar faz parte do nosso cotidiano, do nosso dia a dia e o fazemos quase que imperceptivelmente, como se já estivesse arraigado na nossa prática comunicativa, como descreve Bruner (1991, p. 4)

A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual e por seu conglomerado de disposi-

tivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser destruídas por causa de falsificações, construções narrativas só podem alcançar 'verossimilhança.' Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por 'necessidade narrativa', e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas.

Como somos intrinsecamente narrativos e utilizamos a narrativa para expressar nossas experiências e também saberes adquiridos ao longo da vida, a narrativa, que era vista anteriormente como sendo um gênero literário, agora pode ser uma fonte de pesquisa justamente por trazer informações acerca dos pensamentos e reflexões do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo. Por isso mesmo tem sido amplamente estudada nas diversas disciplinas das ciências sociais (CONNELLY; CLANDININ, 2008), inclusive ou sobretudo, na educação, sendo uma das possibilidades de estudo, as identidades do sujeito, numa perspectiva de autobiografia, por possibilitar o acesso a indícios que resultam em como esse sujeito entende o mundo e os outros, assim como as ações desse sujeito ao agir socialmente, ou seja, ao interagir com outrem. Segundo Romero e Casais (2019, p. 3), a partir da linguagem pode-se perceber os significados da relação entre o “o indivíduo e o social”, assim como levar o sujeito a refletir sobre si mesmo e a vivenciar suas constituições identitárias.

Considerando o processo reflexivo que a autobiografia possibilita ao/à futuro/a professor/a acerca dos significados que o/a constituíram até então e dos que estão sendo construídos durante a sua formação, justifica-se a utilização dessa ferramenta em pesquisas na educação de uma forma geral. A esse respeito, Romero e Casais (2019, p. 9) acrescentam que “a narrativa (auto)biográfica possibilita entender signifi-

cados integrantes da identidade profissional que foram se cristalizando com o tempo e pautando formas de agir e de relacionar-se com a docência”. Nesse sentido, a produção de narrativas com intuito reflexivo, pode levar o/a futuro/a professor/a a traçar novos paradigmas para a profissão.

A partir dessas considerações, nos tópicos seguintes, nos voltamos para a análise dos dados coletados.

A articulação entre saberes docentes e ação pedagógica da formação inicial docente

Começamos esta seção destacando alguns objetivos da formação docente apresentados por Pimenta e Anastasiou (2014), que enfatizam a necessidade de uma preparação de alunos/as, por parte das universidades, para o exercício da docência, ancorada pela articulação dos saberes docentes e pela mediação reflexiva, que “[...] consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 78).

Para as autoras, é preciso “dotar os professores de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir” (2014, p. 24). Nessa perspectiva, apresentaremos algumas narrativas dos sujeitos de pesquisa que refletem sobre a formação dos cursos de língua espanhola em EAD por serem práticas linguístico-discursivas que verbalizam a experiência vivida (BAKHTIN, 2006), relacionadas à articulação dos saberes docentes (TARDIF, 2014).

Quadro 1 - Narrativa 3/Questionário1- Expectativas em relação à profissão

Tadeu: *Como profesor en formación creo que las pasantías fueron los momentos más importantes del curso, pues fue cuando yo pude ver la realidad de ser profesor de español en el momento, ver las dificultades de las escuelas públicas, las dificultades políticas, las dificultades sociales de las ciudades del país en el momento.*

Vera: Pretendo lecionar espanhol muito em breve, a experiência adquirida com os estágios que realizei percebi a importância de outras línguas além da materna na formação cidadã, pois no mundo virtual e globalizado e imprescindível o domínio de outras línguas e o conhecimento de outras culturas para a obtenção de formação de qualidade.

Fonte: Dados da Autora 1.

Percebemos, nos dizeres dos alunos, a importância dos estágios como fundamentais para as situações formativas, uma vez que se configuram como ações pedagógicas que possibilitam uma preparação para a inserção profissional. Uma preparação que permite sair dos muros das universidades e, como diz o aluno Tadeu: “*ver la realidad de ser profesor de español en el momento, ver las dificultades de las escuelas públicas, las dificultades políticas, las dificultades sociales de las ciudades del país en el momento*”, ou seja,

desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere (PIMENTA e LIMA, 2005-2006, p. 20).

A fala de Tadeu nos faz pensar sobre alguns pontos muito importantes na formação docente, especialmente quanto a proporcionar uma preparação voltada para a realidade do profissional e não apresentar o *ser professor* de forma romantizada, voltada para a perspectiva de um dom e sem dificuldades. Essa realidade foi destacada nos aspectos: a) ser docente de LE diante das dificuldades pedagógicas e

sociais enfrentadas no cotidiano escolar; b) políticos, institucionais e sociais, que podem ser complementados apresentando a não valorização da língua espanhola, no sentido de colocá-la como não obrigatória na grade curricular das escolas públicas, c) e sociais, no sentido de que essas políticas institucionais podem contribuir para a não valorização social se compararmos à língua inglesa, além de apresentar implicações para a própria formação e oferta de cursos de licenciatura de Letras/Espanhol. Essas reflexões nos mostram a importância de ações pedagógicas voltadas para a realidade escolar, uma vez que "os momentos de balanço de retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão" (NÓVOA, 1997, p. 29).

Já Vera destaca três pontos fundamentais proporcionados pela experiência nos estágios. Primeiro, as ações vividas no curso deram a ela a vontade de ser professora de espanhol, na fala "pretendo lecionar espanhol muito em breve", por um motivo que também passa por um das funções do ensino de língua estrangeira, aqui já apresentando o segundo ponto, que é a formação cidadã, a qual possibilita enfrentar o contexto pós-moderno, pois como bem enfatizado por ela, "*no mundo virtual e globalizado e imprescindível o domínio de outras línguas e o conhecimento de outras culturas para a obtenção de formação de qualidade*". Essa reflexão nos remete ao terceiro ponto levantado no dizer de Vera e que tem uma relação com a discussão acima apresentada, visto que, ao apontar a relevância do ensino de língua espanhola como possibilidade de uma formação cidadã no mundo globalizado, ela nos

apresenta mais uma justificativa que se posiciona contra essa não obrigatoriedade do ensino de LE no ensino público, pois esse aspecto contribui para não oferecer oportunidades de competir e lidar com um contexto contemporâneo que cada vez mais exige uma formação mais completa em virtude de sua competitividade.

Acreditamos que são ações reflexivas como essas, advindas de uma formação inicial, que proporcionam um olhar para a realidade a partir de estágios e/ou outras práticas pedagógicas e para a construção de uma identidade profissional docente e que nos mostram a importância de se “desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 78).

Um outro aspecto destacado sobre a formação inicial docente refere-se aos processos envolvidos na aquisição de usos adequados e efetivos das variadas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita no contexto acadêmico (FIAD, 2011). Vejamos a fala do aluno Tadeu sobre a construção do conhecimento ao longo do curso:

Quadro 2 - Entrevista – Reflexões sobre os quatro anos de formação

Tadeu: Eu creio que o que melhorou foi o hábito da leitura e da escrita. Até mesmo um texto fora da faculdade, hoje é muito mais fácil. Tem a questão do conhecimento, aquilo que aprendi, como fazer projeto, TCC, antes eu não sabia de nada, hoje eu posso dizer que sei fazer um projeto, assim como outros tipos de trabalhos acadêmicos. Com certeza houve um amadurecimento em todo isso. Se eu fosse fazer uma outra graduação, acredito que não teria tanta dificuldade em relação às atividades. Profissionalmente, eu não estou trabalhando na área, por isso não posso dizer que amadureci na profissão, mas posso garantir, nos itens que falei, que cresci, amadureci.

Fonte: Dados da Autora 1.

Podemos dizer que os trechos “eu creio que o que melhorou foi o hábito de leitura e de escrita” e “Se eu fosse fazer uma outra graduação, acredito que não teria tanta dificuldade em relação às atividades” nos apresentam uma realidade de muitos estudantes quando entram na universidade e que é alvo de muitas contestações, com base, segundo Fiad (2011), na crença de que os/as alunos/as entram na universidade já letrados academicamente. No entanto, a autora defende a ideia de que essa não é a realidade e que as práticas de letramentos acadêmico podem ser desenvolvidas em situações de leitura e escrita no contexto das disciplinas do currículo. A fala de Tadeu “tem a questão do conhecimento, aquilo que aprendi, como fazer projeto, TCC, antes eu não sabia de nada, hoje eu posso dizer que sei fazer um projeto, assim como outros tipos de trabalhos acadêmicos” é um exemplo do que defende a autora. Além do fato de que essas práticas, que têm um caráter específico do contexto acadêmico, como saber fazer projetos, TCC, podem extrapolar esse contexto e contribuir práticas de letramentos em outros contextos como ele bem destaca “até mesmo fora da faculdade, hoje é mais fácil”.

Nesse sentido, os pontos evidenciados nas falas desses/as alunos/as nos mostram que a formação de professores/as pode contribuir, dependendo do projeto e organização curricular das instituições de ensino, para a mobilização dos saberes pedagógicos, curriculares e experiências e disciplinares (TARDIF, 2014), para o desenvolvimento de diferentes letramentos e para a constituição identitária docente, ao proporcionar práticas pedagógicas, como os estágios, que conduzem os conhecimentos teóricos, o currículo e os aspectos institucionais do contexto escolar de forma articulada como uma preparação para a prática profissional (NÓVOA, 1997), além de contribuir para o letramento acadêmico.

Ainda refletindo sobre a formação docente, dois aspectos interessantes levantados pelos/as alunos/as ao serem questionados/as sobre as dificuldades enfrentadas por eles/elas ao longo do curso foram o letramento digital e a identidade deles/as durante a formação na modalidade a distância. A partir disso, é pertinente notar que no final do curso o que ficou como ponto de destaque não se relacionava aos conteúdos estudados, à metodologia apontada pelos professores em um curso EaD, mas à dificuldade de lidar com o ambiente virtual de aprendizagem, lidar com as ferramentas digitais no início do curso, além das características do público que escolhe a educação a distância. Selecionamos a fala da Lena que retrata esse aspecto, o qual foi apontado também por outros/as estudantes.

Quadro 3 - Questionário 1 – Reflexões sobre as dificuldades em relação ao curso

Lena: Cheguei na universidade sem entender nada da tecnologia que seria usada para as realizações das atividades *on-line*, passei por muitas dificuldades para tais execuções, contei muito com ajuda de um colega da minha cidade, que havia começado a graduação a distância em Arapiraca e por ser mais novo e entender mais de tecnologia. Sendo muito grata a ele. Entendo que cada graduando tem sua história de vida e por enes motivos buscam uma graduação, mesmo vivendo na era da tecnologia muitas pessoas sentem dificuldades, como sugestão seria interessante uma sondagem ao perfil dos estudantes para ver qual grau de dificuldades existe e à princípio as orientações básicas para lidar com a plataforma de estudos.

José: *Mis dificultades giraban en torno al tempo que disponía para realizar las actividades y para estudiar cómo debía, y al mismo tiempo trabajar y dar atención a mi familia, más aún con tres hijos pequeños. Por eso tuve que aprovechar los pocos tiempos libres que podía llegar a tener entre las clases que daba, los sábados y domingos, o incluso por las noches cuando los chicos ya dormían. Entonces sugeriría que frente a esa situación se maximice el aprovechamiento del tiempo.*

Fonte: Dados da Autora 1.

Lena começa dizendo que chegou à universidade “sem entender nada de tecnologia” e logo depois fala que “mesmo vivendo na era da tecnologia muitas pessoas sentem dificuldades”, tocando em um problema social por nos mostrar que as transformações tecnológicas não tem um alcance global, mesmo que essas transformações já terem um bom tempo de início e evolução. Esse aspecto nos leva a outro ponto, relativo ao ambiente educativo, levantado por Fiad (2011) ao refletir sobre o letramento acadêmico e aqui ganha uma outra dimensão relacionada ao universo digital, que é a crença de que os alunos já chegam na universidade letrados academicamente e na EaD, letrado digitalmente. No caso da aluna, essa dificuldade foi enfrentada com a ajuda de um colega que já havia passado por esse ambiente de aprendizagem, mas essa fala nos alerta para um problema que é comum nos cursos em EaD e como lidam com esse problema, ofertando apenas no início do curso uma disciplina sobre essas ferramentas, muitas vezes sem uma articulação com o currículo e com as práticas pedagógicas nas disciplinas. Essa preocupação com esse problema se dá por acreditarmos que

Tais ferramentas são imprescindíveis no processo educacional mediado pelas tecnologias, pois possibilitam a interação entre as pessoas que compõem essa modalidade educativa (professor/a, tutor/a, aluno/a), além de ser o ambiente onde se disponibilizam todos os recursos necessários para esse processo de ensino-aprendizagem (AZAMBUJA, 2020, p. 79).

Além dessas características dos ensino-aprendizagem acima descritas, outro ponto é ressaltado nos dizeres dos/as alunos/as: a identidade dos cursos em EaD e sua relação com o perfil dos alunos que escolhem essa modalidade de curso. Ao relatar como dificulda-

de *“tempo que disponía para realizar las actividades y para estudiar cómo debía, y al mismo tiempo trabajar y dar atención a mi familia, más aún con tres hijos pequeños”*, José nos mostra que, ao mesmo tempo, as características como flexibilidade de horário, a possibilidade de oferecer uma formação em lugares distantes dos grandes centros em um ambiente virtual de aprendizagem com a separação tempo/ espaço e, por consequência, contribuir para o desenvolvimento da cidadania, a democratização do acesso a uma educação profissional, aspectos positivos e identitários dos cursos na modalidade a distância, essas características esbarram no perfil dos alunos que, na maioria dos casos, já estão inseridos no mercado de trabalho e/ou já são casados, encontram dificuldades para conciliar trabalho, estudo e família, mas sempre com um desejo de uma formação que contribua para superar a competitividade do mercado de trabalho. Diante desse contexto, faz-se necessário ter um cuidado na escolha de práticas pedagógicas, bem como promover uma intermediação sensível (LIMA, 2019) que contribua para a concretização da formação e para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Podemos, inclusive, acrescentar que, quando se pensa em formação de professores/a, “a função a desempenhar está imbricada ao ato do aprender para ensinar. Isso revela para o professor formador a necessidade de um plano de ação efetivo para a busca de uma intermediação sensível” (LIMA, 2019, p. 43), ou seja, há, de certa forma, um querer aprimorar os conhecimentos referentes à prática pedagógica que possam direcionar para que, como e por que ensinar.

Formação inicial docente: vértices da construção identitária do professor em língua espanhola

Neste tópico, abordaremos a tessitura discursiva no processo de construção das narrativas das participantes da pesquisa que refletem/refratam indícios identitários dos alunos a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial na modalidade em EaD, bem como sua opinião sobre a profissão docente e expectativas em relação a ela. Essas reflexões partiram do questionário 2 que tive como objetivo observar como os sujeitos de pesquisa veem a importância do curso em suas vidas profissionais.

Quadro 4 – Entrevista – Reflexões sobre identidade docente

Tadeu: Eu vou responder pelo estágio, certo? Eu não pude fazer como eu queria, até mesmo porque o tempo é muito curto, mas creio que minha principal característica nas aulas era a questão da música, inseria a música como ferramenta em sala de aula, para a partir daí a gente trabalhar a oralidade, a escrita, enfim, e o principal, para mim a música traz o aluno para dentro do espanhol, ela consegue aproximar o aluno do espanhol e do professor. Não quero ser aquele professor chato, me vejo como professor e amigo dos alunos, que está ali para passar o conhecimento e fazer com que os alunos aprendam da melhor maneira o conteúdo.

Maria: É...vou ser uma professora bastante engraçada. Eu tenho um lado meio cômico, que eu acho que é uma característica boa. Eu acho que eu trabalharia com muito humor, procuraria trabalhar com coisas divertidas, procurando ensinar com humor. No meu estágio já botei em prática algumas coisas, tive que dar aula mesmo nervosa, gaguejando, mas eu acho que tenho um lado de humor muito bom.

Fonte: Dados da autora 1.

Começamos a nossa análise com dois depoimentos de alunos/as que ainda não têm experiência profissional docente. A perspectiva de ser professor/a foi construída por eles a através das experiências proporcionadas pelo estágio, visto como uma forma de reflexão do fazer

profissional, “quando o foco está na geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, que os professores vivenciam processos de desenvolvimento profissional” (MILLER, 2013, p. 108).

Podemos observar nas duas falas a preocupação com a relação entre dois condicionantes importantes da prática docente destacados por Tardif (2014): a transmissão da matéria e gestão de interações com os/as alunos/as para que a aprendizagem seja de forma significativa. Tadeu escolhe como estratégias para estabelecer essa relação à música, vista por ele “*como como ferramenta em sala de aula, para a partir daí a gente trabalhar a oralidade, a escrita*”, aspectos importantes para o ensino de uma língua estrangeira. Ao utilizar o adjetivo “principal” para caracterizar o uso da música em sala de aula, ele ressalta o que considera mais relevante no processo de ensino-aprendizagem, que é estabelecer uma relação de troca e interação entre professor/a e aluno/a e a partir daí dar significado para o conteúdo a ser estudado, ou seja, “a música traz o aluno para dentro do espanhol, ela consegue aproximar o aluno do espanhol e do professor”. Já apontando para o que ele apresenta como traços identitários para o seu futuro fazer profissional, “professor e amigo dos alunos” e aquele que fará melhor para o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, ao situar sua reflexão a partir dos estágios “Eu vou responder pelo estágio, certo?”, podemos dizer que essa tomada de decisão do Tadeu e escolha de posturas foram ancoradas pela articulação dos saberes docentes adquiridos ao longo de sua formação, em especial, nas práticas pedagógicas do estágio, para atingir essas finalidades, “o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam” (TARDIF, 2014, p. 208).

Sobre essas escolhas e tomadas de decisão para essa relação entre interação e conteúdos a serem aprendidos, Maria, quando destaca que possui um “lado meio cômico, que eu acho que é uma característica boa”, ao mesmo tempo que apresenta uma estratégia pedagógica, também nos aponta traços identitários para a sua docência. Podemos perceber que ela se preocupa em estabelecer uma relação mais afetiva com os alunos, visando um ensino de línguas não voltado para o formal, mas para a relação mais informal e próxima deles, de modo a aproximá-los de uma língua que não é a sua. No entanto, não ficou claro nesse excerto como ela utilizou ou vai utilizar o humor em suas práticas, mas o fato de querer trazer uma prática para auxiliar a interação entre professor/a e aluno/a já nos mostra que ela não acredita no processo de ensino-aprendizagem voltada para o distanciamento entre esses sujeitos.

Desse modo, os indícios identitários de Tadeu e Maria apresentados no momento de reflexão de sua perspectiva de prática profissional docente para um ensino de língua estão ancorados pelo aspecto interacional, numa tentativa de sair de estratégias pedagógicas que coloquem uma barreira entre professor/a e aluno/a e que privilegie apenas os conteúdos linguísticos, num movimento para uma prática que também use a interação com o humor e aspectos culturais e sociais através da música, pois, para Zeichner (1993, p. 22), os professores devem criticar e desenvolver as suas teorias e práticas “à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.

Destacamos também as reflexões de dois discentes que já lecionam. Nesses depoimentos que vimos, o curso como segunda graduação lhes proporcionou um olhar mais amplo sobre a docência. Vejamos:

Quadro 5 – Entrevista – Reflexões sobre identidade docente

José: *Creo que soy muy flexible porque trabajo con diferentes focos, tanto lengua extranjera para grupos regulares, específico, eso me obliga siempre a estar buscando más información sobre los más diferentes aspectos que yo pueda estar trabajando trabajar con la lengua española y que pudiera trabajar. Ya tratando de estar preparado si llegara algo diferente, entonces yo ya trataba de buscar ese algo diferente. Entonces, creo que soy un profesor que siempre estoy buscando crecer, buscando actualizarse, y bueno, que está por dentro de las tendencias cuanto a la educación, sobretodo, a la educación de lenguas.*

Lara: Eu sou uma professora de língua espanhola totalmente apaixonada pela língua e por tudo que vem por traz dela; pelos países latino-americanos, pela cultura, eu simplesmente adoro pesquisar sobre esses países, sobre a geografia desses países, lugares, política; então eu me envolvo muito, e eu acho que uma característica que eu tenho é de levar sempre mais para meus alunos, literatura, conhecimentos que fogem do conhecimento de língua, fazendo com que meus alunos aprendam a língua de forma divertida, usando a língua como meio pra aprender outras coisas que podem ser interessantes para eles.

Fonte: Dados da Autora 1.

Podemos perceber que as falas dos dois primeiros participantes da pesquisa (José e Lara) já apontam um aspecto identitário comum entre eles, que é o fato de já serem professores de língua espanhola. Se fizermos uma comparação entre os depoimentos de Vera e Tadeu, que ainda não têm experiência profissional, o aspecto enfatizado nos seus dizeres foi a preocupação em estabelecer a interação. Já para os participantes José e Lara, que já são professores, o aspecto destacado foi a busca de novas metodologias para serem aplicadas na sua prática pedagógica.

Nos dizeres de José, o que sobressai como indícios identitários é a flexibilidade, ao longo de sua fala: “*Creo que soy muy flexible*”, “*trabajo con diferentes focos*”, “*creo que soy un profesor que siempre estoy buscando crecer*”, “*buscando actualizarse*”. Percebemos que por ele já possuir uma certa experiência, o seu foco não está em ser aceito ou buscar qual

perfil identitários de professor ele irá perseguir. Ele já se define como flexível e justifica essa característica com a preocupação em proporcionar um ensino de língua com diferentes focos, com o objetivo de não ser apenas um professor que apenas transmite conhecimentos técnicos, mas a aquele que almeja o estudo de língua espanhola a partir da significação social e cultural do idioma, que

confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Esse aspecto também foi destacado por Lara quando ela se propõe a fazer com que seus alunos “aprendam a língua de forma divertida, usando a língua como meio pra aprender outras coisas que podem ser interessantes para eles”. Podemos observar que o adjetivo “divertida”, usado para caracterizar sua prática pedagógica, também se relaciona ao modo como ela se define: “uma professora de língua espanhola totalmente apaixonada pela língua e por tudo que vem por traz dela”. O advérbio “totalmente” para intensificar o seu traço identitário de ser “apaixonada” é justificado por uma postura que tenta levar para a sua prática pedagógico o acesso ao conhecimento da língua estrangeira para seus alunos que vá além do aspecto formal da língua, trazendo múltiplas realidades sociais, culturais, políticas, geográficas de um idioma estrangeiro: “eu acho que uma característica que eu tenho é de levar sempre mais para meus alunos, literatura, conhecimentos que fogem do conhecimento de língua”. Desse modo, ela aponta para uma prática que visa “alcançar o objetivo do trabalho não só com as quatro habilidades linguísticas, mas sobretudo com a pluralidade linguística e

cultural específicas da língua espanhola, e também a formação cidadã” (AZAMBUJA, 2021, p. 71).

Dessa forma, podemos afirmar que as marcas linguístico-discursivas dos sujeitos participantes da pesquisa, produzidas sobretudo nas narrativas elaboradas nas aulas da disciplina "Língua Espanhola 6", destacam os indícios da constituição identitária docente construídos ao longo da formação no Curso de Letras Espanhol, como também em outras práticas que compõem suas vivências pedagógicas. Suas experiências, sejam elas vivenciadas nas aulas de Estágio Supervisionado ou lecionando de fato, permitem perceber que os *saberes docentes* são mobilizados visando uma articulação entre o contexto, as concepções teórico-metodológicas, bem como as especificidades do ensino-aprendizagem da língua em questão, no intuito de proporcionar aos/às seus/suas futuros/as alunos/as uma aprendizagem significativa ancorada em uma prática que transcenda as habilidades linguísticas apenas.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a constituição da identidade de professores/as de língua espanhola em formação inicial na educação a distância. Para esse fim, as práticas linguístico-discursivas produzidas nas narrativas serviram de base para compreender as concepções do ser docente, os valores que atribuem à profissão e construção dos saberes docentes de alunos em formação.

Acreditamos que a identidade docente se configura como um processo contínuo, uma vez que está relacionada aos valores dos professores, à forma como eles se situam no mundo e às suas represen-

tações e aos saberes adquiridos ao longo de sua formação e vida profissional (PIMENTA, 2012). Destacamos aqui o papel da formação inicial docente nesse processo como uma preparação para a inserção profissional, diante do caráter contingente que essa profissão apresenta, principalmente no contexto fluido, dinâmico e tecnológico da contemporaneidade.

Nesse sentido, podemos perceber a relevância da formação para a construção identitária, uma vez que, a partir das práticas pedagógicas experienciadas ao longo do curso, em especial nos estágios, é possível promover momentos de reflexão e ressignificação da concepção do que é ser professor/a. Essas experiências mobilizam nesses alunos em formação docente o desenvolvimento de diferentes saberes, escolhas e posturas adquiridos antes e durante o curso no que se refere ao aspecto interacional e pedagógico, o que pode ser observado quando notamos uma preocupação em apresentar estratégias que se distanciem da barreira entre professor e aluno, muitas vezes ancorada pela crença do professor como senhor de todo o processo de ensino-aprendizagem, mobilizando, para isso, ações que privilegiem a interação entre esses sujeitos a partir de posturas de escutas e práticas, de modo a estimular o papel ativo do alunos.

Desse modo, ressaltamos também que a formação pode contribuir para a construção de um contexto de ensino-aprendizagem que priorize a natureza dialógica da linguagem (BAKTINH, 2011), em que haja o interesse em promover um espaço pedagógico que apresente uma articulação entre a teoria e a prática, um ensino de língua, em especial, a espanhola, a partir da significação social, cultural, histórica do idioma em questão, um desenvolvimento de práticas de letramentos e uma aprendizagem crítico-reflexiva. Além disso, acreditamos que

ao desenvolver uma pesquisa discursiva de natureza dialógica possibilitamos o que Souto Maior (2022, p. 535) interpreta como “encontro dialógico operado entre participantes dos estudos e pesquisadores/as” e, nesse sentido, estamos “interessados numa ação política situada no mundo”.

Diante das análise acima descritas, consideramos que as identidades não são estáticas e que são construídas ao longo de discursos, práticas e posições assumidas de acordo com o contexto em que os sujeitos estão inseridos (HALL, 2006), e que as narrativas, como práticas linguístico-discursivas, podem sinalizam indícios identitários do/a professor/a de línguas em formação inicial, não só no aspecto profissional, a partir das escolhas pedagógicas e metodológicas e da mobilização dos saberes docentes, mas também no caráter pessoal que cada um imprime na sua prática, através das características adquiridas no processo de formação inicial ou continuada.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. ¿Lengua después de cultura o después de cultura, lengua? Aspectos de la enseñanza de la interculturalidad. Tradução do artigo presente *In*: Cunha, ISSN: 1677-9797 Maria Jandyra Cavalcanti; Santos, Percília. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília, Editora UNB, 2002, p. 209-215.

AZAMBUJA, K.B.B. **Narrativas Digitais e Performances Identitárias**: um estudo dos sentidos linguístico-discursivos de professoras em formação no ensino aprendizagem da língua espanhola em um curso na modalidade EaD. Tese. PPGLL, Universidade Federal de Alagoas, 2020.

AZAMBUJA, K.B.B.; OLIVEIRA, A.V.B.H. Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola no Estado de Alagoas: apagamentos e perspectivas. **Revista Areia**, 2021.

BAKHTIN, M.; M. VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio** v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21840738/Contando_est%C3%B3rias_em_contextos_espont%C3%A2neos_e_institucionais_-_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_narrativa. Acesso em: 10 out. 2019.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – Narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópio** v. 6, n. 2, p. 76-85, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5249>. Acesso em 10 out. 2019.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-445020150003000006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRUNER, J. Critical Inquiry. **A Construção Narrativa da Realidade**. trad. Waldemar Ferreira Netto. 1991, p. 1-21. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade Acesso em: 05 fev. 2018.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CABERO, J.; SALINAS, J.; DUARTE, Ana M^a; DOMINGO, J. **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación**. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

CASTAÑO, C., y CABERO, J. **Enseñar y aprender en entornos m-learning**. En and others (Ed.) . Madrid: Síntesis, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, p. 11-59, 2008.

COLL, C.; MONEREO, C.. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, p. 15 – 46, 2010.

FABRICIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In: MOITA LOPES, L.P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista Abralín**, n. Especial, p. 357-369, 2011.

GONZÁLEZ, N.T.M. **A questão do ensino do espanhol no Brasil**. Perspectiva; R. CED, Florianópolis, 7 (13):74-90, jul/dez. 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Thomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdUPUCRS, p. 11-22, 2004.

LARROSA, J. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A.C.S. Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico num contexto de Educação a Distância. **Tese**. PPGLL, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância – O Estado da Arte**. VOL. 2. São Paulo, Pearson, 2012.

LÜDKE, M.; A., M. E. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, L.S.F. **As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LUZ, Lilian S. de F.; SOUTO MAIOR, Rita. Reflexões sobre as construções identitárias de docentes de Educação a Distância a partir da análise linguístico discursiva de interações no gênero consígnia. **DLCV (UFPB)**, v. 14, p. 274-304, 2018.

MAIA, Carmen. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, pág. 621-626, março de 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 out. 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. (Org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 19 maio 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A, org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-33, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [on-line]** 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001> Acesso em: 28 fev. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. *In*: PIMENTA, Selma G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, 8 ed. v. 4, n. 8, p. 75-81, jul-dez, 2011.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria
P. **Metodologia da pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHLEMMER, E. **Modalidade da Pós-Graduação Stricto Sensu em discussão**: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. *Educação Unisinos*, v.23, n. 4, out/dez, 2019. p. 689-708.

SOUTO MAIOR, R. de C.. Os saberes docentes e a constituição de ethos no PIBID/LETRAS: a construção de uma ética discursiva. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; SIMÕES, Darcília. **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos Discursivos na Linguística Aplicada Implicada. *In*: STURM, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. *Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutóia, MA: Diálogos, 2022 (no prelo).

SOUTO MAIOR, R.; LUZ, L. S. de F. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância. *Calidoscópico*, v. 1, p. 395-413, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.10>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA. A. R. B. **Movimento didático na educação a distância**: análise e prospecções. Tese. PPGEP. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. 224 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIR, J. E.; ZEICHNER, K.M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: OBSERVANDO OS DISCURSOS ENVOLVENTES E AS IDENTIDADES DOCENTES EM CONSTRUÇÃO

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Rita de Cássia Souto Maior

Para início de conversa

Ensinar português para não falantes de português exige um olhar específico. Não basta apenas ser falante nativo, assim como não é suficiente ser professor/a de Português como Língua Materna ou ter noções de ensino de línguas estrangeiras. É preciso formação direcionada, que capacite quem ensina com o conhecimento linguístico e metodológico apropriado.

Em evento da área de Português Língua Estrangeira (PLE), o presidente da Sociedade Internacional de Língua Estrangeira – SIPLÉ expressou a necessidade de haver maior esforço no sentido de formar professores com essa habilitação, uma vez que há muitos cursos de PLE sendo conduzidos por professores em formação e ainda sem habilitação adequada, reforçando a falta de profissionais capacitados para atender a demanda que se apresenta. O gestor reforçou, ainda, a

responsabilidade das universidades federais nesse sentido, sobretudo dos cursos de formação de professores para o ensino de línguas.

Essa realidade atinge a Universidade Federal de Alagoas. Ainda que a Faculdade de Letras (FALE) venha ofertando cursos de extensão para aprendizagem de português por quem não fala português, falta oportunidade de formação inicial em PLE na graduação, pois não há disciplina, mesmo eletiva, que oportunize a formação específica¹. Isso repercute, geralmente, na repetição de discursos que podem comportar noções ultrapassadas de ensino de língua e visões estereotipadas de cultura.

A lacuna descrita estimulou esta investigação, cujo objetivo é entender o que pensam dois professores e uma professora em formação inicial que ministraram, em conjunto, dois cursos de extensão em PLE pela Rede Andifes-ISF/UFAL, sem que tivesse ocorrido uma formação apropriada para essa atuação, e como isso constitui sua identidade docente. Os cursos foram ofertados entre setembro e dezembro de 2020, em duas turmas, uma matutina e outra vespertina, das quais participaram sete estudantes de outras línguas-culturas².

Para isso, utilizamos os diários reflexivos destes professores e desta professora em formação inicial (a quem chamamos, de ora em diante, de PFIs), a fim de apreender de suas memórias que discursos (BAKHTIN, 2003) constroem os sentidos dessas práticas e de que maneira esses discursos interferem na avaliação que apresentam quan-

1 No Curso de Letras – Língua Portuguesa do *Campus* Arapiraca, na mudança do PPC realizada em 2018, o PLE entrou como disciplina eletiva – sendo ofertada pela primeira vez em 2021, em cuja oferta matricularam-se discentes de Cursos de dos três *campi* da UFAL. Não há oferta de PLE no *Campus* Sertão. É possível registrar alguns cursos de extensão ou formações bem pontuais sobre o tema nos últimos anos. Para saber mais, ler Moreira (ano)

2 Esse trabalho foi acompanhado pedagogicamente por uma das autoras deste capítulo.

to ao ensino e à aprendizagem de PLE. Com a análise, também descrevemos as identidades ali constituídas que, a nosso ver, se encontram imbricadas à consolidação da prática pedagógica desses estudantes e dessa estudante, pois a constituição dessa identidade docente implica e requer uma série de movimentos, entre eles a percepção, pelo próprio profissional, do que é ser professor.

Em se tratando do ensino de PLE, essas percepções são ainda mais determinantes, o que nos motiva a buscar depreender, das relações dialógicas estabelecidas no processo de formulação dos diários, os discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; MOREIRA E SOUTO MAIOR, 2020), e a dimensionar a ascendência e ou conexões desses discursos sobre as percepções do que é ser professor na área de PLE, uma vez que podem ser determinantes para a solidificação de entendimentos sobre o “agir professoral”, nas palavras de Leurquin (2013), instituindo, assim, suas identidades pedagógicas. Para nós, os discursos envolventes são aqueles que, como memória de verdade, compõem nossas falas do cotidiano ou mesmo compõem gêneros elaborados no que é denominado de campo oficial dos discursos e que reproduzem segmentos linguístico-discursivos (SOUTO MAIOR, 2009). Observar esses discursos e destacá-los nesse “olhar de novo” para o que foi dito nos possibilita problematizar enredos sociais vigentes e refletir sobre as implicações desses enredos em nossas vidas profissionais.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa seguem pelo viés qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), inserindo-se na Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 2006), em especial nos estudos voltados para a formação de professores. Como observa Ferreira (2014, p. 321), são variadas as abordagens teórico-metodológicas da LA, mas todas veem a linguagem a partir de

seus contextos e de acordo com as finalidades de uso, o que implica uma ciência que demanda distintas ciências, por isso imbricada de saberes outros, multi-inter-transdisciplinar, ou, nas palavras de Pennycook (2006, p. 67), transgressiva.

Acreditamos que esse caráter de estudo possa favorecer a dissipação de discursos contextualmente construídos e ideologicamente fundados (SOUTO MAIOR, 2009) trazidos pelos PFIs, sobretudo por tal visão implicar também na formação de professores, fundando identidades docentes imbuídas de um “(trans)olhar”, um “(trans) pensar”, um “(trans)fazer”, gerando a ressignificação que Moita Lopes (2006) atribui ao prefixo ou, como orienta Fabrício (2013, p. 45) que atue como um processo de “desaprendizagem” oportunizadora de identidades docentes renovadas. Nesse trabalho de desaprendizagem da LA (FABRÍCIO, 2006), pretendemos, portanto, expor vozes que problematizadas poderão possibilitar novas narrativas da vida vivida. Nessa perspectiva, a ação do pesquisador e da pesquisadora é uma ação de responsividade e de ação ética (SOUTO MAIOR, 2013).

Ainda, pretendemos percorrer pelos caminhos da LA em busca dos sentidos das ideologias (BAKHTIN, 2003; MIOTELLO, 2005) incorporadas pelos PFIs, visando afirmar discursos positivos ou contradizer outros que podem ser entendidos como o “discurso perfeito, esperado, defendido” impossível de ser “desnaturalizado”, usando palavras de Souto Maior (2009, p. 22), uma vez que isso facilitará a ação formadora no sentido de construir um professor de PLE, cuja *práxis* favoreça a ampliação dos saberes linguístico-discursivos de seus/suas alunos/as que não têm o Português como língua materna. Esse novo entendimento precisa abarcar a visão de língua e cultura de forma indissociada, ou, como entende Mendes (2019), amalgamadas em uma

“língua-cultura”, que resulta na abordagem intercultural.

Por fim, e não menos importante, compreendemos que o trabalho com diários possibilitou, além dessa construção de saber posterior, de construção científica de reflexões para a área de Linguística Aplicada, também um movimento muito importante na formação desses / as estudantes, visto que, ao narrar os acontecimentos, eles/as refletiam sobre os fatos e os sentidos e se posicionavam identitariamente a partir dessas narrativas.

Na sequência, é possível ter acesso aos marcos teóricos que nos embasam, assim como ao tópico de análises, no qual explicitamos e analisamos as percepções dos PFIs da UFAL sobre o que é ser professor de PLE; nas considerações finais, discutimos acerca das implicações desse processo de constituição identitária

O ensino, as abordagens PLE e a perspectiva discursiva

Como mencionamos, o ensino de uma língua como língua não-materna difere, em vários aspectos, do ensino dessa língua como materna. Basicamente, ao aprendermos uma língua estrangeira, estamos adquirindo uma nova língua. Na aprendizagem de uma língua materna, expandindo nossos conhecimentos em outra variedade de nossa língua de afeto, geralmente, apropriando-nos de variedades que se aproximam do que é chamada de norma culta (FARACO, 2008), ou seja, acontece a certa ampliação de nossa competência linguística naquela mesma língua. Como define Almeida Filho (2005, p. 9),

ensinar L1 [língua materna] poderá ser concebido como ensinar a reconhecer-se numa variante (valorizando-a) e, se possível, incentivar e apoiar que

o aluno transite por mais variantes e, principalmente, que desenvolva suas capacidades na variante em que se expressa incorporando nela traços de uma variante padrão de prestígio que eleja em estilos e níveis de formalidade diversos.

Ter essa premissa bem definida promove a derrubada do mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2004), perspectiva que supõe a capacidade de qualquer brasileiro ensinar português a estrangeiros, pelo fato de ter nascido no Brasil, país que fala português. Se já não basta ser falante de uma língua para ensiná-la como materna, menos ainda é suficiente para levar alguém a adquirir uma nova língua e essa assertiva fundamenta-se não só na experiência adquirida na *práxis* do ensino de PLE, mas nos inúmeros relatos de professores e professoras de português que, mesmo podendo ser excelentes no ensino de Português língua materna (PLM), relatam experiências de não sucesso e/ou de muita dificuldade com alunos/as estrangeiros/as. Porque é diferente.

Entendemos, nessa perspectiva que, assim como é insuficiente falar uma língua para ensiná-la, não basta conhecer apenas a metodologia de ensino de PLM ou métodos de ensino de uma língua estrangeira qualquer. O professor de PLE precisa ter acesso a discussões e questões linguísticas específicas do português e de abordagens apropriadas ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que “está incluído numa categoria ampla de ensinador da língua portuguesa para quem pertence a outros espaços de língua e que deseja conviver também no espaço da macro língua-cultura portuguesa”, como descrevem Batista e Alarcon (2012, p. 67).

Ampliando esse escopo, é precípua também uma abordagem condizente com as expectativas de uma identidade docente voltada

para o ensino de PLE, por um viés intercultural.

Desde os anos 70, tornar um indivíduo competente comunicativamente é a meta quando se ensina uma língua estrangeira. No entanto, observou-se, ao longo dos anos, que ter domínio apenas da parte linguística dessa competência não é suficiente para que haja uma comunicação efetiva. Sem contestar o caráter revolucionário da abordagem comunicativa no ensino de línguas, ao romper com o estruturalismo, focar o contexto e com isso, dar protagonismo e autonomia ao aprendente, Galelli (2015, p. 96) lembra que “os métodos comunicativos [...] possuem algumas deficiências”. Entendemos que, numa dimensão discursiva de ensino, que considere o encontro intercultural, o sujeito

ao aprender uma língua, não está sendo um ‘recedor’ de ‘informações’ sobre a cultura do outro, tampouco recebe significações prontas do contexto do outro, ele será um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que, ao mesmo tempo, é plural e flexível e sobre os quais pode agir com certa autonomia (SOUTO MAIOR E SOUZA, 2018).

Se, como asseveram Batista e Alarcón (2012, p. 67), “ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”, há que haver ampliação para a aptidão de empregar formas e de adotar comportamentos e atitudes linguísticas reconhecíveis pelo interlocutor que impliquem a interculturalidade, ou seja, para que haja uma efetiva competência comunicativa, faz-se necessário “o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores

socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato.”, na concepção de Schneider (2010, p. 73). Ainda com Souto Maior e Souza (2018, p. 27), a “aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o enriquecimento da sensibilidade cultural na pluralidade e na reflexão sobre as imagens constituídas (de si e do outro) nas convivências humanas.”

Questões como diversidade, pluralidade e interculturalidade adquirem relevância no século XXI, e, portanto, requerem um tratamento diferenciado no campo do ensino-aprendizagem de PLE, o que reverbera na formação de professores, momento em que PFIs podem ter acesso aos conhecimentos provenientes de uma abordagem mais voltada para perspectivas que incluam as situações de comunicação tanto numa perspectiva micro situacional, quanto numa perspectiva macro político-cultural. Pensamos que as abordagens comunicativo-intercultural (MENDES, 2004) e a dialógica de ensino (SOUTO MAIOR E SOUZA, 2018) podem facilitar este entendimento de ensino. Segundo Mendes (2004), a

ACIN [abordagem comunicativo-intercultural], portanto, é uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção um diálogo intercultural.

Nesse sentido, o contexto de atividades voltadas para a dimensão do que é culturalmente sensível na sala de aula, no que a autora chama de diálogo intercultural, pode promover um ensino que considere as vozes do outro na aceção do agir dialógico. Na abordagem Dialógica de Ensino, o docente tem ciência da importância de um planejamento

que leve em conta as vivências e as experiências dos sujeitos que estão se constituindo pela língua e pela cultura com as quais estão tendo contato. Nesse sentido, uma perspectiva intercultural (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA E NASCIMENTO, 2020), dentro de uma abordagem dialógica de ensino no mesmo campo (SOUTO MAIOR E SOUZA, 2018), favorece o entendimento de que o ensino e aprendizagem de PLE precisa ser mobilizado dentro de suas especificidades teórico-metodológicos, ao mesmo tempo em que pode agregar a necessária discussão sobre a autoformação docente. No caso deste estudo, o dispositivo dos diários possibilitou esse movimento de constituição dos/as discentes.

Ao promover o registro, o olhar de novo e a conseqüente empatia e entendimento da cultura do outro como fator de identidade, o trabalho pedagógico, através da elaboração de diários, auxilia na abertura de um olhar altruísta diante da língua e da cultura do outro, promovendo alteridade, o que, no entendimento de Abdallah-Pretceille (2003, p. 72, *apud* SALES, 2019, p. 123), “é consubstancial à formação e exponencial em virtude da ênfase do princípio da diversidade linguística e cultural”.

Weissmann (2018, p. 26), ao definir interculturalidade, destaca a acepção de “inter”, prefixo que inicia a palavra, “identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade”. Já por aí percebemos que a visão intercultural implica confronto e construção de laços de intercâmbio, ou seja, o reconhecimento e a aceitação, que levam ao convívio, o qual exige negociações; nisso, conflitos e empréstimos convergem para entendimentos recíprocos.

Schneider (2010) lembra que a abordagem intercultural foca na recepção e na compreensão da cultura da língua alvo, trabalhando com base nos textos concretos, ou seja, materializados em gêneros discursivos de circulação real, o que promove o interesse sobre as formas de ver, entender e viver o mundo, bem como a reconhecer os valores e as percepções do outro e, a partir disso, entender sua cultura.

Essas noções são importantes na formação inicial, pois os PFIs devem entender que, para aprender e ensinar uma língua, é imperativo superar descrenças iniciais sobre outras culturas e “reolhar” a própria cultura, isto é, abrir-se para o novo e relativizar percepções e comportamentos, desnaturalizando discursos enraizadas, ou discursos envolventes agora retomando nosso foco de discussão, tanto sobre a cultura, quanto acerca da forma de aprender do outro. Os próprios valores têm de deixar de ser vistos como os únicos possíveis e únicos naturalmente corretos, propiciando a necessária troca de lugares entre seres de línguas e culturas diferentes para a conformação de identidades docentes dentro de um viés situado.

A sala de aula que se diz ou se quer intercultural é naturalmente um espaço de tensão, em que são construídos conhecimentos a partir de experiências distintas, uma vez que a interação entre alunos/as e professores/as parte de esferas diferentes, esferas que podem comportar ideologias conflitantes, advindas dos discursos envolventes absorvidos/constituídos dentro e fora do campo semântico e do próprio ambiente pedagógico.

Problematizar tais discursos pode levar à abertura necessária para a alteridade que se espera na interculturalidade, pois é sabido, com Furtoso (2001, p. 75), que os PFIs “não são recipientes vazios esperan-

do para serem preenchidos com habilidades teóricas e pedagógicas”, mas, sim, “indivíduos que entram nos programas de formação com experiências prévias, valores pessoais e crenças que agem como filtro interpretativo de conhecimentos teóricos”.

É importante conhecer as percepções dos PFIs sobre aprender e ensinar PLE, buscando as vozes que perpassam seus discursos, uma vez que, conforme adianta Bakhtin (2004), toda palavra é determinada por sua procedência e seu destino, pois parte sempre de um para outro alguém. Tal caráter permite perceber a língua como um fenômeno social da interação verbal e não um sistema abstrato de formas linguísticas. A língua é dialógica e polifônica. Nosso entendimento sobre o mundo é (re)criado a partir dos sentidos que depreendemos destes discursos que, além de dialógicos, são ideológicos (MOREIRA JUNIOR; SOUTO MAIOR, 2020).

Ainda em Bakhtin (2004), entendemos que as formas linguísticas são compreendidas a partir de um contexto enunciativo e ideológico preciso, o que resulta em que a palavra – o discurso – sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (p. 95).

Nesta perspectiva e entendendo, com o autor, que toda palavra, além de contextual e ideologicamente situada, é preñhe de respostas, as quais são e serão sempre uma forma de valoração da palavra do outro, Souto Maior (2009, p. 119) estabeleceu o termo “discurso envolvente”, que se refere a “representações significativo-valorativas dos atos languageiros que envolvem” os sujeitos, ou seja, que não só os circundam, como também os constituem.

Como, na percepção da autora, tais discursos produzem e reproduzem sentidos, evidenciando um falso entendimento de verdade e de unanimidade, reconhecê-los por meio das falas reproduzidas nos diários de PFIs aqui analisados é essencial para entender de que forma suas identidades pedagógicas, sobretudo em relação ao ensino e à aprendizagem de PLE, estão se constituindo. A seguir, apresentamos a noção de identidade docente revisada a partir de conceitos das teorias culturais associadas a deslocamentos operados na Linguística Aplicada.

Identidades constituídas pelo/no discurso

Compreendemos que, discursivamente, os sujeitos se constituem no mundo e realizam práticas que, consubstanciadas em ideologias do cotidiano e oficiais (BAKHTIN, 2003), reificam os sentidos ou ainda os deslocam. A noção de sentido, numa perspectiva discursiva, tal qual expomos no tópico anterior, se coaduna com a de sentido do construto freiriano (FREIRE, 1996). Propomos essa aproximação teórica a fim de abarcar dois aspectos: o do sentido do eu, como identidade que age no mundo, e a do sentido da prática, como ação que constitui eus nesse mundo.

Para a concepção de identidade, nos valem das discussões de Hall (2014), o qual afirma haver uma complexificação do conceito a partir do século XX. Ainda segundo esse autor, isso ocorre no contexto das características de uma sociedade denominada de pós-moderna, como: o consumismo exagerado, a instabilidade do mercado, as transformações e tendências tecnológicas, a quebra de fronteiras, motivadas

pela globalização e pelo capitalismo. Devido, portanto, à instabilidade e à fragmentação decorrentes de características da pós-modernidade, ainda segundo Hall (2014), a unificação e a estabilidade que eram tão comuns na sociedade moderna cedem espaço para a noção de identidade numa perspectiva de multiplicidade. Compreender essa caracterização sócio-histórica como parte interseccional das discussões sobre identidade requer uma reflexão sobre a identidade numa perspectiva situada, como a que aqui descrevemos. As identidades são, dessa feita, resultantes de tensões discursivas diárias a que nos submetemos, mas também àquelas que também elegemos como parte de nossa proposta de ação no mundo.

Sendo assim e retomando o conceito lasteado em Coracini (2003), entendemos que a identidade é construída no imaginário dos sujeitos através dos discursos e de suas identificações:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade (CORACINI, 2003, p. 203-204).

Destacando a discussão no campo da docência e da identidade docente, Souto Maior e Luz (2019) e Silva e Souto Maior (2021) consideram que as práticas discursivas e a constituição dessas nas representações docentes vão sendo reconstruídas a partir de deslocamentos, na tríade do espaço, do tempo e da subjetividade. Além disso, aspectos destacados da atuação específica do/a docente, relacionados às práticas teórico-pedagógicas que são elevadas como pertinentes em épocas diferentes, aos discursos da mídia sobre a profissão docente, às normatizações vigentes sobre educação e/ou

ensino vão também enredando sentidos nas constituições identitárias resultantes da tríade supracitada. Segundo Silva e Souto Maior (2021),

o entendimento é o de que as identidades não possuem uma fixidez, mas antes uma complexidade que as (re) posicionam o tempo inteiro – a depender das situações em que os/as docentes estejam imersos/as, das interações a que estejam expostos/as, dos contextos de uso da língua/linguagem e do campo da dimensão da ética discursiva, da avaliação que ele faz do próprio fazer discursivo. Trata-se uma construção situada sócio-historicamente em nosso cotidiano.

Na próxima seção, trazemos à tona os discursos que “circundam e constituem” os/as nossos/as colaboradores/as.

Analisando os discursos que nos envolvem

O ensino de Português como língua estrangeira aconteceu nos últimos anos na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, por um período considerável, sob a orientação de professores cujos conhecimentos teórico-práticos e didático-pedagógicos, embora irrepreensíveis, não estavam totalmente respaldados em saberes específicos sobre a formação de docentes para o ensino do PLE. A seleção dos PFIs já tinha acontecido quando da alteração da orientação e coordenação pedagógica em setembro de 2020, estando prontos também os planejamentos dos cursos a serem ministrados, com as primeiras aulas já planejadas e registradas. Apesar de avaliarmos que esses estavam bem elaborados, faltava, a nosso ver, apenas um olhar mais específico para o ensino de PLE, que foi o que ajustamos, inserindo algumas questões aos planos de curso prontos. Foi preciso, então, um “reolhar” para esses planos, com o intuito de reorganizar o que fosse necessário para

adequação às especificidades de ensino de PLE, numa perspectiva baseada no que já discutimos anteriormente neste texto.

Duas reuniões prévias às aulas aconteceram entre orientadora e PFIs, efetivando alterações mínimas, já que não havia tempo para novas programações. Além das adaptações, a feitura de diários reflexivos ao final de cada aula ministrada ou observada foi acordado. Nosso *corpus* constitui-se de recortes desses diários.

Para fins analíticos, nomeamos, ficticiamente, os colaboradores como Rosa, Narciso e Jacinto; a professora orientadora é chamada de Margarida; os alunos de outras línguas-culturas são simplesmente “aluno” ou “aluna”, e os países de origem, se aparecerem, são especificados apenas como (nacionalidade). Essa decisão metodológica visa à objetividade na construção das informações de pesquisa³.

Nas duas reuniões mencionadas, além de embasamento teórico-metodológico, as discussões foram efetivadas no sentido de desnaturalizar discursos que os envolviam, mesmo que inconscientemente, levando-os a pensar que, para ensinar PLE, bastavam os conhecimentos sobre formas de ensinar português como língua materna ou, ainda, didáticas de ensino de qualquer língua estrangeira, segundo compreendemos no momento das discussões. As conversas iniciais, por meio de plataformas *on-line*, foram bastante produtivas nesse sentido, pois os PFIs foram participativos e assumiram uma postura analítico-reflexiva sobre aquilo que poderia ser alterado de sua “leitura de mundo”, usando termos de Freire (1996).

Na leitura dos diários, muito mais foi apreciado e trazemos aqui o que de mais relevante surgiu nas elucubrações dos PFIs analisados, considerando o objetivo da discussão.

3 Conforme Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.787.668, CAAE 45906621.2.0000.5013

Jacinto inicia suas reflexões relatando uma mudança de abordagem que o surpreende e satisfaz: a valorização das necessidades do aluno, trazendo-o à ativa, dando-lhe protagonismo, o que se alia aos discursos pedagógicos mais atuais e à noção de “desaprendizagem” já trazida para esta discussão (FABRÍCIO, 2006).

Trecho 1 - JACINTO, Diário 1

se contrastarmos os últimos planejamentos com os anteriores, que havíamos feito sem a consulta ao alunado e com ênfase em gêneros do cotidiano, vemos o impacto que a voz dos alunos teve sobre esse replanejamento .

Fonte: banco de dados 2020.

Jacinto faz uma ponderação sobre a importância dessa junção entre PFIs e alunos de outras língua-culturas na formulação do curso, desnaturalizando o que chamamos de discurso envolvente de professor como centro do conhecimento, percepção que ainda é natural ao senso comum:

Trecho 2 - JACINTO, Diário 1

Ora, ao ouvir as vozes dos alunos, posso dizer que os novos planejamentos são uma “arte” de todos nós, afinal, foi construído *para* os alunos e, também, *pelos* alunos. Como optamos por dividir ambos os cursos em três módulos, todos ministrados por um Professor/Bolsista, é evidente que cada módulo constituirá uma “peça de arte” em si, pois receberá influências próprias de cada Professor. Os cursos e os seus módulos terão as nossas identidades mescladas às dos estudantes.

Fonte: Dados de 2020.

Destacamos que os contrapontos de discursos envolventes que se situam na perspectiva de: 1. “professor como centro do conhecimento” e de 2. “professor que constrói o saber na interação” configuram-se como duas identidades docentes que coexistem nas práticas pedagógicas. Interessante seria discutir isso claramente e objetivamente nos

cursos de formação e buscar refletir sobre as implicações de cada uma dessas dimensões identitárias.

Este encaminhamento de construção coletiva e contextual do saber, importante na formulação dos cursos, é citado no diário de Rosa, a qual faz uma reflexão que chamamos de “freireana” ao destacar que, durante sua formação em Letras, entendeu a importância de se considerar esse conhecimento prévio do aluno. Ela assevera:

Trecho 3 - ROSA, Diário 1

considerar o conhecimento prévio do aluno no processo de ensino-aprendizagem [...] a experiência agora no ISF, quando [foi orientada] a ‘ouvir’ os alunos que não têm o português como língua materna, reforçou essa necessidade [...]

Fonte: Dados de 2020.

Um discurso que, a nosso ver, é quase uma paráfrase do entendimento de Freire (1996, p. 16), quando discorre que:

[...] pensar certo compete ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O discurso envolvente de “considerar o conhecimento prévio do aluno no processo de ensino-aprendizagem” constitui a identidade docente de Rosa na construção de sua atuação pedagógica e no seu saber teórico-metodológico. No entanto, apesar de haver discursos que reportam a essa percepção de uma pedagogia menos tradicional permeando sua identidade docente, destacamos em um dos seus diários uma percepção que se associa a visões mais conservadoras, quando reflete sobre a troca de orientação pedagógica:

Trecho 4 - ROSA, Diário 1

A professora Margarida chegou com um olhar diferente para o ensino que teremos que fazer. Acho bom, porque eu e Narciso tivemos problemas na outra oferta. Como o português é uma das línguas mais difíceis, ter uma metodologia, uma forma de ensinar mais voltada para este público pode ajudar tanto nós, nos como professores, e os alunos estrangeiros.

Fonte: Dados 2020, (grifos nossos).

A ideia de língua difícil de ser aprendida é um discurso envolvente que muitas vezes responde a mecanismos de controle e de manutenção de poder na sociedade (GNERRE, 1994). Esse discurso envolvente, enraizado no imaginário das pessoas, é elencado por Bagno (2015) como integrante da mitologia do preconceito linguístico. Ainda de acordo com o autor, ele advém do tratamento equivocado da Língua Portuguesa no ensino básico que, por se concentrar em regras que não têm significado prático para nós, alimentam e reforçam esses discursos.

Em um dos seus diários, em um momento de elucubração que extrapola questões pedagógicas, Rosa revela ter escolhido a seleção como PFI de Português por não dominar o Inglês, que, em sua acepção, é “uma língua mais valorizada, por isso tem mais procura” (ROSA, Diário 3), ou o Francês, “uma língua bonita, charmosa” (ROSA, Diário 3).

Nas falas da PFI, nitidamente observamos a supervalorização de línguas diferentes da própria língua materna, um discurso envolvente de falantes de Português desde a colonização, época em que o empenho em valorizar as “línguas de cultura”, conforme vemos em Gnerre (1994), era ainda mais recorrente.

Ainda, ao afirmar que o Inglês é mais procurado e o Francês é bonito, Rosa apresenta um julgamento sobre a importância de línguas que não tem respaldo linguístico, mas, sim, de poder, conforme avalia

Gnerre (1994). Tal discurso é ainda mais envolvente quando se trata de valorização de línguas minoritárias, no sentido de Chaves (1970), ou seja, línguas que se encontram em desvantagem em relação a outras majoritárias – basta pensarmos em quantas línguas autóctones se mantêm ativas no Brasil.

Essas constituições identitárias de Rosa que dialogam com o preconceito linguístico e que se constroem dentro das redes discursivas sobre valorização das línguas e supostas hierarquias nos remete à necessária desaprendizagem nos momentos iniciais da formação docente das licenciaturas acerca dessas crenças. No entanto, pensamos que não se trata de trocar assertivas discursivas por outras, mas de um movimento de construção através da pesquisa orientada, dentro da ação-reflexão-ação do contato desses licenciandos/as com experiências de ensino durante sua formação.

Em relação à prática pedagógica, tanto Rosa quanto Narciso apresentam falas que vão de encontro a discursos cristalizados. Rosa, em seu primeiro diário, mostra não ter sido enredada pela ideia, comum quando se trata de ensino de PLE, de que basta ser nativo para ensinar PLE, como veremos a seguir:

Trecho 5 – ROSA, Diário 1

O que a professora Margarida nos falou nessa primeira reunião só reforçou o que eu já sabia, porque ela bateu bastante na tecla de que não é só porque falamos português que vamos conseguir ensinar para quem não fala. Tem muita coisa envolvida.

Fonte: dados de 2020.

A identidade docente de Rosa, constituída a partir da fala da coordenadora Margarida, é respaldada no contradiscurso ao discurso

envolvente de que “basta ser falante de uma língua para ensiná-la”. Entendemos, no conjunto da análise até agora apresentado, que esse posicionamento crítico-reflexivo da PFI ecoa resultados de uma formação em licenciatura que se faz a partir de experiências concretas com o ensino, prática extremamente relevante para a construção de ações docentes no ensino de língua portuguesa como língua não materna pautadas na interculturalidade.

Narciso corrobora a opinião de Rosa, pois assevera que “quem pensa que ser um falante culto da língua vai servir para ensinar, encontrará problemas e trará problemas para aqueles que vai ensinar”. (NARCISO, Diário 1). Ensinar envolve dimensões diversas de atuação docente. Para Pimenta (1997), para além de se conferir uma habilitação legal para o exercício profissional docente, do curso de formação docente

se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (PIMENTA, 1997, p. 6).

Podemos entender que esse discurso envolvente e a concepção de falante nativo como ideal foram trazidas por estudos de Chomsky (1965). A partir dessa concepção, o pesquisador dá a tal falante o estatuto de autoridade máxima, pois ele, por conhecer bem, de forma internalizada e inconsciente, a língua que fala, seria o único capacitado a julgar a gramaticalidade das sentenças desta língua. Se na própria concepção do gerativismo subjaz a noção de inconsciência, acreditar que um falante nativo poderia ensinar a língua pelo simples fato de ter nascido em uma comunidade não procede, pois para didatizar é preciso, antes de qualquer coisa, explicitar tais regras, sistematizando-as.

Nesse sentido, como afirma Rajagopalan (2002), ser professor é resultado de muita qualificação e prática durante o processo de formação docente, não tendo relação com genética ou nacionalidade. A prática docente envolve saberes diversos que, segundo Pimenta (1997), são compostos pelos provenientes da experiência, passando pelos saberes relacionados ao conhecimento a ser ensinado e, não menos importantes, pelos conhecimentos pedagógicos. Os discursos envolventes ecoam valorações em cada um desses saberes que se reverberam, pelo que entendemos, na constituição da identidade docente.

No ensino de Língua Portuguesa como língua não materna, o aspecto da construção metodológica que considera a interculturalidade e a perspectiva dialógica da construção dos saberes devem constituir a formação docente de nossos/as estudantes.

Dentro desse aspecto, os três PFIs discorrem, em seus diários, sobre avaliações e percepções quanto a traços culturais. Jacinto, em seu terceiro diário, preocupa-se com uma opinião expressada por um aluno de outra língua-cultura acerca da pontualidade dos brasileiros:

Trecho 6 – JACINTO, Diário 3

Aluno, mesmo sendo (nacionalidade), ou seja, latino, falou mal dos brasileiros. Eu entendo como falar mal, porque ele praticamente chamou os brasileiros de irresponsáveis, pois todos chegam atrasados. Lembro de um dos textos que lemos, acho que de Hall, que fala sobre generalização e o quanto isso prejudica a interculturalidade.

Fonte: dados de 2020.

Neste caso, temos a alusão a um discurso envolvente que remete um traço característico como global. Pensar um país imenso, como o

Brasil, apenas por uma perspectiva é minimizar e, até mesmo, destituir identidades. Além de ser, de certa forma, ofensivo, esse discurso nega individualidades, apaga a riqueza cultural que é nossa marca e cria uma falsa impressão de homogeneidade. É importante que nossas aulas sirvam como espaço de desnaturalização desses discursos condutores do folclorismo, do reducionismo identitário e da guetização cultural, usando expressões de Canen (2002).

Destacamos ainda, no discurso de Jacinto, o uso do argumento de autoridade citado, quando diz: “Lembro de um dos textos que lemos, acho que de Hall [...]” e entendemos que essa remissão o constitui identitariamente como profissional e o ratifica diante da interlocução estabelecida no diário. Esse dispositivo argumentativo parece-nos ser relevante na autoafirmação de sua identidade na profissão. Além desse discurso citado sobre Hall, relacionado ao saber teórico-metodológico, outro discurso citado é o do aluno que remete ao pensamento preconceituoso, como discorreremos acima.

Rosa também apresenta suas inquietações quanto ao discurso de um dos alunos. Em um de seus diários, ela confessa estar aliviada por não estar na regência da aula em um momento de discussão sobre casamento. Segundo a PFI, “não sei o que eu faria se fosse eu hoje na aula quando Aluno trouxe falas tão machistas” (ROSA, Diário 4).

A PFI precisará se desvencilhar dos discursos que a envolvem e levam-na categorizar o outro, usando uma noção de Marc (1992). Segundo esse autor, no contato inicial entre indivíduos de culturas diferentes, a tendência é caracterizar o outro a partir de traços estereotipados. Numa perspectiva de ensino intercultural, dentro de uma abordagem dialógica, é preciso que esse movimento de escuta seja

uma construção e não um simples movimento de valoração primária sobre o outro.

Portanto, sobretudo para quem deseja ensinar uma língua, a necessidade de olhar para *o outro* pelo olhar *do outro* é necessário, pois a alteridade oportunizará o comportamento de falante intercultural, como prevê Niederauer (2010), haja vista que, ainda que não concordemos com certos costumes, eles fazem parte da identidade do/a nosso/a aluno/a.

Narciso também reflete sobre o episódio expressado por Rosa. Ele relata que “o momento intercultural foi interessante hoje, pois Aluno tem posturas que não condizem com o que penso. Mas é o país dele, a cultura dele é bastante controversa no nosso ponto de vista, mas é a cultura dele, ele aprendeu assim”. Percebe-se que o PFI buscou conduzir o momento de maneira empática, mas o seu discurso “é a cultura dele” traz subentendida uma avaliação, subjaz discursos envolventes que, no fundo, vão de encontro à alteridade que se espera e mostram que, como prevê Furtoso (2001), nossos PFIs trazem consigo suas concepções e suas bagagens identitárias e culturais.

Por fim, Rosa traz uma valoração positiva relacionada à abordagem da variação nas aulas de PLE. Mesmo ciente da heterogeneidade linguística de nosso país, a PFI se mostrou surpreendida com a possibilidade de tratar disso em aulas de PLE, pois entendia que “precisava focar mais na gramática, em gêneros com textos cultos” (ROSA, Diário 1), expressando nitidamente uma percepção edificada contextualmente.

Outros discursos envolventes, possivelmente, ainda envolvem nossos/as colaboradores/as, seja de forma explícita ou implícita, moldando sua prática e, sobretudo, constituindo sua identidade

docente. Reconhecê-los e refletir sobre eles é importante para a refratação de pontos de vista que vão de encontro ao que se idealiza – e aqui já pode haver discursos e discursos nos envolvendo e circundando – como um professor de Português como língua estrangeira, sobretudo em uma perspectiva intercultural de abordagem dialógica. É possível, também, com esta escrutinação, conhecer as representações de valor que constituem positivamente os PFIs, de forma a ratificá-las. Esse trabalho, portanto, deve ser recorrente.

Discursos de encerramento

Com Revuz (2002, p. 217), sabemos que “toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”, portanto, nossa própria ação como ensinantes, usando termo de Paulo Freire, visa mexer com concepções fundadas.

Nesta produção, descortinamos as inscrições que, por serem discursos envolventes, podem estar incutindo noções sobre o ensino de português como língua estrangeira que, cristalizadas, interferem negativa ou positivamente em seu agir docente (LEURQUIN, 2013) e nas práticas situadas de ensino (SOUTO MAIOR, 2018). Essas ações situadas promovem as configurações de identidade docente mais pautadas no olhar sensível ao contexto de atuação. Para Pimenta (1997, p. 6), a “identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Entendemos, com a mesma autora, que a

profissão docente surge contextualizada e historicamente situadas “como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Tal (re)conhecimento é relevante para, como formadoras docentes que somos, pensarmos em meios de levar nossos PFIs a instaurarem espaços de autorreflexões sobre suas práticas de dizeres e, com isso, poderão consolidar as ramificações de sua identidade docente em PLE, que é específica, própria e que deve, por isso, ser envolvida por discursos também próprios.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Português como língua não-materna:** Concepções e contexto de ensino. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Acesso em: 20 maio 2021.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico.** 54 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.
- BATISTA, M. C.; ALARCÓN, G. L. **Especificidades do Ensino de PLE.** Revista da SIPLE. Brasília. Maio de 2012. Ano 3. N. 1.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In:* LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CHAVES, L. G. M. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais,** Fortaleza, v. 1, n. 1, 1970. (149-168)
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: The MIT Press, 1965.

CORACINI, M.J.R.F. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e pós-modernidade. *In*: M.J.R.F. CORACINI; E.S. BERTOLDO (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre/na sala de aula. Campinas, Mercado de Letras, 2003. p. 97-115.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. (45-65)

FERREIRA, A. A. G. O. Caminhos transdisciplinares da pesquisa do ensino-aprendizagem de língua em contexto digital. *In*: GONÇALVES, A.V; SILVA, W.R; GÓIS, M.L.S. (org.) **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas,SP: Pontes Editores, 2014. p. 321-340.

FURTOSO, V. B.. O ensino de língua estrangeira: o foco no professor. **UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 67-82, jun. 2001.

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

GALELLI, C. Y. **A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. 2015. 147 f.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LABOV, W. **Padrões sociolinguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). **Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2013, p. 140-152.

MARC, E. **Les dessous de la communication interculturelle**. Sciences Humaines, n. 16, p. 26-30, Abril, 1992.

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago. 2019.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth. **BakhtIn**: Conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005 (167-176)

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (15-38)

MOREIRA JUNIOR, R. S.; SOUTO MAIOR, R. C. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante **Bakhtiniana**, *Rev. Estud. Discurso* v. 15, n. 4. Oct-Dec 2020.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. *In*: SANTOS, p. ; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 101-121.

OLIVEIRA, E. V. M.; NASCIMENTO, L. C. S. B. . A interculturalidade no ensino de Português Língua Estrangeira: um efeito do Celpe-Bras. *In*: Rubens Lacerda de Sá. (Org.). Português para falantes de outras línguas: Língua e cultura em tempos de perplexidade. 1ed.Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2020, v. 1, p. 105-116.

OLIVEIRA, E. V. M.. O Leitorado Brasileiro em São Tomé e Príncipe. *In*: Bruna Morelo; Everton Vargas da Costa; Fernanda Kraemer. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Brasileira pelo Mundo**: Reflexões sobre as Experiências do Programa de Leitorado. 01ed. Roosevelt, NJ: Boa Vista Press, 2018, v. 1, p. 260-274.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 67-83.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. Vol. 3 n. 3. **Revista Nuances**, 1997. Fonte: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46> Acesso em 24 de agosto de 2021.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. (213-230)

SALES, H. M. P. Heterogeneidade linguístico-cultural na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira. *In*: Osório, p. ; Gonçalves, L. (orgs.). **O ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. (115-142)

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, Vol. 5, No. 1, maio 2010, 68–75.

SIQUEIRA, Domingos. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, Cleide Calheiros da e SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Identidades Docentes no curso de Letras- Português à distância do Ifal – Reflexões sobre aspectos e processo identitários. *In*: NATIVIDADE, S. et. all. **Estudos da linguagem: abordagens metodológicas e perspectivas teóricas**. Curitiba: CRV, 2021.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUTO MAIOR, R. de C.; SOUZA, M. V. dos S. Perspectiva dialógica de ensino no aprendizado do português para estrangeiros e as constituições de ethos. **PERcursos Linguísticos, [S. l.]**, v. 8, n. 18, p. 23–38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19049>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOUTO MAIOR, R. de C., & LUZ, L. S. F.. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância. **Calidoscópico**, v. 17, n. 2, p. 395–413. 2019.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 21-36.

PONTO(S) DE VISTA SOBRE LÍNGUA E GRAMÁTICA DERIVADOS DE COMENTÁRIOS EM UMA REDE SOCIAL

Letícia Karine Alves da Silva

Patrícia da Silva Valério

Introdução

Uma das primeiras descobertas da maioria dos estudantes de Letras ao ingressar no curso é sobre a heterogeneidade das línguas, o que, para muitos, exige um rompimento com a imagem tradicional da língua veiculada pela escola e ratificada nos meios de comunicação, de um modo geral. Essa imagem elege uma variedade como superior às demais e estigmatiza as demais variedades, as quais considera “erradas”.

A partir da década de 60, a popularização da Sociolinguística ampliou as discussões acerca da compreensão das línguas como fenômenos identitários, históricos, sociais cuja realidade está longe de um padrão pré-estabelecido que confere status de “certo” ou “errado”. Tal reflexão permanece distante da escola, ainda que, há pelo menos duas décadas, diretrizes nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais apontem a necessidade de um trabalho reflexivo sobre e com a língua. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofunda e amplia a necessidade dessa discussão.

No ensino fundamental, por exemplo, a BNCC registra, no eixo da oralidade, mais especificamente no que diz respeito à relação entre fala e escrita, a necessidade de o estudante “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (BRASIL, 2018, p. 80). Do mesmo modo, no eixo da análise linguística e semiótica, há reforço dessa ideia: “as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (BRASIL, 2018, p. 81).

A variação linguística, inclusive, ganha *status* de campo de conhecimento linguístico, juntamente com o ensino da sintaxe, semântica e morfossintaxe nesse documento, como é possível vislumbrar em quadro descritivo em que se prevê:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2018, p. 83).

O tema comparece, portanto, como competência específica (4) do componente curricular Língua Portuguesa: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 87) e como competências específicas: (EF35LP11), (EF35LP22), (EF35LP30), (EF69LP47), (EF69LP50), (EF69LP55). (BRASIL, 2018).

No Ensino Médio, o conteúdo variedades linguísticas comparece de modo explícito nas competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias (4):

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza

Aparece também como habilidade específica da área (EM13LGG401) e (EM13LGG402) e do componente curricular de Língua Portuguesa: (EM13LP09), (EM13LP10). (BRASIL, 2018).

Tamanho espaço ao tema nesse importante documento que baliza a educação básica no país parece comprovar a necessidade de discutir/tratar melhor o tema nas salas de aula de língua portuguesa desse país.

Ao introduzir o estudo da língua nas aulas do curso de Letras, nas disciplinas de Linguística e Sociolinguística, os alunos se veem, muitas vezes, surpresos ao se deparar pela primeira vez com noções e conceitos mais amplos de língua, os quais balançam as estruturas do conhecimento acumulado nas suas experiências de estudantes da educação básica.

Foi a partir de discussões teóricas acerca do trabalho com a variação linguística em sala de aula do curso de letras que surgiu a motivação deste estudo que apresentamos neste capítulo, cujo objetivo é identificar as concepções de língua e de gramática derivadas de postagens públicas de usuários de uma página (perfil) da rede social *Facebook*. Para tanto, inicialmente apresentamos breve estudo acerca das principais concepções de língua e de gramática e, a seguir, analisamos três comentários postados em uma página de rede social sobre precon-

ceito linguístico a fim de depreender que concepções de língua e de gramática sustentam as percepções dos usuários dessa rede social.

Concepções de língua

Conforme Koch (2007), as concepções de língua existentes no curso da história dos estudos linguísticos revelam três maneiras diferentes de a compreendermos. As concepções mais tradicionais a descrevem como espelho do pensamento, como uma ferramenta de comunicação ou como um lugar de interação, como veremos a seguir.

A primeira concepção de língua a vê como expressão do pensamento. De acordo com essa concepção, a língua expressa um ato individual, que não é afetado pelo contexto, ambiente ou ouvinte. Koch (2007) explica que, de acordo com essa perspectiva, o homem representa para si o mundo através da linguagem e a língua representará seu pensamento e sua visão de mundo. Conceber a língua como representação do pensamento corresponde à visão de um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações, visão que está presente em um movimento nominado por Volóchinov (2018) de subjetivismo individualista, segundo o qual a língua é expressão de um ato individual, cuja fonte seria o psiquismo individual do sujeito.

A compreensão da língua como expressão do pensamento leva à visão do texto como um produto do pensamento (representação mental) de um autor, cabendo ao ouvinte a responsabilidade de identificar as intenções do autor, exercendo um papel meramente passivo. Essa concepção privilegia apenas um uso da língua, pois

presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever 'bem' que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional. (TRAVAGLIA, 2006, p. 21-22).

De acordo com tal concepção, a forma como o texto é constituído não é afetada por situação, ambiente e nem para quem se fala, pois a enunciação é um ato monológico e individual. Assim, é possível interpretar que se o indivíduo não se expressa bem é porque ele não pensa bem, pois a comunicação se dará pela capacidade que o falante possui de exteriorizar aquilo que está em sua mente a partir de regras a serem seguidas, tornando a língua um sistema fechado e imutável, que deve ser baseado e construído diretamente pela linguagem escrita, pois esta é entendida como a única variação correta e com reconhecimento social. Com isso, a língua é considerada tão somente como um sistema de regras, em especial daquelas ligadas à gramática tradicional.

A visão da língua como expressão do pensamento pressupõe a expressão da língua de forma lógica, precisa, sem equívocos e sem ambigüidades, da forma mais perfeita possível, daí decorre a exigência de que os falantes usem a norma padrão culta com precisão e clareza. Esse modo de ver a língua pode influenciar seus falantes à desaprovação de seus próprios usos e padrões linguísticos porque são considerados, por normas tradicionais, como errados e inaceitáveis.

De acordo com a segunda concepção, a língua é vista historicamente como instrumento de comunicação, isto é, como um código, de modo que, em um ato de comunicação, os códigos linguísticos são produzidos pelo falante e decodificados pelo ouvinte.

Conforme Travaglia (2006), essa concepção vê a linguagem como meio objetivo para a comunicação. Por meio dessa compressão de linguagem, um conjunto de signos deve ser dominado para que a comunicação seja efetiva. O autor explica que:

Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2006, p. 22-23).

Percebe-se, de acordo com essa compreensão, que a língua possibilita a comunicação, que é um ato constituído por emissor e receptor. Assim, uma vez que ambos dominem o código é suficiente para que a mensagem emitida seja efetivamente decodificada.

Conforme essa concepção, a principal função da linguagem é a transmissão de informações, pois a língua, nesse aspecto, é vista como algo objetivo e externo à consciência individual, o que faz com que haja uma limitação ao estudo do funcionamento interno da língua e seu uso em contextos sociais mais amplos.

Para Koch (2007), ver a língua como estrutura sugere que o falante é um sujeito *assujeitado*, que constrói sua história em uma ideologia liberal e o decodificador assume um papel passivo, já que a informação deve ser recebida e decodificada da maneira exata como se encontra na mente do emissor.

A terceira concepção explica a língua como lugar de interação, no qual falante/ ouvinte compartilham lugar especial. Essa concepção constitui a realidade da linguagem enquanto local das relações sociais. Ao contrário das concepções anteriores, esta situa a linguagem como

um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais, no qual

os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2007, p. 15).

A compreensão de língua como interação encontra abrigo na reflexão de Volóchinov (2018) para quem a língua é produto da interação de, pelo menos, dois indivíduos, o locutor (o falante) e o interlocutor (ouvinte ou leitor), sendo que ambos se encontram situados em um espaço e tempo. Nesse sentido, vários elementos constituem o ato de linguagem, como o contexto (situação social), os participantes sociais imediatos, os quais determinam a forma e o estilo desse ato. Não há, nessa concepção, um sentido previamente estabelecido pelo locutor a ser identificado pelo interlocutor, o sentido é co-construído por ambos no processo de interação.

Na perspectiva da interação, o que o sujeito faz ao usar a língua não é apenas traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações ao receptor. O sujeito realiza ações, age sobre o interlocutor. Dessa forma, a linguagem, independentemente da forma assumida (escrita ou oral), é processada por meio de enunciados que se materializam nas mais diferentes formas de interação. Conforme Travaglia (2006, p. 23):

Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

É a perspectiva da língua como interação que assumimos neste estudo, isto é, a da língua como um lugar em que os interlocutores são sujeitos, ocupam lugares sociais que podem ser diferentes, conforme a situação e o contexto sócio-histórico.

Dessas três compreensões de língua decorrem diferentes visões de gramática que merecem ser revisitadas para melhor podermos explicitar as concepções de língua e de gramática que subjazem a postagens de usuários de um perfil de uma rede social.

Concepções de gramática

Para cada concepção de língua, há também uma concepção de gramática, ainda que a maioria dos usuários da língua não tenham consciência disso. Segundo Travaglia (2006), existem três principais sentidos para essas concepções.

No primeiro sentido, a gramática é concebida como um conjunto de regras e se preocupa somente com os fatos ligados à norma padrão, priorizando a parte escrita da língua e considerando-a como algo definitivo e absoluto, desprezando a riqueza da variedade oral.

Essa concepção vê a língua como um manual com regras e normas que devem ser seguidas por quem deseja falar e escrever bem. Assim, apenas a variedade padrão culta assume valor de prestígio, sendo que todas as outras variedades são vistas como formas incorretas e de degeneração da língua. Importante considerar que essa percepção é bastante restrita, pois acaba reduzindo a língua à escrita, que é normalmente mais conservadora do que a fala.

Segundo Neves (2004), a fixidez de parâmetros de bom uso foi fixada à escola com a intenção de que ela guardasse e transmitisse as normas regradadas e valorizadas e, a partir desse fato, se perpetua até hoje a ideia de que o bom uso da língua está fixado à modalidade escrita. Neves explica que:

criou-se, na escola, um tal abismo entre as duas modalidades que, no fundo, instituiu-se que a fala (em princípio, a modalidade do aluno) é imperfeita por natureza, e que língua escrita (em princípio, a modalidade do professor) é a meta a ser atingida, como se não houvesse modalidade-padrão também na fala e como se o conhecimento de um padrão prestigiado, na língua falada, não fosse também desejável (NEVES, 2004, p. 44).

De acordo com Travaglia (2006), há vários modos de perceber a norma culta como prescrição do como “deve ser” uma língua, os quais levam em conta argumentos de razão estética, elitista, política, comunicacional, histórica. De acordo com esses fatores, diversas formas e usos poderão ser incluídos ou excluídos da norma culta. Em razão dos objetivos deste capítulo não aprofundaremos esses argumentos.

Na segunda concepção, está a gramática descritiva, a qual descreve a forma e o funcionamento da língua ao descrever e registrar suas variedades. Aqui, faz-se a análise da língua e verifica-se os principais fatores e as circunstâncias nas quais as regras gramaticais deverão ser utilizadas.

Segundo Travaglia (2006), na perspectiva descritiva, a gramática seria um conjunto de regras que os cientistas encontraram nos dados após fazer análise com base em determinadas teorias e métodos. O autor explica que:

São representantes dessa concepção as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas feitas segundo a teoria gerativa-transformacional que trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal. As correntes linguísticas que dão base a esse tipo de gramática têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua de seu contexto, ou seja, elas trabalham como um sistema formal abstrato que regularia o uso em que se tem de cada variedade (TRAVAGLIA, 2006, p. 27-28).

Logo, os elementos gramaticais serão os que estiverem de acordo com as regras estabelecidas pela língua. Ao contrário da gramática normativa, a gramática descritiva estuda a língua em uso, para quem ela funciona, onde, quando e por que. Assim, a constituição e funcionamento da língua se dão através de fatos de língua.

A terceira concepção é a de gramática internalizada, que corresponde a condições de natureza social e antropológica. A construção da gramática se dá de forma progressiva na atividade linguística. Muitas vezes, o falante nem tem consciência de que a possui porque ele a usa inconscientemente. Para Neves (2004) isso acontece porque:

adquirimos nossa língua (e, portanto, a ‘gramática’ que a organiza) sem nunca termos tido aulas, e essa aquisição refere-se especialmente à capacidade que todo falante tem de, jogando com as restrições de sua língua materna, proceder a escolhas comunicativamente adequadas, operando as variáveis dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de produção. Isso significa dizer que não há discurso sem gramática, mas que também não há gramática sem discurso (NEVES, 2004, p. 85).

Para Travaglia (2006, p. 29), “não há erro linguístico nessa concepção de gramática, mas sim o uso inapropriado de interação de situações comunicativas por não atender às normas sociais de uso da língua”, ou seja, quando o uso de uma determinada forma não possi-

bilita a efetivação da intenção comunicativa, comprometendo ou impedindo a comunicação entre os sujeitos.

Vemos que esta perspectiva abrange mais do que o domínio da metalinguagem e/ou de regras inscritas em manuais. A gramática internalizada revela o conhecimento implícito das regras de uso da língua que todo falante aprende, antes mesmo de ir à escola. É o que permite ao usuário da língua comunicar-se usando um conjunto de regras internalizadas. Embora haja diferentes perspectivas de gramática, de acordo com a visão de língua dos sujeitos, a norma padrão culta é, usualmente, a mais prestigiada.

Feita essa breve retomada, passamos à análise de três comentários postados em um perfil de rede social.

A intolerância e a rejeição às variedades linguísticas em comentários em uma rede social

A análise a seguir tomou por objeto publicações de usuários em uma página da mídia social e rede social virtual *Facebook*, intitulada “Falei errado? O problema não é meu, é seu.” Administrada por conhecedores da Sociolinguística, a descrição da página justifica seu objetivo: desmistificar a noção de certo e errado na Língua Portuguesa, utilizando humor aliado a estudos de conceituados linguistas. No entanto, os comentários publicados pelo público que interage com as postagens são, em geral, preconceituosos e carentes de base científica. Assim, após ler muitos desses comentários, decidimos torná-los objeto desta investigação. Buscamos, desse modo, analisar que perspectiva de língua subjaz ao conteúdo de três comentários publicados por usuários nesta página de rede social e que efeitos de sentido são produzidos.

Os administradores do perfil publicavam, semanalmente, em *cards*, frases que denunciavam preconceito contra as variedades linguísticas, seguidas da frase introduzida por *hashtag*: #ÉPreconceitoLinguístico. A título de exemplo, exibimos algumas das postagens que motivaram os comentários em análise:

Figura 1



Fonte: Página “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu.”, no Facebook.

As publicações que apresentamos são apenas algumas das muitas publicizadas pelos administradores da página que defende o fim do preconceito linguístico, valorizando outras formas da língua, que

fogem à perspectiva da norma padrão culta e da visão prescritiva da gramática, centrando-se no uso da língua, valorizando formas de variação linguística. Seguem três comentários de leitores que interagiram com a página por escrito.

O primeiro comentário é parte de um conjunto de quatro comentários postados por uma mesma pessoa na publicação selecionada para esta análise. Os comentários anteriores defendiam a necessidade do conhecimento da gramática normativa especialmente na área profissional, alegando que não saber a norma culta pode prejudicar o falante em momentos formais, como em entrevistas de emprego. Na sequência, após algumas pessoas responderem a esses comentários na tentativa de explicar que esses pensamentos demonstram preconceito, é dada a seguinte justificativa:

Comentário 01

Olha gente, leia de novo o que eu escrevi. Não estou defendendo ofensas. E nem fazendo comparativos, cada um tem um tempo de aprendizagem, uma dificuldade, eu tenho as minhas na língua portuguesa e em outras matérias também. Nunca fui rica, mas sempre fui esforçada. E sempre me dediquei à escola, porque sabia que a única forma de eu sair do ciclo vicioso de pobreza, era estudando. Tudo nessa vida a gente tem que se esforçar. Não vejo isso em muitos jovens que escrevem errado não por problemas de aprendizagem, e sim por falta de vontade. Temos regras pra tudo, e mesmo tendo nossas dificuldades o padrão facilita e alinha a forma de nos comunicarmos, se não fosse esse ponto central de regras básicas, não conseguiríamos nos comunicar. Até para a criação de todas as línguas houve padronização, quando eram símbolos, e depois quando virou alfabeto. Então assim, ninguém tá desmerecendo quem tem dificuldade não, até porque esses merecem palmas por se esforçarem apesar das dificuldades. O que não merece palmas são pessoas que dão desculpas, mas se concentram mais em balada, beijar na boca, do que ir pra escola e aprender o mínimo que o professor tá falando. E se mesmo eu falando, falando, escrevendo “certo” vocês já não conseguem entender meu ponto de vista e interpretar o que escrevo. Imagina quando todo mundo escrever do jeito que quiser. Sou contra a diminuição das pessoas, mas também sou contra a falta de esforço.

Fonte: Página “Falei errado? O pobre não é meu, é seu.”, no Facebook.

Iniciamos observando a afirmação, em relação à língua portuguesa, de que “Temos regras pra tudo, e mesmo tendo nossas dificuldades o padrão facilita e alinha a forma de nos comunicarmos, se não fosse esse ponto central de regras básicas, não conseguiríamos nos comunicar.” Há vários equívocos presentes nessa única afirmação. O primeiro é a compreensão, que está implícita, da língua como representação da norma culta; o segundo, de que o padrão (culto) é o que permite (facilita) a comunicação entre as pessoas.

Ocorre que a maioria da população, mesmo escolarizada, não faz uso da “norma-padrão” (que não está explícita na frase, mas pode ser subentendida) no uso cotidiano, basta um olhar cuidadoso às situações reais de fala não monitorada. O suposto uso das “regras da tradição gramatical” não passa de uma visão idealizada de língua como expressão do pensamento.

Além disso, vale considerar que mesmo a “norma” pode mudar, como afirma Alkmim (2012, p. 43): “Cada época determina o que considera como forma padrão. Certas formas podem ser consideradas como pertencentes à variedade padrão em uma época e deixar de ser em outra”.

Por isso, ainda que não percebamos, cada época tem sua característica linguística correspondente à sociedade que a utiliza. Isso significa que até mesmo a variedade linguística eleita como “correta” decorre do próprio comportamento social, que muda historicamente e com o decorrer do tempo.

A diversidade linguística é presente em nosso meio e não há como sustentar a ideia de que a língua deva ser homogênea. Alkmim (2012, p. 42) explica que “a definição de uma variedade padrão representa

o ideal da homogeneidade em meio à realidade concreta da variação linguística”. Todo falante conhece as regras de sua língua que possibilitam a comunicação, afinal comunica-se mesmo que não tenha escolarização ou aprendizagem formal.

Não é preciso ser um estudioso da língua para perceber que todo indivíduo é capaz de se comunicar em sua língua nativa e que isso não é uma capacidade adquirida, mas inata. Kenedy (2009) explica, a partir dos estudos da gramática gerativa de Noam Chomsky, que o conhecimento da língua é algo inconsciente.

Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como Faculdade da Linguagem (KENEDY, 2009, p. 129)

Além disso, em relação às comunidades linguísticas, não existe uma superior ou inferior, mas existem diferenças no falar entre os grupos sociais, como comenta Bagno (1999):

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o ‘melhor’ ou ‘pior’ português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constitui um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm seu valor, são veículos pleno e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam (BAGNO, 1999, p. 51).

Por isso, querer padronizar a língua pelo padrão culto revela desconhecimento do funcionamento da língua, além de preconceito em relação às variantes menos prestigiadas. Precisamos assumir que a norma padrão culta se torna irrelevante em muitos contextos de uso já que não representa o uso real da maioria dos falantes em seus diferentes grupos sociais.

Encontramos, também, no comentário analisado, uma referência a um suposto “ciclo vicioso da pobreza”, o que está expresso no seguinte trecho do comentário publicado: “E sempre me dediquei à escola, porque sabia que a única forma de eu sair do ciclo vicioso de pobreza, era estudando”. Certamente, a oportunidade de estudar é uma das melhores maneiras de crescimento pessoal e profissional, porém sabemos que a ascensão social nem sempre está relacionada ao domínio da norma padrão, pois se assim fosse, todos os estudiosos da língua (dentre eles os professores de língua portuguesa) pertenceriam às classes econômicas privilegiadas. Para Bagno (1999), esse tipo de pensamento recebe projeção porque:

O português não-padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo, [...]. É também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que frequentam as escolas públicas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil – país que tem a pior distribuição da riqueza nacional em todo mundo – o PNP é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado ‘feio’, ‘deficiente’, ‘pobre’, ‘errado’, ‘rude’, ‘tosco’, ‘estropiado’ (BAGNO, 1999, p. 28).

Nesse mesmo contexto, o internauta também cita a falta de vontade e de esforço quanto ao conhecimento da ortografia pelos adolescentes, o que pode ser visualizado no seguinte trecho: “Tudo

nessa vida a gente tem que se esforçar. Não vejo isso em muitos jovens que escrevem errado não por problemas de aprendizagem, e sim por falta de vontade”. Em um país onde o acesso à educação é precário e a leitura (e escrita) não são estimuladas, quando vemos usos diferentes do idealizado na escrita (para nos restringirmos aos comentários em análise na página da rede social), precisamos reconhecer que estamos diante de questões mais complexas e não à mera “falta de vontade”.

No final do comentário, há também a seguinte preocupação com a ortografia: “Imagina quando todo mundo escrever do jeito que quiser.” Interessante observar a falácia desse argumento. Se cada um “escrevesse do jeito que quisesse”, viveríamos num caos linguístico. Nenhum usuário da língua escreveria uma frase como “As mulheres morderam o cachorro”, uma vez que seria esperado que “cachorros” e não mulheres “mordessem”. Mas poderia falar/escrever: “O cachorro mordeu as mulheres” ou “O cachorro mordeu as mulher”, ou ainda “O cachorro mordeu as muié”, sem que houvesse qualquer comprometimento da compreensão do argumento. Como já vimos, para a linguística, a noção de “erro” é sempre vista de modo relativo e, se algo é denominado de erro, esta sempre perguntará por que esse erro acontece. Então, ninguém escreve, nem escreverá do jeito que quiser, pois a gramática normativa é decorrência da língua e subordinada a ela. Bagno (1999, p. 77) explica que “a análise de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita que impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística”, ou seja, justificar o preconceito como uma preocupação de que em algum momento as pessoas não conseguirão se comunicar é argumento falacioso.

Beline (2013) explica que todos nós temos impressões e fazemos avaliações acerca de usos linguísticos e que muitas delas são

preconceituosas. Por isso, o trabalho do sociolinguista é descrever e explicar os significados sociais que estão associados a determinados usos. Assim, mesmo que o autor do comentário não perceba, está fazendo um julgamento social, pois até pessoas letradas deixam de fazer uso da norma culta em seus atos comunicativos. Bagno (2003) explica que:

[...] existem erros mais errados do que outros [...] o que vai determinar a gravidade desses erros não são as características estritamente linguísticas presentes na fala dos indivíduos, mas, sim, muito mais as características sociais dos falantes que cometem tais erros. Quando tais regras variáveis, mesmo em desacordo com as prescrições das gramáticas normativas, passam a ser amplamente encontradas na atividade linguística dos falantes prestigiados, elas deixam de ser percebidas como erros (BAGNO, 2003, p. 141).

O autor do comentário parece entender a língua apenas como um conjunto de regras constituídas pela linguagem escrita na norma culta, compreendendo que a língua é um sistema fechado de regras e não um ato social. Esse tipo de concepção representa a perspectiva da língua como expressão do pensamento.

Vamos analisar o próximo comentário. Agora, sobre noção de “erro”:

Comentário 02

Pois é, moro na Suécia há quase cinco anos. Demorei a perceber que nenhum sueco fala ou escreve errado, independente do grau de escolaridade. Por aqui as coisas são bem diferentes, mesmo quem estudou assassina o Português, e agora essa de preconceito linguístico. Não a toa, estamos sempre na lanterna dos rankings internacionais de qualidade de Educação.

Fonte: Página “Falei errado? O problema não é meu, é seu.”, no Facebook.

A primeira afirmação que analisaremos nesse comentário é a seguinte: “Demorei a perceber que nenhum sueco fala ou escreve errado, independente do grau de escolaridade”. Um dos pressupostos dessa frase é o de que os suecos seguem padrão culto da língua e os brasileiros, não. Segundo Alkmim (2012), podemos afirmar que essa é mais uma concepção equivocada, pois:

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades (ALKMIM, 2012, p. 35).

Ou seja, homogeneidade linguística não existe, pois língua e variação são inseparáveis. Esse é um fenômeno comum em qualquer comunidade linguística e cada uma dessas variações possui suas peculiaridades, que envolvem diversos aspectos históricos e culturais.

Há, também, nesse comentário, a afirmação: “Por aqui as coisas são bem diferentes, mesmo quem estudou assassina o Português, e agora essa de preconceito linguístico”. Alkmin (2012, p. 41) explica que o falante tem a capacidade de alternar sua fala e apropriá-la segundo o ambiente em que estiver, pois: “No ato de interagir verbalmente, um falante utilizará a variedade linguística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo etc. e segundo a situação que se encontrar”.

Além disso, sabemos que, embora a expressão “assassinar o português” seja bastante utilizada, essa afirmação decorre de preconceito linguístico. Afinal, o fato de alguém não usar o padrão culto de uma língua não o torna um contraventor. Se uma pessoa sabe a variante culta e não fala, significa apenas que ela não quis ou não precisou usar,

o que pode ser decorrente de várias razões, como baixo grau de monitoramento ou avaliação de que a situação de uso não exige uso da norma culta. É importante ressaltar, como nos lembra Bagno (1999, p. 27), que o Brasil é um lugar onde:

são faladas mais de dezenas de línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, língua surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos, além de falarem diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravagista (BAGNO, 1999, p. 27).

Podemos observar que a crença na homogeneidade da língua é ideia bastante presente no senso comum. Tal concepção está ancorada numa concepção de língua como expressão do pensamento, idealizada, sendo dela decorrente a perspectiva normativa de gramática.

Como ensina Gnerre (1998), uma variedade linguística vale o que valem seus falantes na sociedade, ou seja, a língua é usada como reflexo de poder e de autoridade nas relações econômicas e sociais, mas esse poder não está disponível para todos. As pessoas com mais escolaridade e/ou acesso ao poder econômico e/ou social têm mais prestígio social e, não raro, a linguagem usada por elas diferencia-se da linguagem usada pelas pessoas com pouco acesso à escolaridade ou que ocupam lugares de menor reconhecimento social e econômico. Assim, muitas vezes a linguagem torna-se mais um meio de discriminação. No comentário em análise, observa-se a idealização de um povo (país) cuja língua também é idealizada.

A língua representa quem somos, portanto, ao menosprezar qualquer variedade linguística, estamos menosprezando todo o povo que a utiliza, pois nela está intrínseca uma identidade. Assim, ao mes-

mo tempo em que a língua tem o poder de nos unir, ela também pode nos afastar e nos segregar e a segregação não é inerente à própria língua, mas ela decorre do valor social que se relaciona à forma linguística utilizada por determinado grupo social.

Seguimos a análise, apresentando o último comentário escolhido para integrar essa reflexão.

Comentário 03

Alguns destes quadrinhos só reforçam e motivam o analfabetismo funcional. Não vejo problema em corrigir sem humilhar. Não é questão de dominar norma culta (até pq nosso idioma tem muitas peculiaridades e quase ninguém domina com propriedade), mas sim questão de trocar “mais” por “mas”, de inventar palavras (Framengo, pobrema, chicrete não existem), de colocar n antes de p e b... Coisas que se aprende no Fundamental I. Não estamos falando aqui de regência verbal, orações subordinadas, etc...

Fonte: Página “Falei errado? O pobrema não é meu, é seu.”, no Facebook.

Embora haja vários aspectos passíveis de discussão nesse comentário, selecionamos apenas um: a afirmação de que “Framengo, pobrema, chicrete não existem”. Ocorre que essas formas existem, especialmente na língua falada de várias regiões. Essa variação não é “errada”, e sim uma modalidade estigmatizada, como explica Alkmin (2012):

As formas ‘frecha’ e ‘frauta’ são encontradas na carta de Pero Vaz de Caminha e na obra *Os Lusíadas*, de Camões. Essas formas de pronúncia e representação não são mais consideradas como ‘bom uso’ porque a fala das classes altas mudou e a de outros grupos sociais as reteve, sendo consideradas hoje como erro (ALKMIN, 2012, p. 43).

Nas formas escritas, ao que o autor do comentário se refere como uma “invenção de palavras”, é comum que confundamos determina-

das pronúncias e encontros consonantais ao termos que escrevê-los. Isso acontece porque a escrita não é, de fato, a língua viva e cabe memorizarmos todas essas formas conforme somos expostos a elas. Bagno (1999) explica que isso acontece porque:

A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada. Como assim, não exaustiva? Ora tem muita coisa que a gente diz e não escreve, e muita coisa que a gente escreve mas não diz... (BAGNO, 1999, p. 71).

Por isso, língua e escrita não devem ser confundidas, pois são totalmente distintas. Mesmo que não saber escrever segundo a gramática normativa seja um reflexo de nossa educação como um todo, não é a escrita que nos faz melhores ou piores do que os outros indivíduos. A ortografia é apenas uma tentativa de representação da língua falada. A escrita é uma parte estática da língua e não pode ser considerada como língua, pois ela não consegue acompanhar uma série de fenômenos que constituem as riquezas linguísticas presentes na comunicação.

No comentário em discussão, novamente encontramos uma concepção de língua como expressão do pensamento, produto da psique do sujeito, da qual decorre uma concepção de gramática padrão culta idealizada.

Conforme vimos, embora o conteúdo dos *cards* postados pelos administradores da página adotem uma concepção de língua como interação, os comentários dos usuários da rede social que selecionamos para análise não correspondem a essa mesma concepção. Observamos que esses comentários carecem de qualquer argumento científico acer-

ca da língua e, assim, acabam desvalorizando não apenas a diversidade das variedades de uso da língua como também as pessoas que fazem uso de variedades que não gozam de prestígio social, que são justamente as que têm pouca ou nenhuma escolaridade.

Precisamos lembrar que quando emitimos julgamentos sobre a fala de alguém estamos julgando primeiramente o falante. Se as variações visam à comunicação, jamais devemos considerá-las como erros, mas como variedades da língua.

Considerações finais

Sabemos que a língua acompanha a evolução da sociedade ao longo do tempo, mudando e reinventando-se juntamente com os indivíduos. Também aprendemos que a variação é parte do fenômeno que constitui a linguagem e a língua é uma atividade social, que varia em todos os domínios, assim nenhuma variante deve ser tratada como superior ou inferior.

Os comentários em análise revelam percepções e pontos de vista que estão longe de perceber a língua como lugar da interação entre os sujeitos, lugar em que a variação linguística está presente e revela características do grupo social no qual o falante está inserido. Os comentários mostram que normalmente o que se julga é o falante e não a variante utilizada, ou seja, se há variação em todas as comunidades, o julgamento de certo e errado na língua passa a ser uma avaliação de caráter social e não linguística. Por essas razões, o preconceito linguístico afeta, principalmente, as camadas sociais menos favorecidas, que tiveram menos acesso à educação formal, e a

elas são atribuídos valores negativos que causam a desigualdade e até mesmo a exclusão social.

O desconhecimento do real funcionamento da língua nos leva a atitudes preconceituosas que se tornam parte integrante da nossa forma de ensinar e do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo, o que sinaliza para a necessidade de mudanças na educação, especialmente nas aulas de língua portuguesa, para a desconstrução desses preconceitos.

É notável que um dos ambientes onde mais se propaga o preconceito é a escola, pois discutir sobre a diversidade linguística não é prática de ensino, portanto é louvável que a BNCC dê espaço importante tanto nos pressupostos teóricos, quanto na definição das competências e habilidades, para um trabalho mais reflexivo com a língua e menos focado somente em uma variedade, a de prestígio, presente nas gramáticas normativas.

Acreditamos que a escola continua a ser o lugar onde mais temos a oportunidade de desconstruir os preconceitos, através de uma educação democrática e que valorize a diversidade. Para isso, é preciso que haja reconhecimento de todas as variantes no ensino da língua e que seja possível entendê-la em toda sua diversidade. Ao contrário, continuaremos a propagar o preconceito e desvalorização das variantes já estigmatizadas.

Assim, entendemos que, na escola, a discussão sobre língua e variação é desejável, pois cada variante carrega as características culturais da vida social dos alunos e de suas famílias. Compreender que a língua é fenômeno heterogêneo é tarefa do professor de língua portuguesa que pretende aplicar na prática os pressupostos da BNCC.

Assim, quem sabe, poderemos ver nas redes sociais físicas e virtuais uma melhor compreensão e valorização da diversidade linguística, a qual caracteriza a diversidade social.

Referências

- ALKMIM, Tânia; CAMACHO, Roberto. Sociolinguística. In.: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM; Fernanda (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2012. Volume 1; p. 23-50.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira** São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BELINE, Ronald Mendes. Língua e variação. In: FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013. p. 111-133.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FACEBOOK, Página. **Falei errado? O problema não é meu, é seu**. Disponível em: https://www.facebook.com/FaleiErradoOPobremaNaoEMeuESeu/?e-pa=SEARCH_BOX. Acesso em: 4, jun. 2019.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder/ 4ª ed.** – São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In.: **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, p. 127-140.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem** 10. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ENUNCIADOS CONCRETOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE EVENTOS DISCURSIVOS NO BBB 21 E EM POSTS DO INSTAGRAM

Wilton Petrus

Jânio Nunes

Nádsen Araújo

Introdução

Uma discussão relacionada às problemáticas acerca do ensino da Língua Portuguesa (LP) no ambiente escolar está voltada às práticas reais de uso da linguagem no cotidiano. Fazendo uma paráfrase das discussões de Batista (2001) em “Aula de Português: discursos e saberes escolares”, ao problematizar: quando se ensina Português, o que se ensina? Além disso, ainda questionamos: ao ensinar Português: o que, como e para quê ensinar? Em “O texto na sala de aula”, Geraldi (2003) coloca-nos a pensar que uma das respostas a esses questionamentos envolve tanto uma concepção de língua/linguagem quanto uma postura política relativamente à educação.

O processo de ensino-aprendizagem da LP deve garantir aos seus atores o uso da linguagem oral ou escrita em diferentes práticas sociais. Logo, aceitar essa perspectiva de ensino intenciona reconhecer o texto como unidade real de sentido. Contudo, os estudos sobre o texto

como unidade de análise e sentido, não são tão novos, considerando que, desde os anos 60 do século XX, os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso Francesa “fizeram emergir uma postura teórica radicalmente diferente do estruturalismo e do gerativismo, uma vez que se postulava uma nova análise de ensino, o texto” (MACHADO, 2009, p. 46).

Alinhados a uma matriz bakhtiniana, ao abordarmos os usos sociais da língua, não tratamos de uma análise restrita à frase pela frase, implica ler, produzir e analisar textos a partir de realidades concretas. Com base nessa concepção de linguagem, no ensino de LP,

para se garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto, é preciso que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; [...] que se justifique como prática sócio-histórica (SUASSUNA, 2000, p. 45).

Nessa direção, este capítulo definiu por objetivo tecer reflexões sobre o ensino de língua materna numa perspectiva dialógica da linguagem. Para isso, encontra-se ancorado nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, o qual aponta o dialogismo e as relações entre gêneros do discursivo e sua materialização em textos nos contextos reais. O *corpus* de análise compõe-se a partir dos enunciados de dois participantes do Big Brother Brasil (BBB) 2021.

Tendo por base os pressupostos supracitados, o presente capítulo estrutura-se em três seções. Na primeira, discute-se a relação entre o dialogismo e o ensino de LP, mobilizando conceitos do Círculo de Bakhtin. Na segunda seção, são tecidas considerações acerca dos gêneros do discurso como ação social. Na terceira, discute-se sobre gêneros digitais, cibercultura e as linguagens líquidas. Por fim, são lançadas as considerações finais (in)acabadas.

Dialogismo e ensino de Língua Portuguesa

Ao se defender, neste texto, o ensino a partir da interação dialógica, busca-se em Volóchinov (2017, p. 224) o entendimento de que a língua está em um processo ininterrupto de formação. Nesse sentido, não se trata de entendê-la como um objeto pronto e estático, mas como uma energia evolutiva. Volóchinov (2017) apresenta como problema o entendimento sobre a língua/linguagem e a insistência de práticas fundadas no isolamento e na delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo. Assim,

A língua como um produto pronto, como um sistema estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148).

Para Volóchinov (2017), a língua vive e se forma historicamente através da comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações dialógicas. Desse modo,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 2018).

Volóchinov discorda da ideia de língua enquanto sistema estável e homogêneo, caracterizado por um estudo linguístico com leis específicas que acoplam o signo da língua no interior de um sistema fechado, desvinculado de valores ideológicos. Não existe desconexão do sistema da língua e os valores históricos de uma sociedade, ou seja, língua e história não são alheias entre si. Nessa direção, “a consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

Sob essa perspectiva, não existe formação de consciência fora da ideologia. O autor faz uma crítica aos estudos da palavra morta sem função comunicativa, desconexa e sem valor social. Para Volóchinov (2017, p. 178), “apenas um signo mutável e flexível pode ser compreendido, já o sinal será apenas reconhecido. O sinal possui valor técnico, unitário e estático, não reflete e não refrata nenhuma realidade”. Logo, um processo de compreensão jamais deverá ser confundido com o processo de reconhecimento.

Somente um triste mal-entendido e hábitos do pensamento mecânico profundamente arraigados resultaram no fato de que esses ‘sinais’ por pouco não foram transformados em uma chave para a compreensão da língua e do psiquismo humano (da palavra interior). Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza e o momento do seu reconhecimento (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178-179).

Um entendimento mais estreito sobre signo e ideologia, a título de exemplo, pode-se pensar na representação de uma mesa em um ambiente familiar, objeto estimado por uma sequência de histórias que vivenciou aquela família, pois como cita Volóchinov (2017, p. 92)

“qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo”. As lembranças das reuniões, discórdias, embates, decisões difíceis que se discutiram naquela mesa trará um certo conceito particular aos membros daquela família.

Sendo assim, todos os fatos vividos socialmente darão uma construção ideológica sobre o objeto em pauta, diferentemente de algum visitante que observará o objeto em uma perspectiva diferente, comum e coletiva. Nessa direção, segundo Volóchinov (2017), dentro do campo dos signos, ou seja, na esfera da ideologia há profundas diferenças, cada um se orienta em sua realidade pessoal refratando a seu modo e do seu ponto de vista e de sua cultura.

Nenhum signo permanece isolado se for compreendido e ponderado (VOLÓCHINOV, 2017). É necessária a transformação da coisa (palavra) em sentido concreto. Sentido esse que se dá a partir de contextos de cultura e vivência social. Nessa direção, reporta-se o exemplo das aulas de gramática normativa e o aluno alheio às regras, não sabendo onde e nem como aplicar aqueles conceitos. Na verdade, por muito tempo essas regras e conceitos são ensinados desassociados dos usos e das práticas-sociais da linguagem, as palavras se tornam coisas sem sentido real.

Tradicionalmente, vivenciava-se o ensino da gramática nas aulas de LP desvinculado de valores e práticas sociais de uso das linguagens, como se fossem “coisas sem sentido”, reforçando-se uma visão preconceituosa e purista do ensino da língua, expressa censura, ora a certos usos, ora na exclusão de determinadas construções (ILARI, 1985). Por outro lado, segundo Bakhtin,

A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influenciar sobre os indivíduos ela deve revelar seu *potencial de sentidos*; isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos. A coisa continua coisa, a palavra, palavra, elas preservam sua essência e apenas se completam com o sentido (BAKHTIN, 2011, p. 404, grifo do autor).

Na concepção de língua como ato dialógico, lugar de interação, nas práticas de ensino da LP há um “transbordamento da produção e da interpretação” (COUDRY, 1988) e as práticas de análise linguística direcionam o olhar dos sujeitos para além do explícito no texto. Para uma melhor compreensão, iremos discutir na próxima seção o entendimento que se tem sobre os gêneros do discurso e a necessidade das reflexões em relação ao seu ensino em sala de aula.

Os gêneros do discurso

Nas reflexões sobre a abordagem dos gêneros do discurso como ação social, reiteramos a necessidade do entendimento sobre a concepção de língua apresentada por Bakhtin (2011) como atividade social fundada nas necessidades de comunicação humana. Assim, a natureza da língua é essencialmente dialógica e materializada em gêneros do discurso. Para Bakhtin,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (2011, p. 261).

A língua não existe por si, mas está diretamente relacionada à estrutura individual de uma enunciação concreta que se consolida. Através da enunciação ela mantém contato com a comunicação, tornando-se realidade. São as condições sociais de cada época que determinam as condições de comunicação verbal, suas formas e métodos. Logo, é um legado histórico – artefato cultural da humanidade. Segundo Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor): “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Os gêneros do discurso são a materialização do diálogo cotidiano (BAKHTIN, 2011), portanto, sua variedade é infinita. Cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros, afirmando assim sua heterogeneidade. Bakhtin (2011, p. 265), ao postular sobre a heterogeneidade do signo linguístico, afirma que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Para Bakhtin (2011), o enunciado pode refletir a individualidade de quem fala, assim, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar aspectos da personalidade. Para o autor (2011), os enunciados, e os gêneros do discurso a que pertencem, são as correias de transmissão que levam a história à sociedade; assinala ainda que a história da língua escrita é marcada tanto pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), como pelos primários (diálogo oral: linguagem familiar, cotidiana, filosófica, dos círculos, etc.). No entanto, a natureza do gênero não pode ser observada como mera investigação linguística e formalista. Nesse sentido:

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2011, p. 264, 265).

A teoria bakhtiniana apresenta caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional. Nessa direção, os gêneros são enfocados pela dinamicidade da produção cotidiana, um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana (FARACO, 2009). Em outros termos, o dizer da palavra está relacionado ao tipo de atividade que os falantes estão envolvidos. Logo, faz-se necessário estudar os tipos de dizer, ou seja, os gêneros do discurso que emergem, estabilizam-se e evoluem no interior das atividades humanas. Nessa direção, no pensar sobre a materialização da língua/linguagem que ocorre por meio de gêneros discursivos, cabe-nos uma reflexão sobre os gêneros emergentes do digital e suas relações com o ensino de LP e a sociedade.

Gêneros digitais, cibercultura e linguagens líquidas

Os gêneros emergentes das “novas tecnologias” são relativamente variados tanto na oralidade como na escrita”. Os gêneros digitais são heterogêneos e hipertextuais, ou seja, multimodais, podendo ser materializados em ambientes virtuais, em suportes audiovisuais e multimídia, por terem essas características, os gêneros digitais são multi-

modais (SANTOS, 2019). Com isso, podemos observar que segundo tais contextos e concepções, os gêneros digitais são materializados por meio de linguagem semiótica/multimodais, ou seja, são concebidos em ambientes imbricados pelos multiletramentos e apresentam características multiforme e hipermediática.

Os gêneros digitais se materializam, geralmente, em estrutura hipertextual. Xavier (2010, p. 208) entende hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas”. Sobre esse assunto, Santos (2019) defende que trabalhar com os gêneros textuais digitais é uma possibilidade de o professor explorar as características hipertextual e multimodal dos textos. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos implica numa explosão multiplicativa dos letramentos, o que se tornam multiletramentos, múltiplas linguagens. O ensino focado em gêneros digitais pode facilitar a imersão nesse contexto, ampliando não só os letramentos dos alunos, mas também contribui com o desenvolvimento da educação linguística deles.

Sabemos que a língua/linguagem não é estática, pois ela muda de acordo com as eras, num movimento de evolução social. Partindo dessa premissa, entendemos que a sociedade tem, nas últimas décadas, experienciado tempos de linguagem ubíqua (SANTAELLA, 2007, 2018). Isso significa dizer que é cada vez mais comum observar nela uma certa “onipresença” na materialização de enunciados concretos, essa disseminação é realizada através da imersão dos sujeitos num contexto de conectividade digital e tudo isso faz parte da ampliação da cultura digital (LÉVY, 2010).

Dialogando com Lévy (2010), entendemos que a cultura digital implica interações sociais que ocorrem no ciberespaço, segundo esse autor,

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (idem, p. 17).

Ele afirma ainda que cultura digital ou cibercultura representa o conjunto de técnicas materiais ou intelectuais, de atitudes, modos de pensar e de valores que são desenvolvidas e crescem no ciberespaço (idem). Dessa forma, podemos compreendê-la como toda a estrutura que integra os instrumentos, recursos e dispositivos digitais que são utilizados para comunicação. Para além desse arcabouço tecnológico, compreende-se como parte importante do ciberespaço todo o conteúdo produzido e consumido pelos sujeitos que se apropriam da cultura, pelo que destacamos a multimídias (TV, rádio, telefone, celular) e a hipermídia (Internet, redes sociais, hipertextos).

A sociedade da cultura digital é caracterizada pela mobilidade, tempos de linguagens líquidas, em que a movimentação em que circulam os enunciados concretos faz-se disseminar nas mídias digitais, o que provoca mudanças sistêmicas nos espaços sociais e nas práticas individuais e cotidianas dos sujeitos. Sobre isso, ressalta Santaella (2013) que a revolução digital se encontra hoje em plena era da mobilidade, que ela também chamou de tecnologias comunicacionais da conexão contínua, constituídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos. Sobre isso, Santaella (2004, p. 47) acrescenta:

o primeiro traço encontra-se na hibridização de linguagens, processos sógnicos, códigos e mídias que a hipermídia aciona e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização. Por isso mesmo, em uma definição sucinta e precisa, a hipermídia significa ‘a integração sem suturas dos dados, textos, imagens de todas as espécies e sons de dentro de um único ambiente de informação digital’.

Nessa direção de formas contínuas de comunicação em espaços móveis e digitais surge a proposição do trabalho com enunciados concretos no ambiente escolar que considerem a cibercultura e a discussão sobre as linguagens líquidas da pós-modernidade em uma ótica discursiva e concreta do cotidiano, na qual se realiza um trabalho hipermidiático. Sobre essa proposição, na próxima seção, faremos apontamentos de análise que poderão ser trabalhadas em sala de aula.

Análise dos dados: enunciados concretos no BBB 21 e Instagram

O *Big Brother* Brasil (BBB) é a versão brasileira de um *reality show* exibido em diversos países e que possui como característica principal o confinamento dos participantes em um determinado período, geralmente 90 dias. Nessa situação, os sujeitos ficam privados de contato com a família, tampouco têm acesso a redes sociais e à internet. No Brasil, o BBB é exibido há pelo menos 20 anos, sua primeira exibição foi em 29 de janeiro de 2002.

Esse tipo de animação televisiva foi bem aceita pelo público brasileiro. Percebemos isso tanto pelos recordes de audiência que a emissora tem alcançado durante a exibição do número quanto pela

repercussão que ocorre nas mídias sociais, reflexo dos desdobramentos e da atuação dos participantes na casa. Na última edição, o BBB 21, exibida entre janeiro e maio de 2021, denominado de o *Big* dos *Bigs*, houve recorrentes discussões sobre: racismo, empoderamento feminino, cancelamento e variação linguística, entre outras. Neste texto, selecionamos diálogos entre os participantes e analisamos os enunciados concretos, bem como a repercussão desses acontecimentos nas redes sociais, como o *Instagram*.

Gil e Pocah, participantes da edição 21 do *Big Brother* Brasil, brigaram na madrugada de 16 de fevereiro, após o nordestino escolher a cantora como a participante que, segundo ele, não venceria o *reality*, essa declaração foi feita durante o jogo da discórdia, *game* que faz parte do *reality*. Em determinado momento, Gil, exaltado, utilizou a expressão regionalista: “Eu não vim do lixo pra perder pra basculho!”. A fluminense Pocah, que não entendeu o sentido do termo basculho, perguntou o que significava. Mas Gil não revelou e retrucou com um sonoro “não interessa!”.

O que é basculho? Esse questionamento pairou na cabeça de muitos brasileiros que, assim como Pocah, não compreenderam o enunciado, por não fazerem parte do auditório social que o reconhece como signo. Nesse sentido, os estudos do Círculo Bakhtiniano apontam a diversidade de compreensão do outro no esquema extraverbal do enunciado, visto que, ao compreender a palavra toma-se posição responsiva fazendo crescer os fios da palavra dentro da trama discursiva, podendo gerar uma gama de significações. O quadro a seguir revela a produção de sentidos em torno do enunciado “basculho”, no processo responsivo-ativo:

Figura 1 - Comentários sobre o enunciado “basculho”¹



Fonte: *Instagram*: @bbb.

O contexto extraverbal do enunciado “basculho” só poderia ser compreendido a partir de três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos falantes; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e 3) a avaliação comum da situação tomada pela compreensão do acabamento do discurso. Por estes pontos de vista, para compreensão do enunciado, faz-se necessário: o que foi visto por ambos os sujeitos do contexto; o que ambos conhecem sobre o contexto; e o que foi avaliado por ambos em concordância ou discordância. Volóchinov

¹ Para preservar as identidades dos sujeitos, aplicamos o recurso de tarja sobre as imagens de suas fotografias e dos nomes utilizados na rede social.

(2019) aponta que o subentendido da palavra está em um contexto que habita no horizonte espacial e semântico comum dos falantes.

Do mesmo modo, outros termos de horizontes distintos dos participantes do BBB 21 geraram discussões e compreensão responsiva ativa. O “*brother*” Artur Picolli, em determinado ato enunciativo, utilizou o enunciado “aulas, cria!”, defendendo seu pertencimento ao horizonte espacial e semântico dos falantes da cidade do Rio de Janeiro. Os nordestinos/pernambucanos, desta feita, não compreenderam o sentido pretendido no uso do referido enunciado e isso gerou, mais uma vez, discussões (linguísticas/discursivas/metalinguísticas) na internet, como observamos a seguir:

Figura 2 - Comentários sobre o enunciado “aulas, cria!”

The image shows a screenshot of Instagram comments on the phrase "aulas, cria!". The comments are arranged in two columns. Each comment includes the user's profile picture, name, text, time (7 sem), number of likes (curtidas), and a "Responder" button. The comments are as follows:

- emilymalta_**: Aulas cria é o que mesmo? (7 sem, 84 curtidas)
- andre_rebelo**: @emilymalta_ "aulas" é igual a "maneiro" "top" "legal" (7 sem, 3 curtidas)
- natanmiguel**: @emilymalta_ é um modo de falar aqui do ES. Cria tem a ver com "cria de favela". Os jovens costumam se chamam assim por aq. Fala cria, coé meu cria etc... (7 sem, 15 curtidas)
- eeuardopinheiro18**: @natanmiguel nada a ver boy 😂 (7 sem)
- eu_dyogosouza**: @emilymalta_ é um elogio de uma coisa impressionante que tu fez ou algo do tipo. (7 sem, 8 curtidas)
- andre_rebelo**: @andre_rebelo que por sinal é uma abreviação do "deu aula" que era uma gíria mais antiga! (7 sem, 5 curtidas)
- davidgabrielcrf**: @eu_dyogosouza kkkk que nadaave (7 sem, 2 curtidas)
- natanmiguel**: @pretaprado2014 aulas é aulas. Quando alguém fala algo bom, ou quando faz algo mt bem feito, aí falamos: Aulas cria (7 sem, 11 curtidas)
- pretaprado2014**: @natanmiguel valeu (7 sem)
- eu_dyogosouza**: @slowerc4 nada a ver n, é a vrdd (7 sem, 2 curtidas)
- roselycortes**: @emilymalta_ tbm quero saber (7 sem)
- eu_dyogosouza**: @slowerc4 por exemplo: tu é um jogador ou jogadora de futebol, aí tu faz um gol bonito p porra.. Eu vou e falo (7 sem, 2 curtidas)
- talvanelopes**: @natanmiguel povo inventa cada uma coisa mais sem nocao issol 😂 (7 sem, 2 curtidas)

Fonte: *Instagram*: @bbb.

Mesmo com o apontamento de Volóchinov (2019) a respeito do subentendido da palavra, o qual encontra sentido no contexto que subjaz o horizonte espacial e semântico comum dos falantes, o enunciado “aulas, cria!” parece apresentar graus mais elevados de dificuldades na produção de sentidos para o ouvinte em face do termo “basculho”. Assim, Volóchinov (2017, p. 232) revela que na produção de sentido,

[...] não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. É uma fásca elétrica surgida apenas durante o contrato de dois polos opostos.

“Basculho” reflete o sentido semelhante a lixo, é “o mesmo que lixo” ou “o resto do lixo”. Há, portanto, o processo de formação de sentidos pela comparação entre palavras ou termos, como no processo de sinonímia no discurso. Por outro lado, o enunciado “aulas, cria!” assume o sentido elogioso em eventos nos quais algum dos interlocutores apresenta-se digno dele: “aulas, cria” é uma interjeição que significa “mandou bem” seguida do vocativo “cria”, o qual substitui o nome do interlocutor.

Por outro lado, é importante considerar que a expressão “aulas, cria!”, de fato, gera sentido quando no contexto de uso, por apresentar-se fruto do processo do subentendido em face da redução estrutural, no qual o enunciado original e integral é “Deu aulas, cria!”, ou seja, “Você mandou bem, camarada!”. A questão é que nem todos os falantes da LP fazem parte do mesmo auditório social, desse modo,

não possuem essa informação para produzir sentido diante do enunciado. Faraco (2009, p. 86), ao falar das respostas ativas, afirma que:

Outras, contudo, estão na nossa memória discursiva como palavras de outrem e como tais são bivocalizadas em nossos enunciados (isto é, nossos enunciados expressam a um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos): elas são citadas direta ou indiretamente, são aceitas incondicionalmente ou são ironizadas, parodiadas, polemizadas abertas ou veladamente, estilizadas, hibridizadas.

Volóchinov (2017, p. 93) aponta que “as categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo ideológico”, como percebemos no discurso de alguns internautas nas imagens: “nada a ver n, é a vrdd” [Nada a ver, é a verdade]; “nada a ver boy” [Nada a ver, *boy*]; “o povo inventa cada coisa mais sem noção isso!” [O povo inventa cada coisa sem noção!]. Desse modo, concordamos com Bakhtin (2017) quando diz que uma palavra viva não conhece um objeto como algo totalmente dado, movimentando-se em direção do que ainda está por ser determinado enquanto evento vivo, em processo.

Assim, todos os enunciados ecoados em determinado contexto são uma resposta a outros enunciados que lhe antecedem, e seguramente suscitará resposta de enunciados posteriores. Então, para Bakhtin (2011), através do discurso de outros e de seus auditórios, construímos diálogos para confrontá-los, confirmá-los ou rejeitá-los, num eterno vir-a-ser.

Na maioria dos casos, pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele

é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor, se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante. O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam seus argumentos e motivos interiores, suas avaliações etc. (VOLÓCHINOV, 2019 p. 178).

Destacamos, ainda, a relação pela qual os sujeitos interagem no ciberespaço e como o utilizam como lugar legítimo para problematizar os enunciados dos “*brothers*”, lançando mão de elementos da cultura digital, no ciberespaço, e seguindo o movimento natural no qual a língua se faz ubíqua, em tempos de linguagens líquidas, na era da pós-modernidade.

No ciberespaço das redes sociais, os internautas sentem-se à vontade para expor os entendimentos que possuem sobre os enunciados discutidos, dessa maneira, é possível identificar tantos outros enunciados que são utilizados nas diversas regiões brasileiras. Estas, por sua vez, possuem particularidades linguísticas que se encontram, se cruzam e se entrelaçam. Segundo Santaella (2013) isso é a movimentação natural da língua em tempos de hipermídia.

Por esse viés de percepção do enunciado vivo, ancoramos nossa proposição do trabalho no ensino de LP em práticas que considere discutir em sala de aula os enunciados concretos que circulam na sociedade, carregados pelas multissemioses e ocupantes do ciberespaço. Essas expressões fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos e, por essa razão, merecem lugar de trabalho nas aulas de LP. Desconsiderar tais discussões na escola revela um distanciamento das práticas de língua/linguagem realizadas no ambiente escolar em detrimento daquelas realizadas na vida. Com isso, o professor da LP pode através do estudo de

gêneros emergentes enfatizar a interação discursiva e contribuir com as aprendizagens em diferentes materializações discursivas.

Considerações finais

Este texto objetivou tecer reflexões sobre a concepção dialógica da linguagem no ensino de LP, tomando por base enunciados concretos. Esta perspectiva de análise na escola implica o redirecionamento das práticas de ensino de língua materna definidas por objeto de estudo e reflexão sobre os gêneros do discurso em suas diferentes interfaces e formas de materialização da linguagem.

Considerando o objetivo desta discussão, nos direcionamos em torno da problemática do ensino abstrato de língua materna nos pautando o que discute o Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo na relação entre gêneros do discurso e sua materialização em enunciados nos contextos sociais na contemporaneidade.

A perspectiva dialógica da linguagem, possibilita o ensino de LP por um viés sensível ao social, às variações e aos conhecimentos que os alunos possuem acerca da língua. Reforça-se, por fim, que os encaminhamentos propostos para as práticas de análise linguístico-discursivo compõem o saber-fazer dialógico-discursivo em complexidade crescente em ambientes digitais, como o *Instagram*, que não deve ser desconsiderado.

Perceber o estudo da língua é constatar o enunciado baseado em conceitos múltiplos de uma sociedade repleta de seres expressivos e falantes que estão significando a sua palavra a partir de seu auditório

social. O enunciado, por sua vez, nos remete ao conceito de signo ideológico e neste plano, não escrevemos ou falamos dados abstratos, falamos e pensamos fatos de um mundo carregado de culturas, embates, espaços de reflexões/ações. Vale, por fim, ressignificar as nossas ações educativas, haja vista que não estamos tratando apenas de normas e regulações, mas vincula-se esses pontos ao valor axiológico e sógnico de cada palavra dita.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. *AustIn*: University of Texas Press, 2017.

BATISTA, A. A. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIG BROTHER BRASIL. **Eita, Brasil**. Rio de Janeiro 16 fev. 2021. *Instagram*: @bbb. Disponível em: <https://linktr.ee/bigbrotherbrasil/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BIG BROTHER BRASIL. Arthur Comenta Comentários. Rio de Janeiro 28 abr. 2021. *Instagram*: @bbb. Disponível em: <https://linktr.ee/bigbrotherbrasil/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso - Discurso e Afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

- LÉVY, p. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Ireneu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MACHADO, A. R. Colaboração crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In* MACHADO, A. R. *et al.* **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídia, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SANTANELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.
- SANTOS, N. A. **Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de Português**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019.
- SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLÓCHINOV, V. **A Palavra na Vida e Palavra na Poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA REVISTA NOVA ESCOLA E SUAS RELAÇÕES COM O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Daiane Zamoner

Introdução

A Revista Nova Escola é a mais conhecida revista com foco na educação básica no Brasil. Além disso, as atividades nela disponíveis permitem auxiliar o trabalho docente, principalmente diante do cenário educacional brasileiro: turmas com muitos alunos, carga horária excessiva, muitas provas e trabalhos para corrigir, entre outros aspectos. A revista era mensalmente impressa e seus exemplares eram disponibilizados para escolas públicas, assinantes e bancas de revista. Entretanto, desde outubro de 2019, o seu conteúdo é disponibilizado apenas *on-line*.

A revista Nova Escola propõe planos de aulas escritos e elaborados por professores da educação básica de todo o território nacional. Como ela mesma se autodenomina, é de professor para professor. Além disso, contam com uma equipe de professores, mentores e especialistas que avaliam e disponibilizam esses recursos na plataforma *on-line*. Os recursos pedagógicos disponibilizados pela revista poderão servir como instrumento a ser utilizado e adaptado pelo professor na prática docente.

Desde então, a revista fornece a possibilidade de acesso gratuito a diversos conteúdos, através do *website*, e há também a possibilidade de assinatura digital, com custo mensal, porém em um novo formato designado pela própria revista como: *Nova Escola Box*, em que são disponibilizados planejamentos de aulas semanais e exclusivos. Atualmente, os planos de aula disponíveis gratuitamente pelo *website* dizem estar alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), o que motiva os professores da educação básica utilizar os recursos como subsídio para o planejamento de suas aulas.

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, é o mais recente documento orientador da prática docente para o ensino da educação básica no Brasil. Nesse particular, o ensino deve promover o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes. Competências que mobilizem um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores (BRASIL, 2017) a fim de propiciar a aprendizagem dos componentes curriculares de modo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento.

A partir da implementação da BNCC, o professor é demandado a realizar o planejamento de seu fazer docente alinhado ao documento. Atualmente, além dos livros didáticos já disponibilizados aos professores e alunos, há inúmeras possibilidades de sugestões de aulas e práticas de ensino disponíveis na internet. Dentre os recursos disponíveis, o *website* da revista Nova Escola viabiliza planos de aula como sugestão pedagógica para os docentes.

A BNCC pressupõe, no texto introdutório do componente curricular língua inglesa, que “O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar

ciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 244). Ainda evidencia a necessidade de ampliar as possibilidades de gêneros a serem propiciados aos alunos, permitindo ao longo do ensino fundamental o adensamento desses gêneros, desde os da esfera cotidiana como convites, receitas e mapas; os gêneros para fruição literária, como contos e romances e os jornalísticos, como reportagens e notícias, de modo a avançar para textos argumentativos como resenhas ou artigos de opinião.

Diante desse contexto, este trabalho¹ tem por objetivo verificar e analisar o alinhamento dos planos de aula, divulgados no *website* da revista nova Escola, ao modelo de Sequência Didática (SD) proposto por Dolz e Schneuwly (2004), ou ao modelo de Projeto Didático de gêneros (PDG) de Guimarães e Kersch (2012). Definem-se esses dois modelos para esta análise, considerando que ambos são bastante difundidos e estudados no contexto nacional e internacional; além de serem atuais e pertinentes aos propósitos de ensino de línguas na contemporaneidade. O *corpus* selecionado para análise é composto de planos de aula para o componente curricular língua inglesa com propostas de práticas de escrita para 9º ano do Ensino Fundamental.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o estudo está organizado em quatro seções, iniciando por esta introdução. Na segunda seção, a contextualização das análises será discutida sob o conceito de gênero pela perspectiva do ISD; na terceira seção, aborda-se o conceito de sequência didática e suas etapas; na quarta seção, apresentam-se os conceitos de PDG, e em que se aproximam ou não da SD, com base

1 Este trabalho foi realizado para a disciplina Abordagens para a pesquisa, análise e ensino de gêneros, ministrada pela Dra. Luciane Sturm, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

em teóricos já apresentados nas seções anteriores e que complementem a análise deste estudo. Por fim, a análise e as considerações finais.

O interacionismo sociodiscursivo e a compreensão dos gêneros

São vários os linguistas pesquisadores do estudo dos gêneros em âmbito internacional. Já no Brasil, os gêneros entram em “[...] cena a partir da implementação, em todo o país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998” (BORGES, 2012, p. 120) permitindo que professores e alunos passem a trabalhar com os textos a partir de práticas reflexivas. Ainda segundo o autor, a corrente teórica Bakhtiniana, apontada pelo documento, foi incorporada no sistema educacional brasileiro sem ter sido amplamente estudada pelos professores que, muitas vezes, seguem manuais sem questionar outras possibilidades.

Conforme Bazerman (2017), a terminologia gêneros textuais ou discursivos filia-se a perspectivas teóricas distintas. Pela perspectiva de Bakhtin, os gêneros são designados como gêneros discursivos, e pela perspectiva da linguística textual ou do interacionismo sociodiscursivo, serão tratados como gêneros textuais. Nas palavras de Bazerman (2017, p. 32) “[...] os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais [...]”. Para o autor, não há interesse em tratar os gêneros unicamente como textuais ou como discursivos, pois ao fazer isso, se está deixando de tratá-los em sua completude. Assim, este estudo tratará de contemplar essa terminologia como gêneros, muito embora esteja vinculada a uma perspectiva do ISD.

Desse modo, os gêneros são dinâmicos e interrelacionados a aspectos sociais, tecnológicos, discursivos, cognitivos etc. Eles se fundem e se reorganizam para atender a uma função específica de linguagem. Para Marcuschi (2005, p. 20) “[...] quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.” É a seleção de determinados elementos para atingir a um objetivo específico. Todas as manifestações linguísticas ocorrem por meio de textos orais ou escritos e são fruto das relações sociais organizadas historicamente. Para Marcuschi,

O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Verificando a dinamicidade dos gêneros, é plausível mencionar que quanto maior for seu uso, maior será a possibilidade de sua transformação. O ISD define textos como

produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos (BRONCKART, 1999, p. 69).

Assim, a linguagem possibilita que as relações sociais contribuam na formação do sujeito. Nesse sentido, Bronckart (2010) afirma que para que os alunos dominassem os gêneros aos quais eles têm ou teriam contato em sua vida dentro e fora da escola, o ensino da escrita deveria vir anterior ao ensino da gramática, partindo-se do macro para o micro. Desse modo, houve a necessidade da “diversificação dos

textos a serem trabalhados em aula” (BRONCKART, 2010, p. 167). Toda essa nova proposta precisava de teorias que pudessem dar suporte a essas implementações na escola. Constata-se, portanto, que havia duas tradições diferentes quanto à teoria da organização dos textos. Segundo Bronckart (2010), a primeira está centrada no texto, e a segunda, nas relações entre o texto e os usos que se fazem dele. Contudo, a organização interna dos textos ainda se delimitava ao estudo das partes mais simples para as mais complexas, ao passo que relacionar os textos com as atividades humanas propunha considerar a função comunicativa e social dos textos.

Após toda essa reforma, emerge a preocupação em definir quais serão os gêneros de textos a serem utilizados nas escolas e como eles seriam implementados. Para isso, surgiu a necessidade de implementação de sequências didáticas, terminologia já bastante discutida por teóricos de Genebra, entre eles Dolz e Schneuwly (2004), e posteriormente difundida por pesquisadores brasileiros. Para Bronckart (2010, p. 172), “Esse modelo reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido [...]”. Para tanto, esses modelos não são fixos, eles devem se adequar aos objetivos de ensino do professor.

Com a implementação das SDs, o trabalho com os gêneros sempre inicia e finaliza com atividades de produção escrita. Entre esses processos, encontram-se os “módulos intermediários” (BRONCKART, 2010, p. 173), que estão entre a situação de apresentação do gênero e a produção final do aluno. Será, portanto, nos módulos intermediários que o professor proporcionará atividades para a aprendizagem linguística dos alunos.

O ISD proposto por Bronckart (1999), aliado aos preceitos relativos à didatização a partir dos gêneros, pretende contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos, a fim de que possam atuar na sociedade com protagonismo, gerenciando sua própria produção oral ou escrita. Para Magalhães e Cristovão (2018), o ISD enfatiza a importância das relações sociais para a formação dos seres humanos, sendo a linguagem uma das ferramentas cruciais para que essas interações ocorram. A concepção de linguagem como interação é fundamental para a aplicabilidade do trabalho com gêneros nas escolas. É central que os alunos sejam agentes produtores de linguagem para que possam ter participação social ativa na sociedade em que estão inseridos. A perspectiva de ensino a partir dos letramentos solicita que o professor defina primeiramente qual será a prática social para, posteriormente, definir qual ou quais gêneros darão conta de atender a esse objetivo comunicativo.

Na perspectiva do ISD, Dolz e Schneuwly (2004) trouxeram o modelo de didatização dos gêneros, que são as Sequências Didáticas (SDs), descritas a seguir.

Sequências Didáticas (SDs)

Schneuwly e Dolz (2004) traçam um importante questionamento com relação ao uso de gêneros na escola, pois a partir do momento que são inseridos no contexto escolar, perdem uma de suas funções primordiais, a de “instrumento de comunicação”, e passam a ser o “objeto de ensino/aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65).

Os gêneros introduzidos na escola são, de alguma forma, utilizados como meio de comunicação entre alunos e professores, entretanto o contexto escolar favorece “uma forma toda nova de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 2004, p. 67), uma vez que as condições de produção mudam, muda-se também o gênero. Os gêneros da vida cotidiana são introduzidos na escola sem levar em consideração que há inúmeros outros que podem ser trabalhados dentro do contexto escolar com fins pedagógicos e também comunicativos.

Assim, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 70) “[...] toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”. Nesse particular, a grande questão é introduzir, no contexto escolar, gêneros de complexidade o suficiente para que possam ter o adensamento de proposições comunicativas dentro desse contexto, porém que sejam também gêneros com situações mais próximas possíveis de situações reais de comunicação. Como exemplo, os autores citam: o debate, a entrevista e o resumo.

Muito se tem questionado sobre o como ensinar a expressão oral e escrita nos últimos anos. Para responder a tais questionamentos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam a necessidade de se “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados” (2004, p. 95) que permitam aos alunos desenvolverem as capacidades mais complexas de leitura e escrita para que possam utilizar em situações de comunicação diversas.

A esse procedimento os autores deram o nome de *sequência didática*, que é definida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Toda comunicação, seja ela oral ou escrita, é realizada por meio de

gêneros discursivos. Assim, ao utilizá-los em sala de aula como recurso pedagógico, os alunos conseguirão adequar melhor sua fala e escrita para se apropriarem à determinada situação comunicativa.

O trabalho com SDs em sala de aula prevê alguns procedimentos fundamentais. Primeiramente, é apresentada aos alunos uma situação de comunicação, a partir da qual eles devem ser interrogados quanto às especificidades do gênero proposto para que, a partir desses questionamentos, os alunos pratiquem a produção inicial, lembrando sempre de que é fundamental dar subsídios de outros textos/leituras para que os alunos possam efetivamente produzir. Assim,

[...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

A primeira versão da produção, oral ou escrita, fornecerá ao professor um enorme instrumento de ensino-aprendizagem, pois a partir dos registros dela será possível verificar quais são, de fato, as necessidades dos alunos. Torna-se fundamental compreender que é a partir dos gêneros de textos que se “[...] definem o que é ‘dizível’ através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 109). Dito de outro modo, é o gênero que orientará quais aspectos deverão ser trabalhados com mais especificidade, entre eles: questões de gramática, sintaxe, ortografia, coesão, coerência entre outros. Nesse momento, o trabalho tanto em duplas como em pequenos grupos poderá ser muito significativo, dado que apontamentos trazidos pelos colegas poderão contribuir significativamente para a melhoria do texto.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os erros dos alunos são recursos de análise riquíssimos, e é a partir desses dados que o professor orientará sua prática docente. Não se faz necessário retomar todos os aspectos individualmente, mas sim trabalhar com aqueles mais recorrentes. Nesse sentido, é fundamental que sejam trabalhados em isolado os aspectos de sintaxe, como indicam os autores: “[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116). Isso se deve ao fato de um único gênero não dar conta de atribuir ao estudante o domínio da sintaxe em sua amplitude.

Após a modalização, em que a análise linguística é realizada, cabe a realização da produção final, momento em que o aluno colocará em prática todas as orientações apresentadas pelo professor e colegas. É a partir do trabalho final que o professor poderá estabelecer os critérios de avaliação para que possa efetivamente atribuir *feedback* ao aluno.

Para o trabalho com SDs em sala de aula, os autores enfatizam alguns aspectos fundamentais, entre eles: o mesclar entre gêneros escritos e orais para cada turma e ano de aprendizagem, dando igual oportunidade de acesso, preferencialmente intercalar, pois os gêneros orais demandam mais tempo do professor e dos alunos. Além disso, deve-se prever o adensamento dos gêneros para que desafiem os alunos intelectualmente. Para finalizar, um mesmo gênero poderá ser trabalhado em diferentes anos de aprendizagem, porém com maior complexidade, ou poderão ser trabalhados diferentes gêneros, procurando agrupá-los de acordo com a função que exercem. Como exemplo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem sempre prever textos do narrar, relatar, argumentar, transmitir conhecimentos e

do regular comportamentos para cada ano de ensino aprendizagem, procurando assegurar a diversidade das capacidades de linguagem.

O ensino a partir dos gêneros, organizados em SDs, pode contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem dos alunos, propicia a eles maior criticidade sobre o que leem ou escrevem, além de fazer com que passem a ver proximidade entre o que se é ensinado na escola com o mundo real, desenvolvendo habilidades, mobilizando conhecimentos e ampliando a concepção de mundo.

Com base nessa concisa apresentação dos aspectos teóricos sobre sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a próxima seção discute o trabalho com gêneros sob a perspectiva do Projeto Didático de Gênero (PDG), proposto por Guimarães e Kersch (2015), e suas possíveis contribuições para o ensino de língua em contexto brasileiro.

O Projeto Didático de Gênero (PDG)

As SDs e o PDG filiam-se aos princípios teóricos e conceituais do ISD, que, de acordo com Magalhães e Cristovão (2018), pretendem contribuir para com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos, a fim de que possam atuar na sociedade com protagonismo, gerenciando sua própria produção oral ou escrita. Porém, as SDs são muitas vezes compreendidas como um conjunto de atividades que devem ser seguidos com base em apenas um gênero textual. Magalhães e Cristovão (2018) ressaltam que o trabalho com as SDs, como originalmente proposto, deriva para novas possibilidades de trabalho com os gêneros, “[...] na transposição didática muitas modifica-

ções ocorrem entre o que se propõe e o que se efetiva em sala de aula” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 36). Para isso, Guimarães e Kersch (2012) ampliam os usos das SDs, possibilitando práticas sociais de leitura e escrita em que a linguagem é compreendida como prática social.

Reinaldo e Bezerra (2019) apontam que embora a proposta de trabalho desenvolvida pelo grupo de Genebra apresente resultados positivos, ainda demonstra haver algumas lacunas quanto à aplicabilidade prática em contexto de ensino brasileiro. Guimarães e Kersch propõem um PDG adaptado a esse contexto,

Diferentemente do proposto pelo grupo de Genebra, procuramos atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual, dando um detalhamento semelhante. Os módulos ou oficinas pensadas para cada projeto pedagógico trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual. Daí a noção de projeto didático de gênero (PDG) como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 14).

As autoras têm como base a realidade de que a grande maioria dos alunos tem reduzida experiência de leitura. Nesse sentido, faz-se necessário modificar a sequência de trabalho com textos para que seja possível atingir melhores resultados. Para isso, é preciso preparar os alunos antes da produção escrita inicial com atividades de pesquisa e compreensão escrita que familiarizem os alunos com o gênero a ser estudado. Essa etapa inicial, de preparação dos alunos para a escrita, permite instrumentalizá-los de modo a diminuir possíveis dúvidas e dificuldades durante a produção escrita.

As alterações propostas ao trabalho com SDs têm o intuito de aprimorar o ensino de gêneros nas escolas brasileiras. Guimarães e Kersch (2015) propõem o PDG, compreendido como uma proposta metodológica de didatização do gênero em que uma sequência de atividades servirão como guia para que os alunos produzam gêneros que circulam em diversas esferas sociais.

O PDG parte da realidade sócio-histórica dos alunos e do contexto atual de vivência deles para então definir o tema a ser proposto nas aulas. Além disso, a escolha de determinado gênero deve conectar a escola com a comunidade. Nesse particular, o PDG procura romper com uma compreensão equivocada de sequência didática. Para Kersch e Marques (2015), após a contextualização do tema, que poderá ocorrer com a inserção de gêneros diversos, é possível realizar produções iniciais, com o intuito de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, bem como de servir de instrumento para demonstrar o progresso deles durante o percurso. Oficinas e sequências de atividades serão propostas para instrumentalizar os alunos para a produção final, em que o papel da reescrita é fundamental para consolidar o que foi ensinado, “Após essa etapa, o gênero circula no lugar que lhe é próprio, cumprindo sua função social (a prática social)” (KERSCH; MARQUES, 2015, p. 390).

Cabe salientar que o PDG não é uma nova proposta de SD, mas sim uma ampliação da dinâmica de trabalho para o docente em sala de aula, tornando professores e alunos protagonistas do processo ensino e aprendizagem. Desse modo, dominar o gênero não é suficiente, faz-se necessário reconhecê-lo como prática social, em que a leitura e escrita passam a ter igual importância. Com base no exposto até aqui

e nas implicações envolvidas na produção escrita, a próxima seção discorrerá sobre a metodologia que será utilizada para análise do *corpus* selecionado.

Metodologia

Para compor o *corpus* de análise deste estudo, foram selecionados planos de aula disponíveis no *website* da revista Nova Escola, destinados aos alunos do nono ano do ensino fundamental anos finais e com foco no desenvolvimento de práticas de escrita em língua inglesa. As atividades selecionadas dizem contemplar atividades para esse nível de ensino e com foco no desenvolvimento de habilidades da BNCC. A opção pelo eixo escrita se deu em função do desejo de verificar e analisar como são organizados os planos de aula destinados ao último ano do ensino fundamental.

A partir dos planos de aula selecionados, este estudo analisa cada etapa estabelecida, a fim de verificar à qual proposta teórico-metodológica se aproxima e de que maneira as habilidades da BNCC são desenvolvidas durante a aplicação do plano. Logo, foi necessário atentar para como a apresentação da situação é explorada pelo professor no momento inicial da aula, e de que modo ela pode contribuir para a produção escrita inicial ou para módulos posteriores da sequência didática, visando analisar se elas conduzem a escrita como prática social.

Consideradas as características do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e do PDG de Guimarães e Kersch (2012), este estudo, de natureza qualitativa e metodologia exploratória, se propõe a confirmar ou não o alinhamento dos planos de aula a essas propostas de ensino, conforme pode ser melhor visualizado na análise a seguir.

Análise

Os planos de aula selecionados para análise apresentam propostas de atividades de produção escrita e se propõem a desenvolver a habilidade (EF09LI12) “Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico” (BRASIL, 2017, p. 263) prevista na BNCC.

Primeiramente, é feita a análise da proposta de produção textual de cartazes sobre a alimentação consciente. A segunda proposta é a participação dos alunos em fórum de discussão *on-line*, a fim de que possam dar recomendações e conselhos para melhorar a vida das pessoas. Ambas as propostas foram disponibilizadas em novembro de 2018 e são de autoria da professora Virginia de Sousa Bonfim, integrante do Time de Autores da Nova Escola.

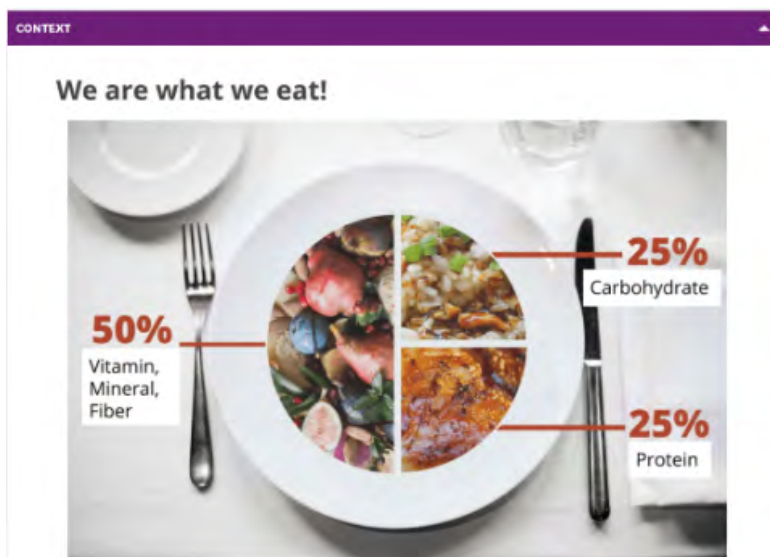
Cartaz

O primeiro plano de aula (PA1) afirma ter por objetivo promover a escrita de cartazes, em língua inglesa, sobre a conscientização de temas relacionados ao meio ambiente e alimentação, e foi publicado no site da revista em 11 de novembro de 2018. O PA1 propõe desenvolver a habilidade já explicitada anteriormente, designada ao nono ano do ensino fundamental para a unidade temática de Práticas de escrita.

Apensar de o plano de aula não se propor a desenvolver habilidades de leitura especificamente, é possível verificar a presença constante da leitura e interpretação dos alunos. Entendemos que para desenvol-

ver o letramento em língua inglesa dos estudantes, leitura e escrita devem andar juntos, sendo que um é consequência do outro. Portanto, já se evidencia aqui um ponto positivo no PA1. Esse plano apresenta os conteúdos/*contents* como 1. *INPUT* (*Videos about the Meat Free (Monday) campaign*)² e 2. *OUTPUT* (*Posters about not having meat once a week to help save the environment*)³. No primeiro slide da aula, há a apresentação da temática com proposta que solicita a observação da imagem *We are what we eat!*⁴. O *input* não inicia por vídeo como inicialmente sugerido, mas sim pela presença de texto (figura 1).

Figura 1



Fonte: Site Revista Nova Escola (2018).

2 INSUMO (Vídeos sobre a campanha: “segunda-feira livre de carne”);

3 PRODUÇÃO (“Cartazes sobre não comer carne uma vez por semana para ajudar o meio ambiente”);

4 Nós somos o que comemos;

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que a sequência didática inicie com a apresentação da situação, que é a produção escrita, ou seja, que as imagens, textos e a apresentação do vídeo introdutório e os questionamentos iniciais sejam preparatórios para a produção inicial:

[...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Para os autores, o momento de apresentação da situação é crucial para propiciar o subsídio linguístico necessários, visando preparar os alunos para as etapas que seguem. Desse modo, os alunos estariam aptos para realizarem a primeira produção escrita.

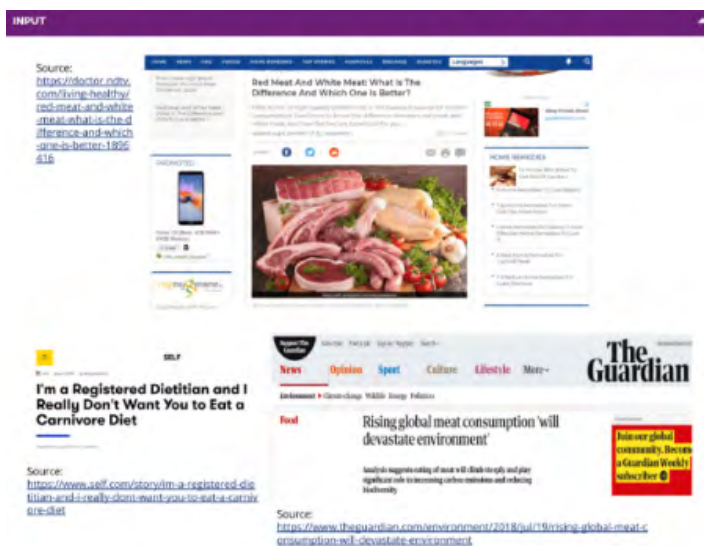
No PA1, os alunos precisam de *input* necessário na condução da produção inicial. Eles ainda não estariam aptos a produzirem seus textos de forma autônoma sem antes lhes ser proporcionado o acesso a outros gêneros que tratem do tema. Desse modo, é possível constatar que a proposta de plano de aula da revista Nova Escola toma percursos distintos aos propostos pela SD.

O que ocorre com a apresentação da situação de comunicação proposto pelo PA1 é que o gênero utilizado para apresentar a temática é um vídeo, que não será o mesmo gênero proposto como produção escrita final. Os gêneros apresentados inicialmente aos alunos são trazidos apenas para contextualizar o tema, oferecendo subsídios de leitura para que consigam, posteriormente, ter argumentos suficientes para a construção da produção final. Assim, a partir do *input*, são proporcionados aos alunos diversos textos escritos e orais (vídeos) como outras

possibilidades para aprofundar o tema: *Meat Free Monday*⁵.

Como segunda proposta de atividade, o PA1 traz a apresentação do tema com texto sobre o consumo de carne no mundo, a partir de notícias de revistas e jornais diversos, disponíveis *on-line*. Os gêneros apresentados aos alunos são textos autênticos e atuais ao momento em que o PA1 foi elaborado. Entretanto, esses não foram trazidos na íntegra, como pode ser observado na figura 2.

Figura 2



Fonte: Site Revista Nova Escola (2018).

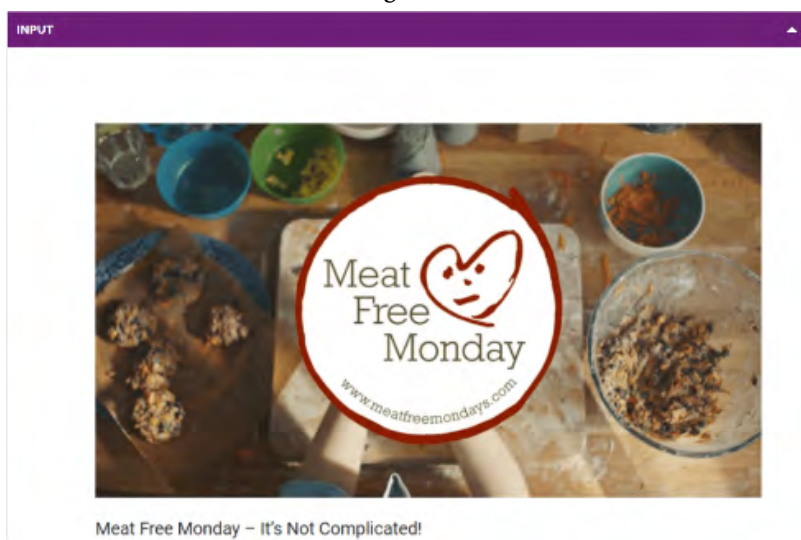
A partir das imagens, o PA1 sugere que o professor mencione aos alunos que se trata de notícias de revistas e jornais disponíveis *on-line*, e que o objetivo principal desses textos é discutir o consumo de carnes, se ele é ou não saudável, e a partir dessa exposição, questioná-los se

5 Segunda-feira sem carne.

comem carne e como são seus hábitos alimentares. Entendemos que os textos utilizados são pertinentes em forma e conteúdo, portanto, podem ser melhor explorados pelo professor, o qual pode ir além das sugestões do plano. O professor pode, por exemplo, questionar e discutir com os estudantes sobre: quando foram publicados? Por quem? Em que suporte? Em qual jornal ou revista? É de circulação nacional? Qual o objetivo e a função desses textos? Quem é o público-alvo que a revista ou jornal pretende atingir? Pressupomos que, ao apresentar textos autênticos para os alunos, o professor deve relacionar a língua inglesa em uso com suas funções comunicativas.

A terceira imagem para *input* (figura 3) é um vídeo de uma campanha publicitária na Inglaterra. Na seção destinada ao professor, há uma breve contextualização sobre o vídeo, a partir da qual, o docente poderá expor com mais clareza e objetividade o conteúdo do vídeo.

Figura 3



Fonte: Site Revista Nova Escola (2018).

Após as etapas de *input*, o PA1 propõe que os alunos elaborem cartazes que têm como público-alvo a escola. Para isso, é necessário refletir sobre o tema para iniciar a produção escrita do cartaz: em que poderá estar relacionado ao meio-ambiente, a ser saudável, cuidado com os animais, economizar dinheiro ou tratar sobre a extinção de animais. Após a escolha do tema, os alunos precisarão pensar em três argumentos para justificar sua escolha.

Exemplos de cartazes disponíveis na internet (figura 4) são apresentados como referência para os alunos. Além disso, o PA1 sugere ao professor que explicita para os alunos o que é o gênero cartaz e a sua finalidade, mencionando que é a de informar e persuadir. Por fim, a proposta apresentada permite instruir e subsidiar os alunos para que estejam aptos a produzirem seus cartazes.

Figura 4



Fonte: Site Revista Nova Escola (2018).

Esses passos são cruciais em se tratando do ensino da língua inglesa, em que há a necessidade, primeiramente, de explorar vários exemplares do mesmo gênero textual, para que, posteriormente, os alunos possam escrever com maior segurança.

O PA1 propõe, ainda, atividades de *input* para que os alunos se familiarizem com aspectos específicos do idioma. No modelo das SDs, isso seriam os módulos que a estruturam. Já para Guimarães e Kersch (2012), o trabalho sequencial com gêneros propicia que incorporem aspectos da estrutura composicional, de léxico e de gramática que contribuirão para a produção do gênero textual final. Pensando que os cartazes serão disponibilizados para toda a escola, é importante o uso adequado da língua escrita em relação ao gênero estudado. Além disso, faz-se necessário que os recursos de *layout* e imagens complementem o texto proposto. Nesse sentido, a reescrita ou reelaboração de um cartaz pode ser necessária caso não se alcancem os princípios que constituem o gênero. Cabe lembrar que, ao conceber a linguagem como prática social, as produções dos alunos devem circular para além da sala de aula. Ao final, o PA1 destina espaço de tempo para o *feedback* do professor aos trabalhos realizados, momento necessário para que haja a reflexão sobre a ação realizada pelos alunos após a produção.

Acrescentamos ao PA1 a sugestão de que o professor amplie as possibilidades de circulação das produções dos alunos para o meio digital. A turma poderia desenvolver uma campanha bilíngue pelo consumo responsável, por exemplo, no *Facebook* ou *blog* da escola, ou criar um perfil ou página específica para esse fim, além de outras possibilidades nas mídias virtuais. Dessa forma, seria ampliada a circulação das produções dos alunos para além da sala de aula ou escola físicas.

A análise do PA1 é concluída com a observação de que o tema selecionado é de interesse coletivo local e global, conforme sugere a habilidade em questão. Contudo, somente haverá a possibilidade de verificar o posicionamento crítico do aluno na produção desses carta-

zes durante seu efetivo desenvolvimento. Entendemos que a condução das discussões realizadas em sala serão cruciais no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e nesse processo a mediação do professor é fundamental. A seguir, discorreremos sobre a análise de PA2.

Fórum on-line de discussão

O segundo plano de aula (PA2) diz ter por objetivo promover a escrita de recomendações para melhorar a vida das pessoas em um fórum *on-line* de discussão, disponibilizado em 22 de novembro de 2018, no *website* da revista Nova Escola. O PA2 propõe desenvolver além da habilidade da unidade temática de práticas de escrita, a habilidade do eixo conhecimentos linguísticos, da unidade temática de gramática: (EF09LI16) “Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação, e probabilidade” (BRASIL, 2017, p. 263), do nono ano do ensino fundamental anos finais.

Essa proposta de trabalho apresenta os conteúdos/*contents* como 1. *INPUT* (*Online newspapers’ headlines*)⁶ e 2. *OUTPUT* (*Recommendations in an on-line forum about what the classmates should do/how the classmates should do something*)⁷. Primeiramente, como momento de investigar o que os alunos já sabem sobre o tema, o PA2 sugere a pergunta: *Do you always have an answer for every question?*⁸, buscando provocar os alunos a refletirem sobre a temática de que a vida apre-

6 INSUMO (“Manchetes de jornais *on-line*?”);

7 PRODUÇÃO (“Recomendações em um fórum *on-line* sobre o que os colegas devem fazer/ como eles devem fazer algo”);

8 Você sempre tem a resposta para todas as perguntas?

sentam muitos caminhos a trilhar, e que tomar decisões é algo inerente. Após responderem ao questionamento, o plano prevê que os alunos sejam instigados a observar e analisar a imagem apresentada na Figura 5.

Figura 5



Fonte: Site Revista Nova Escola.

Como proposta de atividade de *input*, o plano propõe a leitura de uma imagem da tela de impressão do *Youtube* (Figura 6) em que são discutidos temas como: hábitos alimentares, vida, assistir filmes e comportamentos. Após a leitura da imagem, o professor recebe a tarefa de fazer questionamentos aos alunos, como: você é bom em dar conselhos? Seus colegas te procuram quando precisam de conselhos? Que tipo de conselhos geralmente eles pedem? Da mesma forma que em PA1, a temática e os recursos trazidos/sugeridos são atuais e rela-

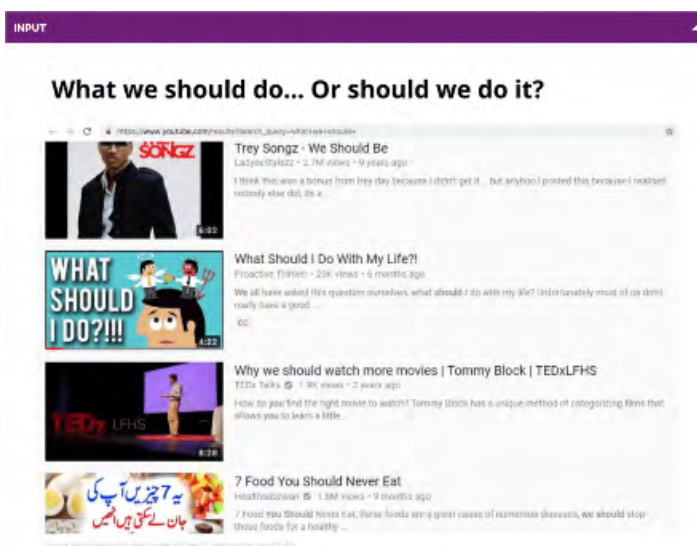
cionado à realidade dos alunos. O *Youtube* é uma ferramenta importante hoje em dia no cenário educacional, pois possibilita ao professor o acesso a diferentes gêneros orais que há pouco tempo eram inacessíveis. Por outro lado, a proposta de atividade de leitura solicita que os alunos observem a presença de uma palavra que se repete para todos os vídeos, como demonstrado pela imagem, o léxico que se repete é o verbo modal *should*. Aqui fica evidente que a proposta de leitura não tem como foco a leitura, mas sim a apropriação de um item linguístico (verbo modal *should*). Cabe lembrar que ao propor a leitura de textos orais ou escritos, o foco do professor deve ser em auxiliar o estudante a compreender o texto. Para isso, ele pode explicitar as estratégias de leitura pertinentes. O texto não deve ser usado como pretexto para o ensino de aspectos linguísticos apenas, mas pode e deve ser utilizado como modelização, para que o aluno observe e perceba as funções e usos desses itens. Daí a importância de o planejamento do professor prever diferentes módulos que auxiliem os estudantes a conhecer, a entender, se apropriar do gênero, bem como a conhecer e a utilizar a língua, para, então, produzir.

Nesse particular, o trabalho em sala de aula deve priorizar a compreensão dos sentidos produzidos na leitura de textos de diferentes gêneros. Será, portanto, durante a discussão do texto lido e da sistematização do ensino proposto pelo professor que o estudo do léxico e da gramática poderão ser explorados de modo contextualizado e significativo para os alunos, enfatizando-se que o estudo da língua se vincula ao ensino como prática social.

Mais ainda, em se tratando de alunos que estão aprendendo um idioma adicional, é importante que o professor disponibilize, sempre

de modo contextualizado, subsídios de léxico e gramática como suporte para a escrita. Conforme propõem Guimarães e Kersch (2015), essas sequências de atividades ampliam o repertório de léxico e de conhecimentos linguísticos dos alunos, auxiliando-os no momento de suas produções.

Figura 6

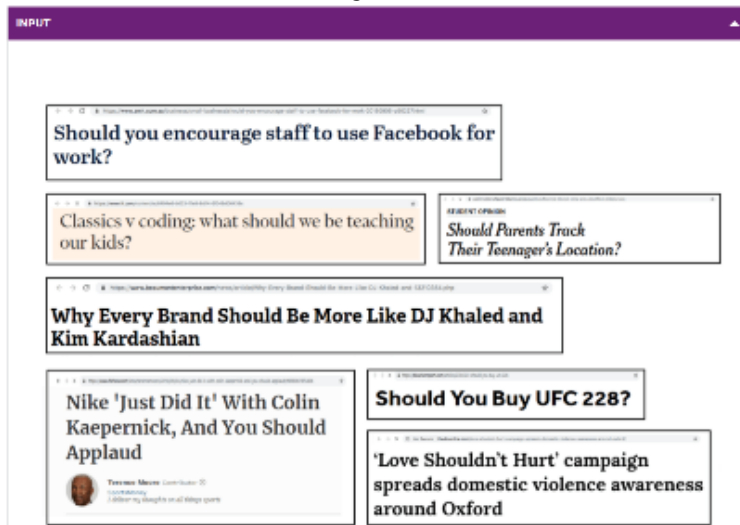


Fonte: Site revista Nova Escola (2018).

Na sequência, os alunos têm a oportunidade de ler manchetes de jornais *on-line* (figura 7). As manchetes de jornais são apresentadas aos alunos após a contextualização do tema e dos aspectos gramaticais, esperando que eles explorem as manchetes para compreender e conhecer mais sobre o tema que estão discutindo. Além disso, devem observar em que sentido o verbo modal está sendo empregado nas manchetes, entre eles o de recomendações ou obrigações. Como prática das estru-

turas gramaticais, os alunos realizarão atividades tradicionais de completar espaços, assinalar, entre outras. Nesse sentido, fica evidente o foco gramatical de PA2.

Figura 7



Fonte: Revista Nova Escola (2018).

Nesse viés, a proposta apresentada pela revista Nova Escola não se alinha exatamente aos preceitos teórico metodológicos de SDs, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois o PA2 aponta as estruturas de léxico e gramática como substanciais para a prática da escrita, embora entendamos que, com relação ao ensino de língua adicional, oportunizar subsídios linguísticos para a produção escrita também seja importante. A seguir, os alunos devem fazer a leitura do fórum *on-line* (figura 8), que serve como base de preparação para a produção escrita final.

Figura 8



Fonte: Revista Nova Escola (2018).

O *Online Discussion Forum*⁹ é apresentado para atividade de leitura e como proposta de produção escrita final, porém a tarefa escrita do PA2 não sugere efetivamente participação em fórum *on-line*, mas sim que o professor distribua *handouts* pela sala de aula contendo nomes fictícios e perguntas como: *Which actions should we take to preserve the environment?*, *What should we do to have a better life in the world?*, ou ainda, *How should we help the poor?*¹⁰ em que os alunos reagem a essas questões, utilizando *should*, sempre que possível, para atribuir conselhos. A tarefa é interessante, porém controversa, pois apesar de possibilitar que os alunos reflitam sobre problemas presentes na sociedade atual, apresentando sugestões para solucioná-los, a forma como é pro-

9 Fórum de discussão *on-line*.

10 Quais ações devemos tomar para preservar o meio ambiente?/O que devemos fazer para ter uma vida melhor no mundo?/Como devemos ajudar as pessoas mais necessitadas?

posta denota o foco linguístico, mais do que comunicativo. Contudo, o professor pode utilizar o PA2 como base para refletir e redimensionar as atividades propostas para o foco comunicativo em que o aluno realmente participe de práticas sociais do mundo digital. Dessa forma, a proposta se aproximaria do PDG, pois, Para Guimarães e Kersch (2012), propostas de produção escrita colaborativas evidenciam uma abordagem interacionista de linguagem, promovendo a comunicação e circulação dos textos em sala.

A proposta de atividade escrita no PA2 propõe como leitura a compreensão de textos especificamente digitais de fóruns *on-line*, ou seja, em contextos de uso da língua. No entanto, a atividade de produção escrita sugere a elaboração de texto descontextualizado de uma situação real de comunicação. Desse modo, a atividade desvincula-se do uso da linguagem como prática social, não atendendo às especificidades do gênero previamente proposto. Além disso, direciona o estudo e prática de estruturas linguísticas para atender funcionalidades específicas e descontextualizadas da língua.

A habilidade da BNCC (EF09LI12) “Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico” (BRASIL, 2017, p. 263), para a unidade temática das práticas de escrita, solicita que os alunos tenham posicionamento crítico ao escreverem sobre temas de interesse coletivo. Entretanto, verifica-se em PA2 que embora os alunos possam refletir sobre problemas contemporâneos na sociedade, os objetivos pretendidos na habilidade não serão contemplados na íntegra, uma vez que a proposta de produção escrita centra-se no desenvolvi-

mento de estratégias de uso específicos de conhecimentos linguísticos da língua adicional. Já a habilidade da unidade temática de gramática sugere que se apresentem os verbos modais que indiquem: recomendação, necessidade, obrigação etc. Constata-se, entretanto, que apenas o *should* é desenvolvido explicitamente na proposta do PA2. Assim, é relevante que esse recorte estabelecido pelo plano de aula fique explícito para o professor, pois a habilidade não será desenvolvida na íntegra.

Considerações Finais

O *website* da revista Nova Escola está acessível a todos os professores da educação básica, tornando-o um importante *corpus* de pesquisa, uma vez que disponibiliza planos de aula já sistematizados e prontos para uso do professor. Nesse contexto, oportuniza acesso livre a sugestões didáticas pressupostamente alinhadas à BNCC e que se propõem a auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. Considerando a perspectiva de trabalho docente com base nos conteúdos expressos na revista, este estudo teve por objetivo verificar e analisar o alinhamento dos planos de aula divulgados no *website* da revista Nova Escola ao modelo de Sequência Didática (SD) proposto por Dolz e Schneuwly (2004), e/ou ao modelo de Projeto Didático de Gêneros (PDG), a fim de explicitar os fundamentos teórico- -metodológicos que embasam os planos de aula expressos nessa revista.

A sequência das atividades ou módulos, como concebidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propõe que a SD geralmente esteja centrada em um único gênero textual. Todavia, os planos de aula propostos pela revista Nova Escola não seguem exatamente o modelo

de SD da escola de Genebra, pois trazem vários textos de gêneros diferentes em um plano único, aproximando-se mais ao PDG, proposto por Guimarães e Kersch (2012), porém não segue o modelo em sua íntegra.

O PA2 ficou mais distante de ambos os modelos de SD e de PDG, focando mais explicitamente no uso e fixação de aspectos linguísticos específicos. PA2 não oportunizou o uso real de comunicação e direcionou o ensino com fim específico para o estudo de estruturas gramaticais, utilizando o texto como pretexto, enfatizando as estruturas desvinculadas de um uso real de comunicação.

Os planos são organizados em torno de uma temática, porém o conhecimento sobre ela não é aprofundado. Vários gêneros são utilizados para subsidiar a produção final dos estudantes, nesse caso, o cartaz. Esta análise constatou a necessidade de um aprofundamento sobre o gênero em si, suas funções sociais e características, para que, ao se apropriarem dos gêneros, os estudantes possam construir os seus. Nesse modelo, o conhecimento linguístico passaria a ser o apoio para a produção e não o foco das aulas.

Ambos os planos PA1 e PA2, apesar de trazerem propostas de ensino de inglês com base em gêneros, como preconiza a BNCC, não se organizam a partir de uma teoria específica como as descritas neste estudo. Nesse sentido, cabe ao professor analisar criticamente o que é divulgado nas redes, em sites a exemplo da revista Nova Escola, da mesma forma como analisar os materiais didáticos que circulam nas escolas. O professor não deve considerar que há receitas prontas e perfeitas para o ensino, cabe a ele, a reflexão sobre a pertinência dos materiais. Por outro lado, é de sua competência buscar princípios para

orientar sua abordagem de ensino que promovam o real aprendizado da língua adicional.

Fica evidente com este estudo a importância do conhecimento teórico pelos professores. Aliando teoria e prática, o professor será capaz de organizar e oferecer situações de ensino e aprendizagem será significativas para os estudantes, que os conduzam à comunicação no idioma estudado.

Referências

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 maio 2020.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sóciodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999. 353 p.

BRONCKART, J. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, [S.l.], n. 40, p. 163–176, jun. 2010. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150> Acesso em: 25 maio 2020.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO. V. L. L. O interacionismo sociodiscursivo. In. MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO. V. L. L. O. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 21 – 49.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.;

SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81 - 108.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**, trad. Fabrício Decândio; Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010

GUIMARÃES, A. M. de M.; BARTIKOSKI, F. V. M. Práticas de linguagem em sala de aula como reveladoras de mudanças na profissionalidade docente. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 359-373, maio/ago. 2018. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6518 Acesso em: 15 jun. 2020.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. Então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e da (dos) pesquisadoras(es). *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero (Org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

KERSCH, D. F. MARQUES, R. G. Leitura e escrita em Projeto Didático de Gênero: o uso de tecnologias e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **Eutomia**, Recife, 15 (1): 384-407, Jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1307/0>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 17-33.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua

materna. **Letras**, [S.l.], n. 58, p. 37-62, set. 2019. ISSN 2176-1485. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773> Acesso em: 25 jun. 2020.

BONFIM, V. S.. Plano de aula Práticas de Escrita – Fórum de Discussão On-line. **Nova escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2869/praticas-de-escrita> Acesso em: 12 jun. 2020

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004, p. 61-78.

ESTUDOS DISCURSIVOS NA LINGUÍSTICA APLICADA IMPLICADA

Rita de Cássia Souto Maior

Introdução

Com a publicação e socialização das reflexões sobre uma linguística aplicada indisciplinar nos primeiros anos do séc. XXI, começamos a repercutir suas características em diálogo com o que fazíamos em cada instituição. Nesse sentido, vivenciávamos, de certa forma, essas características nos estudos em Linguística Aplicada que desenvolvíamos, levantávamos outras características mais contextualizadas com as demandas nas regiões dos/as pesquisadores/as e com objetivos dos estudos de temas que surgiam, e desconstruímos alguns discursos nas aulas de graduação e dos programas de pós-graduação, nos debates em grupos de pesquisa e em grupos de estudos, em eventos da área, enfim em cada espaço em que o tema Linguística Aplicada era mote das reflexões.

Nesses espaços que se entrelaçaram nos últimos dezesseis anos e iam atualizando, de certa forma, as percepções sobre a área, enlevaram-se também muitas vezes que afirmavam ser difícil pensar numa pesquisa em Linguística Aplicada sem colocarmos na mesa de discussões algumas questões fundamentais, a saber: a. quais relações

podem ocorrer entre pesquisador/a e seu campo de atuação na perspectiva discursiva dos estudos em LA? b. qual a relação do objeto de pesquisa (ou das práticas observadas) com as teorias dos estudos já tradicionalmente empreendidos pelos/pelas orientadores/orientadoras? c. Como o viés interpretativo construído nas pesquisas intermediava a autoria de um estudo mais implicado no campo histórico, político e da ação social? Os discursos pesquisados e as práticas de linguagem analisadas em cada estudo de certa forma iam norteando tanto as narrativas de pesquisa sobre o mundo, que eram descritas por nós pesquisadores/as, quanto também iam construindo os movimentos e ações necessários, a fim de que houvesse de fato mudanças na vida vivida.

Tendo em vista a relevância desse tipo de atuação engajada de pesquisa para desdobramentos e mudanças sociais mais efetivas, principalmente quando os resultados dos estudos na Linguística Aplicada se comprometem com a necessária construção de uma sociedade mais democrática, responsável com a coletividade e socialmente mais implicada, é que neste texto propomos uma reflexão sobre caracterizações das pesquisas em Linguística Aplicada e explicitação dos desdobramentos dessas caracterizações para uma atuação discursiva e ativa nos estudos.

Portanto, nosso propósito é refletir sobre algumas discussões sobre a Linguística Aplicada (doravante LA) nos últimos anos para, em seguida, mostrar como os estudos discursivos da linguagem favorecem pesquisas que chamamos de Discursivas ou de Implicadas.

Compreendemos, inicialmente, a LA como uma área de pesquisa que, inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais, tem natureza interdisciplinar, desenvolve estudos com viés qualitativo e apresenta uma agenda de atuação política. Desse modo, entendemos que ela se

volta para as investigações dos usos “situados” da linguagem no sentido de pretender observar possíveis implicações dos sentidos que estão sendo estudados com futuras ações das pessoas no mundo, com a re/organização social das interações e com os significados dessas interações nas comunidades.

E é dentro desse destaque que as pesquisas na LA são compreendidas como resultados concretos que compõem a vida, visto que os sentidos apresentados nos estudos parciais ou finais, narrados nas dissertações, teses, apresentações em eventos etc. estão impregnados de uma rede de sentidos de mundo, cuja elaboração de discursos reverberam implicações mútuas e corresponsabilidades pela vida.

O próprio processo da pesquisa de viés discursivo na LA é o estudo da onda de sentidos que repercute na vida do/a pesquisador/a e dos interlocutores diretos e indiretos, na formulação das prioridades da abordagem metodológica e na conjuntura institucional e políticas dos Programas de pós-graduação. É construída, nesse tipo de abordagem, uma lógica de retroalimentação, de forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2003), que podem, num sistema de autorreflexão promovido pelos estudos discursivos de uma LA implicada, promover espaços de avaliação das práticas de linguagem para uma ação contínua na vida social política e acadêmica do entorno das pesquisas.

Ao nosso ver e na esteira desse pensamento, a compreensão de mundo que resulta das pesquisas discursivas em LA, que assumem a metodologia de análise interpretativista¹, fazem parte das engrenagens

1 A metodologia chamada interpretativista trabalha com a análise das informações apreendidas na construção dos dados nos estudos, observando estruturas sociais de interação, indícios discursivos que remetem a memórias sociais de sentidos naquela comunidade estudada, dispositivos retórico-argumentativos presentes nas interlocuções, ações empreendidas nas cenas descritas pelos participantes (colaboradores/as diretos, pesquisadores/as, pessoas do entorno do estudo) e qualquer movimento de sentido da situação mais ampla ou mais específica daquele nicho social.

de uma política de gestão do ser e do saber e por isso se tornam tão implicadas no fazer científico².

De qualquer forma, o que é importante trazer para esta discussão, de característica ensaística, é a articulação da LA com os estudos discursivos interpretativistas e a relevância desses trabalhos para entendermos as facetas do que chamamos de Linguística Aplicada Implicada. Sem pretender estreitar uma caracterização única desse entendimento sobre a La, nem querer traçar uma linha “da verdade” sobre o tema, podemos dizer que esse tipo de abordagem na LA se preocupa com a implicação do saber nas narrativas de mundo e o que isso pode provocar de outros sentidos para as pesquisas, como apresentaremos mais adiante.

Para a organização do texto, inicialmente apresentaremos considerações sobre a área a partir de teóricos como Moita Lopes (1998, 1996, 2006, 2013) Pennycook (2006), Rajagopalan (2003 e 2006), Fabrício (2006), Moita Lopes e Fabrício (2002, 2019), Oliveira (2013), Zozzoli (1998, 2021). Em seguida, com destaques a um corpo das caracterizações desses autores para a área, observaremos como o construto que se estrutura nos estudos apresentados se relacionam com uma atuação discursiva da LA nas seguintes dimensões: a. de uma ética dos estudos discursivos; b. de uma ação do/a pesquisador/a através da ação discursiva; c. da instituição de uma pesquisa implicada.

Este estudo assume ainda que os trabalhos de análise promovem uma reflexão sobre o discurso proferido concretamente ou *in absentia* (analisando num eixo paradigmático da linguagem), e como o emprego de sentidos numa fala traz ancoragens ideológicas de mundos possíveis na narrativa social.

2 Não queremos dizer com isso que haja pesquisas que não estejam implicadas nas redes sociais de sentido, mesmo aquelas que anunciam serem desvinculada de qualquer cunho subjetivo ou social. Entendemos que há implicação na vida em cada ação do ser no mundo (SOUTO MAIOR, 2013) ou, como diz Bakhtin (2003), não há álibi para a vida.

Estudos dos discursos e ação política nas pesquisas em LA

Moita Lopes (2006) apresenta o livro “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar” (PLI) como resultado, segundo ele, de um pensamento dos últimos quatro anos anteriores a sua publicação, diz ainda que se trata de o resultado de uma necessidade de pensar numa LA que dialogasse com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades. Ele fala de uma configuração mestiça que tem sido notada na atuação de vários pesquisadores/as que tentam criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem teria um papel central. Todo esse movimento, ainda segundo Moita Lopes (2006), vincula seu trabalho “a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Além disso, essa discussão do início do século XXI brinda o envelhecimento da discussão antiga, segundo ainda o autor supramencionado, da relação entre aplicação de linguística e linguística aplicada.³

Nesse sentido, a LA tem um caráter transdisciplinar e “interroga a modernidade, acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimentos produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Podemos ainda dizer, na perspectiva mais ampla dessa discussão, mas ainda articulada entre autores que se propuseram a refletir sobre essa LA nessa obra, que os estudos da área focalizam a sociedade e a

³ Para uma compreensão sobre os primeiros anos da LA no Brasil, sugerimos leitura do texto de Nascimento e Silva (2015).

cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva (FABRÍCIO, 2006). Logo pesquisar em LA é “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Criar inteligibilidade na LA, a nosso ver, nos impulsionou a discutir sobre o que é pensar em práticas sociais discursivas numa pesquisa em LA (como o discurso de um docente, a fala de um político, a interlocução empreendida na relação mãe e filha etc.). Nós iniciamos um processo de autorreflexão sobre o que está sendo analisado em relação aos sentidos sociais ideológicos ali presentes e não só no que está especificamente sendo pesquisado, sistematizado, mas principalmente no seu entorno e na forma como dizemos a pesquisa nos trabalhos que escrevemos e apresentamos. Prestamos atenção na maneira como expomos de maneira diferente e situada o que está sendo analisado (estratégias de produção de um/a autor/a, uma prática docente, identidades sociais de uma comunidade, um momento interacional etc.). Um dos aspectos observados nesse horizonte é o próprio sujeito.

Zozzoli (2021), em texto em que se propõe detectar e discutir, num plano epistemológico, pontos que caracterizam os trabalhos de LA em coletâneas e em congressos da área nas últimas décadas, destaca o sujeito do conhecimento a partir de Nicolescu (1997), quando esse fala de um sujeito interditado pelo cientificismo, já que, ainda segundo a primeira autora, a ciência moderna se fundou a partir de uma visão da realidade vista em um só nível e totalmente independente do sujeito cognoscente que a observa. Segundo Zozzoli, citando Nicolescu (1997), esse sujeito cognoscente observa a realidade através de postulados que pressupõem: “a existência de leis universais, de caráter matemático; a descoberta dessas leis pela experiência científica e a

reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais” (NICOLESCU, 1997 *apud* ZOZZOLI, 2021, p. 36).

No sentido do que foi explanado até então, defendemos que a linguagem é ponto fulcral nas problemáticas trazidas para discussão nas pesquisas tanto no seu aspecto mais amplo, como no entendimento de que estamos e somos regidos por uma estrutura social de dizer a pesquisa. Temos a plena noção de que nossa escrita, interconectada com padrões, tradição e articulações já tradicionalmente dadas, se conecta com novas formas de dizer o mundo e ela mesma também se torna diferente. Dentro desse aspecto, ao compor uma narrativa de pesquisa, somos atores sociais, pois ao (re) narrar a tradição na LA, a impregnamos com cronos e com aspectos contextuais específicos e situados. Por fim, podemos considerar que ao constituir as articulações e sistemas sociais em nossas pesquisas, reconduzimos sentidos com nossas práticas e nos responsabilizamos por elas. Ter o entendimento/engajamento dessa nuance de autonomia de pesquisadores/as, mesmo que relativa (ZOZZOLI, 2002), é um diferencial nas pesquisas em uma LA implicada no nosso entendimento.

Retornando a obra citada no início desse tópico (PLI), destacamos a visão de Pennycook (2006) para uma LA vista através de um viés crítico, o que, segundo ainda o autor, não se trata de estabelecer uma disciplina, um domínio ou um campo fixo de estudo, mas sim de criar possibilidades de, outrossim, vislumbrar práxis em movimento. Ele distingue, para isso, quatro sentidos para o termo “crítica”, a saber: como distância crítica; sentido de relevância social; sentido de tradição neomarxista; e como prática pós-moderna problematizadora. Ele articula essa discussão à concepção transgressora da LA que “não

só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar.” (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

Em diálogo com Fabrício (2006), percebemos que as reflexões de Pennycook (op.cit.) encontram eco quando aquela ressalta que os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações, ou seja, para a autora não é possível estudarmos isoladamente práticas sociais e retirá-las da rede de sentidos que as compõem. Sendo assim, só é possível entender o mundo, entendendo as práticas que o compõem dentro de um funcionamento em espaços específicos. Nesse ínterim, os discursos são os vetores de significados que vão sustentando ou deslocando sentidos.

Novamente pausamos a fim de refletir sobre as considerações acima, esse destaque para o importante aspecto dos estudos da LA que é o entendimento da linguagem como prática social, compele-nos a entender a linguagem como atrelada aos discursos vivenciados nas interações observadas e descritas nas pesquisas, como constituintes das informações e fatos que estão sendo estudados. Não podemos desvincular os fatos da forma como ele são descritos nos estudos ou ainda como são descritos pelos/as colaboradore/as. Esse entendimento sobre as percepções demanda “tomadas de decisões” estratégicas do/a pesquisador/a, como o destaque e desdobramentos das concepções de seus/suas colaboradores/as a respeito do que está sendo estudado.

Desse modo, fica explícito que, ao estudarmos linguagem, estamos estudando interpretações que subsidiam as ações, as produzem, mas também as move de um lado para outro. A produção de um trabalho acadêmico nas pesquisas não é uma mera descrição do que o/a

pesquisador/a vivencia, mas é uma construção narrativa de “como” o/a pesquisador/a vivenciou aquele fato narrado ou aquelas práticas descritas e de como ele/a as entende.

Esse viés de novas formas de pensar talvez seja resultado da característica interrogadora da LA e, mais ainda, essa ação pode ser provenientes do próprio caráter transdisciplinar da área.

De acordo com Pennycook (2006), a relação da LA transdisciplinar com as disciplinas das diversas áreas com as quais dialoga é de empréstimo de conceitos, com devolutivas às áreas de origem, problematizando as próprias disciplinas que constituem o escopo construído.

Mas, mais do que isso, entendemos que essas devolutivas desestabilizam não apenas a condição teórica de uma área que poderíamos chamar de primária ou *mater*, também desestabilizam a narrativa de vida que as construções teóricas dessa LA conduz no corpo de suas narrativas de pesquisa quando assumimos o viés discursivo nos estudos. Essa é uma característica da implicação na construção de saber da LA que atravessa (transdisciplinarmente) as estruturações teóricas das disciplinas. Nessa prosa sobre o saber vão sendo construídos sentidos por meio da interpretação. O/A pesquisador/a não se desvincula nem da prosa sobre a vida produzida na sua pesquisa nem do saber que pode resultar dessa narrativa, construindo assim sua responsabilização pelo dizer. Mas o que isso resulta para as relações sociais?

Nas palavras de Pennycook (2006), ainda naquela obra do início do século, a linguística aplicada que se propõe à crítica e à autocrítica “vai além da mera relação entre contextos linguísticos e contextos sociais, mas parte de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas” (PENNYCOOK, 2006, p. XX).

Mais de dez anos depois das discussões na obra do PLI, Fabrício e Moita Lopes (2019) continuam manifestando a necessidade de uma proximidade crítica em LA para a desconstrução de uma episteme ocidentalista. Os autores defendem, nesse texto posterior ao PLI, que as subjetividades são inseparáveis do conhecimento nas pesquisas e defendem a necessidade de uma proximidade crítica em LA, com base na desconstrução de uma episteme ocidentalista que separa pesquisa, pesquisador/a e poder. Especificamente sobre aquele aspecto, eles entendem ainda que a LA crítica dialoga como uma modernidade em transição. Sobre isso, eles assumem que a “mutilação da diversidade da vida social é algo indicial do legado representacional e dos ideais modernos de transparência e cientificismo que ainda nos rondam.” (MOITA LOPES E FABRÍCIO, 2019, p. 717).

Os autores fazem uma discussão sobre o processo de “outridade” que se estabelece com a vertiginosa colonização e instituição da Europa como modelo de cultura e de saber. A partir daí, algumas dicotomias começam a processar as atitudes e valores do mundo,

subjacentes ao poder de modelar, domesticar e dominar o ‘estrangeiro’, operaram simultaneamente ao processo colonizador e seu ímpeto acumulador de capital nas metrópoles. (MOITA LOPES E FABRÍCIO, 2019, p. 713).

Na continuidade desse mundo instituído e com a globalização, segundo esse pesquisador e essa pesquisadora, temos um capitalismo rentista ainda mais feroz que o capitalismo da conquista que gera uma modernidade de transição, que, segundo ainda ambos, “é um mundo de misturas ainda mais intensas, hibridismos e contatos de todas as naturezas. Este é o mundo da mobilidade cada vez mais acelerada de

línguas, textos, pessoas e discursos” (MOITA LOPES E FABRÍCIO, 2019, p. 713). Para esses autores, a linguística Aplicada crítica

se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, i.e. o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2019, p. 713.)

Nesse sentido, eles falam da necessidade de “modos de imaginação epistemológica”, visto que as “grandes generalizações tornam-se frágeis em um mundo em mobilidade cada vez mais rápida nos meios de comunicação contemporâneos” (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2019, p. 715).

Por fim, para finalizar esse destaque às discussões empreendidas nesse texto, mas sem querer extingui-las, compreendemos, junto a esses autores acima, que

Muitas das perplexidades sociais são também sociolinguísticas, uma vez que a dimensão linguística é crucial para compreender a dimensão social, principalmente em um mundo em que o discurso é cada vez mais central em face dos processos de hipersemiotização que vivemos (FABRÍCIO E MOITA LOPES, 2019, p. 716).

Esses autores dizem que as perplexidades sociais são também sociolinguísticas, como vimos acima. Entendemos, com eles, que as ocorrências sociais são substancialmente discursos e são, acima de tudo, relações intersubjetivas.

Oliveira (2013) afirma, nesse sentido também, que no campo específico da LA, principalmente na vertente que a autora diz ser crítica, baseada em Moita Lopes (2006, 2009) e em Rojo (2006), surge

a necessidade de que o processo investigativo esteja ancorado, de um lado, no princípio ético preliminar de não causar sofrimento humano e, de outro, na politização dos estudos das práticas discursivas, considerando como constitutivas dessas práticas as relações ideológicas e de poder (OLIVEIRA, 2013).

De certa forma, todos esses autores e autoras defendem a necessidade do exercício de criatividade epistêmica frente as perplexidades sociais que nos assombram e é nesse espaço que as pesquisas discursivas e implicadas em propostas de narrativas de um mundo problematizado urge como ponto de mudança para sistemas de opressão.

Mais adiante vamos discutir sobre as dimensões que se relacionam com uma atuação discursiva da LA implicada nas seguintes interfaces: a. de uma ética dos estudos discursivos; b. de uma ação do/a pesquisador/a através da ação discursiva; c. da instituição de uma pesquisa implicada.

De uma ética dos estudos discursivos na LA

O discurso não é algo aleatório no mundo, ele acontece em momentos situados, em enunciações que são partilhadas dialogicamente numa cadeia temporal, social e histórica e a partir de situações socialmente articuladas entre subjetividades. A análise discursiva numa pesquisa em LA que considera a premissa qualitativa dos estudos, ou seja, que entende que uma das grandes postulações das pesquisas dessa perspectiva “[...] é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 2008, p. 130), reacende nosso propósito de pensar como as análises e as construções discursivas nos trabalhos configuram a vida.

Trabalhar com a análise de discursos, segundo Moita Lopes (1988, p. 305), é “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão, deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos”.

Não diferente ao que expõe esse autor, argumentamos que o discurso é construção social e é concebido como uma forma de ação no mundo. Essa característica se relaciona, na nossa avaliação, com a própria concepção de compreensão de mundo bakhtiniana, principalmente quando Bakhtin/Volóshinov (2014) dizem que:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto (BAKHTIN/VOLÓSHINOV 2014. p. 95-96).

Segundo ainda esses autores, para o locutor, o centro de gravidade da língua não se relaciona com a norma da forma utilizada, mas relaciona-se sim com a significação que essa forma adquire no contexto. Acrescido a essa afirmação, entendemos que as pessoas não utilizam a língua como algo pronto para ser usada porque não é assim que ela existe no mundo, visto que as pessoas “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2014, p. 111). Segundo Bakhtin, a língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através

da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p. 23).

A partir do que dissemos até aqui, ponderamos que os discursos penetram na subjetividade e fazem subjetividades da mesma forma que subjetividades vão enlaçando novas palavras e as reconduzindo para espaços plurais de sentidos. Esse fenômeno ocorre nos mais diversos espaços de interação humana, e por que não compreender que na própria narrativa de pesquisa. Nesse ínterim observamos que as relações entre pesquisador/a e seu campo de atuação na perspectiva discursiva dos estudos em LA ocorre na interpenetração dos discursos, o que faz reverberar posturas pró-ativas dentro das pesquisas.

A respeito da interpenetração da palavra nos encontros sociais, Bakhtin/Volóshinov (2014) dizem que

palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.(BAKHTIN/VOLOSHINÓV, 2014, p. 41)

Logo estudar os discursos nas pesquisas em LA é entender discursos relatados como práticas que acontecem pautadas na tradição, mas também no acontecimento localizado, e que, por isso, estão impregnadas de responsabilidade daqueles que estão envolvidos diretamente nas práticas, mas também daqueles que as estudam.

No item a seguir, veremos como essa ação pode ser uma ação planejada nas pesquisas em LA

De uma ação do/a pesquisador/a através da ação discursiva

Sabemos que numa pesquisa em LA, na qual o foco de análise são as redes interpretativas das situações e dos fatos narrados, a partir dos recortes de descrições das vivências do/a pesquisador/a, se faz necessário compreender sentidos dos fatores situacionais, contextuais, ideológicos e culturais que constituem as comunidades discursivas ali representadas e se envolver com esses sentidos. Mas essa compreensão e envolvimento não é uma leitura decodificada de sentidos dados, explícitos, ao contrário, trata-se de um esboço resultante de um circuito de compreensão que, ao mesmo tempo que narra as atividades discursivas/textuais dos/as participantes, constroem-nas com responsividade.

Nesse sentido, os objetos de pesquisa ou, melhor dizendo, as práticas discursivas observadas nas pesquisas, vão fazendo parte de um construto interacional que, em diálogo com as teorias já tradicionalmente empreendidas, podem apontar para outros caminhos do saber. É a perspectiva de atravessamento do cânone teórico, se assim pudermos falar, que possibilita deslocamentos de estudos dentro da LA para a construção de novos espaços teórico-científicos.

Para isso, precisamos compreender que as pesquisas funcionam como espaços de inteligibilidade sobre o mundo, mas não como desvelamento (tirar véus) de sentido já postos na superfície dos acontecimentos. Temos, como pesquisadores/as, responsividade sobre nosso dizer e fazer pesquisas na academia, que vai desde a escolha do tema, recorte operado na sistematização do dado, posicionamento a respeito das interpretações, abertura para o diálogo etc. até a confecção da

análise de estudos e verdades construídas a partir dela. Esses processos compõem a ação do/a pesquisadora que se implica nas suas ações de pesquisa e confronta seus espaços de desconhecimento sobre as práticas estudadas a fim de conhecer o novo sem entender como algo estranho a sua existência. O desconhecimento faz parte da pesquisa e o constitui como o lugar mais profícuo para a construção de novos conhecimentos. Conhecer é implicar-se, é possibilitar a si mesmo olhares diferentes sobre o mundo, sobre as culturas, sobre os outros.

E é essa a proposta que trazemos na aproximação entre as discussões de estudiosos/as da área sobre a LA, seja ela indisciplinar, mestiça, crítica ou implicada. A noção dialógica da linguagem é um processo que favorece essa postura de estudo.

A LA implicada não é só crítica no sentido de explicitar de maneira objetiva o diálogo entre pesquisador/a e mundo narrado nas pesquisas, nem por compreender que as práticas analisadas são enredadas em significações de mundo em tensão; ela é crítica por entender que pesquisa sobre o que não sabe ao certo e por isso precisa estudar e construir outros saberes a partir da interação. A implicação é uma condição necessária para a construção de uma sociedade da convivência humana e mais democrática.

Entendemos que nossas pesquisas, de um modo geral, alimentam uma rede de sentidos que instituem políticas públicas (ou não as instituem), ao mesmo tempo que operam com o convencimento do senso comum sobre o que é ou não é importante na vida.

O apagamento de comunidades, de identidades e ainda a insistência em se estabelecer polaridade nos sentidos (mulher-homem, certo-errado, ciência-não-ciência etc.) respondem a uma engrenagem de poder que manobra a vida a favor de grandes corporações

mercadológicas ou mesmo de uma rota neo-liberal de sentidos e apagamentos de vozes.

Nesse sentido, pesquisas que questionam o “pensar sobre o mundo” e trazem nas suas conclusões aberturas de interpretação, convidando ao/à leitor/a para participarem do jogo de sentidos e desnaturalizações das práticas descritas. O convite do/a estudioso/a para olhar novamente extratos de acontecimentos de mundo (que na pesquisa são chamados de *corpus*) e pensar sobre o que supostamente estaria bem resolvido no mundo (como ações naturalizadas obviamente) é uma forma de ação ética respaldada no compromisso de quem assume um lugar de autoria autorizada na academia, em prol de autorias até então desvalorizadas.

Incluir os/as colaboradores/as de pesquisa como partícipes nos estudos em prol da não-violência, da diversidade, da erradicação da pobreza e da redução das desigualdades é um movimento de pesquisa implicada que a LA assume a partir do momento que seus/suas pesquisadores/as compreendem que a vida não tem alibi (BAKHTIN, 2003).

Zozzoli (2021, p. 39) chama à atenção para uma característica que, segundo a pesquisadora, se evidencia em trabalhos atuais em LA que é a inserção nas práticas sociais que não se limitam mais às situações de ensino e aprendizagem e aos discursos que circundam esses contextos. Segundo a autora, “O vai e vem teoria/ prática faz parte das ações desenvolvidas pelo linguista aplicado, uma vez que não há prevalência de uma sobre a outra. Assim, ao invés de se fechar no que Bourdieu (2004) denomina de “cidadela mandarina” (referindo-se à academia), trata-se de criar e produzir ações política e academicamente responsáveis em relação à sociedade e em relação ao campo científico.

Segundo Zozzoli (2021), nesses espaços de pesquisa, os/as pesquisadores/as se encontram, abrindo espaço à plurivocidade.

No item a seguir, finalizamos a tríade das dimensões selecionadas para este estudo.

Da instituição de uma pesquisa implicada

Compreendemos, com o que foi dito até então, que as pesquisas numa perspectiva de LA implicada ou situada vê as análises das práticas sociais que focalizam o discurso e sua articulação social e subjetiva, como práticas de construção de discurso que também constrói significados que impulsionam revisões da historicidade humana.

Podemos dizer, na mesma lógica, que construir uma pesquisa não é simplesmente expor dados sem nos entendermos como implicados nesse processo de produção, sem entender que a construção na pesquisa é discurso no mundo.

O trabalho com a linguagem dentro das pesquisas em LA não é uma atividade neutra. O/A pesquisador/a não se desvencilha das ideologias do seu entorno, nem de suas concepções ideológico-culturais, inclusive as que os/as constituem identitariamente. Esses trabalhos na área preveem também tomadas de posição éticas politicamente respaldadas.

Podemos, então, após o que apresentamos, tentar destrinchar essa Linguística Implicada vinculada ao cuidado crítico com as generalizações na pesquisa, com a nomeação de ações, avaliações desenvolvidas, conclusões fechadas ao diálogo e às incertezas.

Com esse texto não pretendemos estabelecer uma receita a ser seguida para uma “boa pesquisa”, mas suscitar a necessidade de questionamentos primários ao próprio desenvolvimento da pesquisa que a atravessam até a conclusão, quais sejam: com que sentidos opero no meu estudo? Quais as implicações desses sentidos para a interação no mundo? A segunda pergunta, articulada a primeira, é o resultado de uma ação de questionamento que, de certa forma, vai instituindo uma maneira de ver as pesquisas humanas e sociais.

A qualidade dos estudos ditos qualitativos não resultam na mera oposição entre o termo qualitativo e o seu suposto inverso: o quantitativo. Segundo Triviños (2008), a pesquisa qualitativa não segue uma sequência tão rígida de sequências de atividades como encontramos nas pesquisas de base quantitativas, e o pesquisador precisa estar flexível quanto ao que poderá encontrar no estudo. Ainda seguro Triviños (2008, p. 131), mesmo que haja uma produção final resultante de uma pesquisa, ela não relata uma conclusão partindo dos dados, mas sim a descrição de todo o processo do estudo. É exatamente nessa mudança de foco na pesquisa (do final para todo o processo) que encontramos a relevância do contexto citado, da subjetividade assumidamente apresentada e das lacunas que compõem o estudo. Oliveira (2013) entende que a LA não pode

dispensar em seu escopo conceitual a opção por um modo de fazer pesquisa pautado em um paradigma qualitativo, questionador do primado da cientificidade que se materializa na ideia de verdade absoluta, da racionalidade como característica única e definidora do ser humano, e da compreensão idealista do indivíduo (OLIVEIRA, 2012).

Moita Lopes, em texto de 2013, falava que a LA prefere/faz opções intencionais por estudar “questões, significados e discursos latentes na sociedade e, assim, fazendo, traz à tona não as grandes narrativas, mas as pequenas histórias dos entrelugares da vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 233). Dessa forma, essa pesquisa se torna decisiva para uma vida social mais justa e ética (MOITA LOPES, 2013, p. 233).

Nesse sentido, esses estudos estão longe de uma significância meramente estatística; mais que isso, apresentam alternativas para o presente, adiantando o futuro.

O estudo de base interpretativista, de cunho qualitativo, empreende sua construção de ciência não como extrato da observação de relações supostamente causais entre fatos. A observância holística das situações dão o tom mais complexificante sobre as análises e empreende acima de tudo uma responsabilização sobre o dizer. O/A pesquisador/a interpretativista descreve, sob seu viés ideológico e a partir de sua memória social, acontecimentos que não são isentos de toda carga ética e discursiva do contexto observado e também descrito. Ele/a torna-se narrador de uma história observada e, mais que tudo, vivenciada com toda sua responsividade (BAKHTIN, 2003) e história única e coletiva na perspectiva de uma interação situada.

Nesse tipo de estudo, o/a pesquisador/a é responsável pelo dizer e é autor/a da crítica assinada por ele, com ser único, mas também ser da coletividade.

Essas narrativas são desenhos da vida com tons de cores que são empenhadas pelos/as pesquisadores/as, os/as quais, por sua vez, estiveram implicados/as dialogicamente nessa produção das cores

e na construção dessa tela, em colaboração com os/as participantes dos estudos, com os/as orientadores/as das pesquisas e com as demais pessoas da rede de diálogos.

Esse processo, no nosso entendimento, não é solitário, ao contrário é impregnado de microações nas quais estão envolvidos/as os/as participantes do estudo, os sentidos dados as ações, os discursos que compuseram o contexto situacional estudado e os estranhamentos que foram promovidos pela focalização dada nas pesquisas. Esse movimento dentro da LA é o que a coloca no patamar de uma área que promove a crítica ou a autocrítica.

Por ora, essa tríade de reflexões compõem nosso raciocínio sobre uma LA discursiva e aplicada. A seguir as conclusões desse estudo.

Conclusão: Linguística Aplicada Implicada e os estudos discursivos

Neste texto, apresentamos algumas considerações sobre a LA construídas no início desse século ou ainda do final do século passado para vincular essa contemplação ao que chamamos de perspectiva implicada nos estudos da LA, principalmente quando seu foco de estudo é o discursivo.

A fim de concluir essa discussão por ora, suscitamos uma aproximação entre a definição de aula para Paulo Freire e o que seria pesquisa em LA dentro do quadro de uma pesquisa implicada, sem querer simplificar nenhum dos dois espaços: nem o da sala de aula, nem o da pesquisa. Com Paulo Freire (1987, p. 45), a plenitude existencial de uma aula pauta-se em seu aspecto dialogal. Segundo esse autor,

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

De acordo com os pensamentos de Freire (1987) ainda, a realidade social e objetiva não existe por acaso, mas ocorre como produto da ação das pessoas. Esse autor diz que a mesma realidade também não se transforma por acaso e que transformar a realidade opressora é tarefa histórica, “é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 37).

Entendemos, da mesma forma, que as pesquisas discursivas são espaços intrinsecamente dialogais, ao promoverem estudos sobre os discursos e ao trabalharem com a interpretação resultante do encontro dialógico operado entre participantes dos estudos e pesquisadores/as. Esses estudos estão interessados numa ação política situada no mundo. Nesse campo, estuda-se em prol de temas que nem se configuram como tradicionais na academia e visamos mudanças sociais concretas a partir da construção de novas inteligibilidades que visem a convivência humana mais harmoniosa e menos perversa. Souto Maior (2020, p. 18) assevera que é preciso

entender cada vez mais o estudo sobre os discursos e aprofundar as reflexões sobre o que determinado dizer significa no processo interacional que se opera em um determinado espaço, que tem contexto geográfico, nacional e cultural, se torna imprescindível para que as relações sociais sejam compreendidas e para que se possa agir sobre elas.

Na obra de 2006, Rajagopalan assume que o ponto de vista da LA é construído no contraponto à Linguística pelo desinteresse dos/as linguistas por questões relativas à “política” e a “outros temas práti-

cos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 155-156). Além disso, segundo esse autor ainda, a LA se distancia da linguística pelo relacionamento da última com o paradigma da “neutralidade científica”.

Se tem ou não essa função, o que nos chama atenção na área ao longo desses anos é que ela não para de fazer esse movimento de reflexão sobre si mesma e a nosso ver esse movimento não se restringe a entender a LA como área teórico-prática e não como aplicação de teorias linguísticas. Mais que isso, a LA é autorreflexiva por natureza e isso não é, de forma alguma, demonstração de “fraqueza teórica”, pelo contrário é leveza de pensamento (ROJO, 2006).

Silva Jr. (2019) faz referência à leveza de pensamento destacada por Rojo, na relação dessa concepção com o papel do linguista aplicado. O pesquisador afirma que:

Na atualidade, pensar o papel do linguista aplicado é mergulhar em um campo que passou e passa por variados processos de ressignificação. A LA de hoje exige que nós, pesquisadores nela inseridos, tenhamos leveza de pensamento suficiente para estabelecer olhares reflexivos acerca da teoria e da prática. Rojo (2006) pontua que a leveza de pensamento é necessária, na LA atual, pois, ao ir de encontro com algumas teorias linguísticas, ela se insere numa privação sofrida, a qual a distancia de outras vertentes da Linguística (SILVA JR. 2019, p. 185)

Devemos, assim, construir cada vez mais espaços para o aprofundamento de reflexões sobre o que determinado dizer significa no sistema de vivências e convivências no mundo.

Zozzoli (2021), retomando as palavras de Bakhtin (2010), considera que em nossa agenda local e nacional, poderíamos assumir cada vez mais nossa “singularidade na responsabilidade” (BAKHTIN, 2010).

Precisamos, assim, perguntar como se operam sentidos nos espaços de pesquisa nas universidades e o que esses significam para o estímulo a convivência, a paz e a harmonia. Conhecer, em diálogo, “contextos geográficos, nacionais e culturais se torna imprescindível para que as relações sociais sejam compreendidas e para que se possa agir sobre elas” (SOUTO MAIOR, 2020, p. 18).

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

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

BAKHTIN, M.; VÓLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. LAHUD, M; VIEIRA, Y. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In*: MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. *In*: Signori, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras 1988.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca F. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, v. 2, n. 2, p. 11 - 29, jul./dez, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da, & FABRÍCIO, B. F. (2019). Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711–723. Recuperado de <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

NASCIMENTO E SILVA, Daniel do. A propósito de Linguística Aplicada 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, n. 31-especial, p. 349-376, 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. A noção de verdade e a pesquisa em linguística aplicada: Bakhtin como um possível interlocutor. **Trab. linguist. Apl.** v. 52, n. 2. Dez. 2013. Fonte: <https://www.scielo.br/j/tla/a/M5yrkQVHzJfpTfQPmSvRygj/?lang=pt#>

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavallil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editoria, 2006.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA JR. Silvio Nunes da. Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. **Caletrosópico** - ISSN 2318-4574 - Volume 7 / N. Especial 1 / 2019.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia: estudos da linguagem**. 20, p. 31-53, 2013.

SOUTO MAIOR, R. C. Os saberes docentes e a construção de ethos no PIBID /Letras: a construção de uma ética discursiva. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (orgs.); SIMÕES, D. Contribuição da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 133-185.

SOUTO MAIOR, R. C. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. *In: Estudos discursivos das práticas de linguagem*. vol. I [livro eletrônico] / (orgs.) SOUTO MAIOR, R. C. [et al.]. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZOZZOLI, R. M. D. **Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula**. *In: Leitura*, n. 21, p. 193-216, 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. Linguística Aplicada como campo multidimensional e dialógico: um percurso no tempo-espaço numa universidade no nordeste. *In: MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (org.) Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

PÓS-FÁCIO

Sabemos que terminar uma leitura não significa, necessariamente, dar um fim às reflexões suscitadas durante o processo de construção dos sentidos dos textos explorados em uma obra. Parece-me que este é o caso nesta significativa coletânea organizada pelas colegas doutoras Luciane Sturm (PPGL-UPF) e Rita de Cássia Souto Maior (PPGLL-UFAL). Os textos selecionados e apresentados neste livro desafiaram-nos a pensar as línguas – principal ocupação dos linguistas – e, por consequência, a linguagem humana que nos coloca diante de diversas teorias da linguagem. Registro a importância deste tipo de publicação, na medida em que estabelece relações significativas e produtivas entre pesquisadores de diferentes instituições que buscam discutir questões relevantes no campo da linguística. A intenção, neste momento da leitura, é instigar outras indagações.

Os ensaios apresentaram-se, mesmo que em partes separadas, na perspectiva da Linguística Aplicada, e trouxeram, então, uma perspectiva transdisciplinar, multidisciplinar que coaduna e corrobora com problemas reais da linguagem na vida diária dos falantes, que a usam para se comunicarem com o outro em sociedade e produzirem “formações languageiras”. É dessa linguagem que precisamos continuar pensando. É desse fato linguístico que precisamos continuar refletindo. É desse falante que precisamos continuar observando. E detalhe: esse falante fala línguas. Essa coletânea, portanto, nos coloca no lugar do pesquisador-observador do fenômeno linguístico. E aí, de imediato, já podemos pensar: será que o sujeito falante está considerado em nossas reflexões sobre a linguagem? De que sujeito tratamos? Se a linguagem

se realiza nas línguas, como tratamos a língua e a linguagem em nossas pesquisas? De que se ocupa o linguista nesta perspectiva? Dimensão interessante para definir caminhos outros de pesquisa.

A primeira parte da coletânea trouxe questões que discutem os processos de ensino e de aprendizagem de línguas em sala de aula. Tema inconcluso por natureza. Pensar o falante em situação real de comunicação e observar o falante em situação de aprendizagem em sala de aula, é tomar um universo infinito e gigante de possibilidades observáveis. Aprender é algo inerente ao ser humano. Está na sua natureza. Pode-se dizer que lhe é constitutivo. O que acontece então? Por que tantos problemas de aprendizagem? Quais as dificuldades com o letramento? Quais as falhas nos multiletramentos? Onde reside o problema? Em que parte do processo a ruptura acontece? Como as pesquisas da Linguística Aplicada podem auxiliar na construção de metodologias produtoras para aprendizagens de línguas? Será que pode? Desafio fascinante! Os ensaios apresentados provocam novas posturas teórico-metodológicas a serem consideradas.

A segunda parte da coletânea aponta reflexões no campo discursivo das práticas sociais de linguagem. Aliás, as práticas são sempre sociais – afinal, o homem (individual) vive em sociedade (coletividade) e sempre estará “falando” com outro homem. Isso traz uma reflexão interessante: a língua é, simultaneamente, de todos e de cada um. Essas práticas sociais sugerem inúmeras reflexões importantes e necessárias a serem feitas a partir dos ensaios apresentados. Outro convite feito no decorrer desta obra que se concretiza ao final de sua leitura: discutir as práticas sociais, impostas pelas práticas de linguagem estabelecidas nas relações humanas, produzidas em sociedade.

Diante disso tudo, espero ter provocado outras reflexões que possam dar início a novas leituras dos textos que compõem esta coletânea e colaborado com outras conclusões de uma leitura outra que agora se inicia. Um convite que muito me honra fazê-lo a você leitor, a você leitora!

Claudia Toldo
Coordenadora PPGL/UPF

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LUCIANE STURM. É doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Letras - Português/Inglês, e especialização em Comunicação Social, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É professora da UPF, atuando na graduação, PPG Letras e em projetos de extensão. Coordena o GT Português como Língua Adicional e de Acolhimento (PPGL UPF/UnB). Integra o grupo de pesquisa The Internationalisation of higher education in Brazil: fostering connections and building networks (UK-Brazil)/ English in higher education. Tem experiência e interesse nas áreas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/adicional/de acolhimento, letramentos e abordagem de ensino a partir de gêneros, formação de professores de línguas e de inglês como meio de instrução. Atualmente, é coordenadora da Assessoria Internacional UPF.

lusturm@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/2133499929455953>

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR. Professora Associada da Faculdade de Letras (FALE), na graduação e na pós-graduação stricto sensu, orientando mestrado e doutorado. Pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é mestra e doutora e possui graduação em Letras -Português, pela Faculdade de Letras (LETRAS/UFAL). É líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL) e trabalha com temáticas como: identidade, gênero social, ethos, discurso, argumentação, ensino e aprendizagem de línguas, formação docente.

rita.soutomaiorfale@ufal.br / <http://lattes.cnpq.br/1312070903160476>

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

ALESSANDRA DE AZEVEDO COSTA. É licenciada em Letras com Inglês pela UNIFACS e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul; especialista em Gramática e Texto da Língua Portuguesa pela UNIFACS, em Libras pelo Centro Universitário Uni Dom Pedro e em Educação Inclusiva pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação - FAMART. É bacharelada em Letras/ Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, tradutora, intérprete e instrutora de Libras. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA na linha Linguística Aplicada. Atua como Professora de Língua Portuguesa para Surdos no Instituto Federal da Bahia - IFBA. É autora e coautora de capítulos de livros e artigos voltados para aquisição de linguagem, ensino de Português para Surdos e direitos linguísticos. Interessa-se por pesquisas na área de Educação de Surdos, Ensino-aprendizagem de Português para Surdos, Tradução e Interpretação de Libras/ Português e Aquisição de linguagem.

alexiazevedo@yahoo.com.br / <http://lattes.cnpq.br/4143601329134524>

CLAUDIA TOLDO. Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com Pós-doutorado em Linguística - estudos do texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e Coordenadora do PPGL – Doutorado e Mestrado em Letras na Universidade de Passo Fundo. Realiza pesquisas em Teorias da Enunciação, principalmente, estuda as reflexões teóricas de Émile Benveniste. Pesquisadora CNPq.

claudiast@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/7927613573357678>

CLEONICE PLETSCH. É mestre em Linguística e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UPF), ensina inglês desde 2004. É professora no Curso de Letras UPF. Participa do GT Português como Língua Adicional e de Acolhimento (PPGL UPF/UnB). Integra a representação brasileira no grupo de pesquisa *The Internationalisation of higher education in Brazil: fostering connections and building networks (UK-Brazil)/ English in higher education*. Seus interesses são ensino e aprendizagem de língua inglesa, abordagens de ensino por meio de gêneros textuais, internacionalização das universidades com foco na Internacionalização em Casa (IeC/IaH) tendo o Inglês como Meio de Instrução (EMI).

cleo@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/8681087457384629>

DAIANE ZAMONER. Realiza doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa *Leitura e Formação do Leitor*. Mestre em Letras - área de Estudos Linguísticos, também, pela UPF. Especialista (lato-sensu) em Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e em Língua Estrangeira - Ênfase em Tradução pela UNOCHAPECÓ. Graduada em Letras Inglês pela UNOCHAPECÓ e Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Linguística Aplicada. Atua no ensino fundamental e médio da rede pública municipal e estadual de ensino de Santa Catarina, no componente curricular de Língua Inglesa e Língua Espanhola.

115182@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/7614950264790352>

ELAINE RIBEIRO. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso. Mestre em Letras - área de Estudos Linguísticos, pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Erechim e Graduação em Letras Português/Espanhol pela mesma universidade. Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente é professora titular, com dedicação exclusiva, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Câmpus Fraiburgo, em Santa Catarina.

elaine.ribeiro@ifc.edu.br / <http://lattes.cnpq.br/5155157760388993>

ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA. Docente na Universidade Federal de Alagoas, no Curso de Letras - Língua Portuguesa/Campus de Arapiraca. Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Língua Portuguesa pela UEL, com capacitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade de Coimbra. Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pelo PPGLL/FALE/UFAL. Tem interesse no ensino e aprendizagem de Português, Língua Materna e Língua Estrangeira (PLE), pelo olhar da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada. Participa dos projetos de pesquisa: GEDEALL Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL); Descrição e análise linguística, literatura e texto (DALLT); Variação linguística e ensino (VALEN). Coordena a parte pedagógica do idioma Português na Rede ISF/FALE/UFAL.

eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br / <http://lattes.cnpq.br/3218073041543506>

HUMBERTO SOARES DA SILVA LIMA. Doutorando e mestre em Linguística, na linha da Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Graduado em Letras - Língua Portuguesa (FALE/UFAL) e especialista em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Murici e Tecnologias para Educadores pela UFAL. Professor do IFAL, campus Piranhas e integrante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL). Tenho desenvolvido leituras e pesquisas voltadas para o campo inter/multi/pluri/transdisciplinar da Linguística Aplicada em relação aos estudos de gênero e sexualidade, transgeneridade e constituições identitárias desviantes.

humberto.lima@fale.ufal.br / <http://lattes.cnpq.br/1745180914298410>

JÂNIO NUNES DOS SANTOS. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Graduado em Letras. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL) e do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (GEPLE/IFAL). Possui publicações na área de Educação e Linguagem com ênfase nos estudos sobre alfabetização, letramentos e políticas de formação de professores alfabetizadores.

jnio.nunes@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/8376735649742184>

JOSEANE DOS SANTOS DO ESPÍRITO SANTO. Possui Licenciatura em Letras/Libras (UFSC), Especialização em Libras (IBEPEX), doutoranda e mestre em Letras e Linguística (UFAL) na linha de estudos Linguística Aplicada. Docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR). É tradutora e intérprete Libras/Língua Portuguesa. Está vinculada aos grupos de pesquisas GEDEALL (Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas) e NEPILS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Interiorização da Língua de Sinais) onde desenvolve pesquisas sobre ensino/aprendizagem e tradução de línguas. Tem interesse em pesquisas sobre alfabetização e letramento de estudantes surdos, ensino de Libras e de Língua Portuguesa escrita para surdos, tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

joseane.espiritosanto@ufr.br / <http://lattes.cnpq.br/4965288795872880>

JOSIANE BOFF. Realiza doutorado em Letras na linha de pesquisa da Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF), com mestrado na mesma linha. É graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atua na rede municipal de ensino nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no RS.

josianeboff@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/1867925859884172>

KRISTIANNY BRANDÃO B. DE AZAMBUJA. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), mestra em Literatura Brasileira (PPGLL/UFAL), especialista em estudos hispânicos pelo Centro de estudos superiores de Maceió (CESMAC) e graduada em Letras-Português (UFAL). É professora

da graduação do curso de Letras Espanhol da UFAL. Participante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas/GEDEALL. Tem interesse por pesquisas na área da Linguística Aplicada, com os seguintes temas: estudos discursivos, estudos de identidades, formação de professores, ensino de Língua e Literaturas espanholas e estudos feministas. Atualmente é coordenadora dos cursos de graduação em Letras Espanhol presencial e EaD. E-mail: kristianny.azambuja@fale.com.br

kristianny.azambuja@fale.ufal.br / <http://lattes.cnpq.br/7440201467045662>

LAÍS VIEIRA CUNHA BERNARDES. Possui Licenciatura em Letras com Inglês, Especialização em Ensino de Língua Inglesa e Mestrado em Crítica Cultural na linha de Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Possui certificação de Educadora Google Nível 1 e 2. Tem interesse na área de Tecnologias da Educação. Trabalha na rede estadual de ensino da Bahia e na prefeitura de Salvador como docente de Língua Inglesa.

teacherlaisbernardes@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/1428085501166461>

LERISSA KUNZLER. Licenciada em Letras – Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela mesma universidade. Possui pós-graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e pós-graduação em andamento em Direito Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Foi bolsista de um projeto de pesquisa científica da CAPES relacionado à leitura e formação de leitores em 2015-2016 na Universidade de Passo Fundo (UPF). É professora de Língua Inglesa desde 2015 em duas escolas da rede municipal de ensino do município de Victor Graeff-

RS, tendo também lecionado na Yes! Idiomas em Não-Me-Toque, de 2018 a 2021. Atualmente atua como diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Felipe Alflen, de Victor Graeff-RS, desde janeiro de 2021.

lerissa.kunzler@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/4046647311553223>

LETÍCIA KARINE ALVES DA SILVA. Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo, RS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. Participa do Grupo de pesquisa “Vozes da comunidade: entender para transformar”. É professora de Língua Inglesa desde 2021 e, atualmente, leciona Língua Inglesa para crianças em uma escola da rede privada na cidade de Passo Fundo.

leticiaalvespf@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/3917619898353390>

LILIAN SOARES DE FIGUEIREDO LUZ. É doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e pela Academia Alagoana de Letras, mestrado em Linguística (UFAL). Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Satuba e professora do curso de Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais (IFAL), Campus Murici. É membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas – GEDEALL (CNPq- Capes), vinculado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários - NELL (CNPq- Capes), vinculado ao Instituto Federal de Alagoas- IFAL. Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, com os seguintes temas: formação de professores, estudos discursivos, estudos de identidades, ensino de Língua.

lilisfluz@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/7627933923632310>

LUCIANA MARIA CRESTANI. É doutora em Letras, Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Atua nas linhas de pesquisa “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso” e “Leitura e Formação do Leitor” e desenvolve pesquisas relacionadas à semiótica discursiva e à perspectiva dos multiletramentos.

lucianacrestani@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/2719836658888425>

LUCIANE SCHIFFL FARINA. Realiza doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso. Possui Mestrado em Letras - área de Estudos Linguísticos, pela mesma Instituição. É pós-graduada, em nível de especialização, em Literatura, bem como em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI - Campus de Erechim. Tem graduação em Letras - Português e Literaturas, bem como, em Letras - Inglês e respectivas Literaturas, pela URI - Campus de Erechim. Atualmente, é docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –IFRS – Campus Erechim, do qual recebe fomento como apoio institucional.

luciane.farina@erechim.ifrs.edu.br / <http://lattes.cnpq.br/7313015603081691>

MÁRCIA TELMA SANTOS MALAFAIA. Possui graduação em Letras - Português/ Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (2002). Pós-Graduação *Latu Sensu* em Língua/Literatura pela Academia Alagoana de Letras, Mestranda pela Universidade Federal de Alagoas. Leciona na Rede Pública estadual como professora efetiva no Colégio Theotônio Vilela Brandão e na Escola Estadual Professor Rosalvo Lôbo. Leciona na rede particular de ensino no Colégio SEB / Maceió.

marciamala@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/2719836658888425>

MARIANE ROCHA SILVEIRA. Realiza doutorado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Mestre em Letras – Estudos Literários e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola. também, pela UPF; é especialista em Tradução de Espanhol pela Universidade Gama Filho (UGF). Possui graduação em Letras pela UPF. Atua como professora nas disciplinas de Língua Espanhola, Literatura e Leitura e Produção Textual no Curso de Letras - UPF. É professora de Redação no Centro de Ensino Médio Integrado UPF. Atualmente é coordenadora da UPF Mundi - Escola de Idiomas.

marianesilveira@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/0779157587235066>

NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS. Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Graduado em Letras e Pedagogia, atua na área Ensino e Aprendizagem no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). Possui publicações nacionais e internacionais na área de Educação e Linguagem com ênfase nos estudos dos letramentos, multiletramentos e tecnologias digitais da informação e comunicação. Organizou a obra Educação e Linguagem: interfaces de investigações em rede publicada pela Edufal em 2019.

nadson.araujo@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>

NEDSON ANTÔNIO MELO NOGUEIRA. É doutorando e mestre em Linguística Aplicada (LA) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Possui graduação em Letras/Português pela mesma instituição. Foi professor da rede estadual de ensino pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS-PORTUGUES/CAPES). É membro e pesquisador pelo Grupo de pesquisa Estudo, Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/FALE/UFAL/CNPq), atuando nas seguintes áreas de conhecimento e campo científico: Linguística Aplicada, questões étnico-raciais, estudos bakhtinianos, identitários, textuais, análise discursiva bakhtiniana.

nogueira.nedson466@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/7155261043138053>

PATRÍCIA DA SILVA VALÉRIO. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, RS; professora do Curso e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, em Passo Fundo, RS, Brasil.

patriciav@upf.br / <http://lattes.cnpq.br/7000834253964999>

ROCHELE PEROSA. Licenciada em Letras - Português e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atua como professora na Educação Básica com as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura em duas escolas privadas do RS.

rochele.perosa@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/0532514148903016>

SABRINA ZAMIN VIEIRA. É graduada em Letras - Português e Inglês e respectivas Literaturas e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, pela Universidade de Passo Fundo/UPF. Foi monitora no Núcleo do Livro, Leitura e Literatura da Secretaria Municipal de Passo Fundo de junho de 2014 a março de 2016. Foi bolsista voluntária pela Capes, no Acervo literário Josué Guimarães/UPF, de setembro de 2015 a julho de 2016, e bolsista, também, pela Capes, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UPF) de abril de 2014 a abril de 2017. Realizou intercâmbio acadêmico pelo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), em Córdoba, Argentina, em janeiro de 2014, intercâmbio acadêmico pela Language Studies International (LSI), em Londres, Inglaterra, de janeiro a fevereiro de 2017, e intercâmbio acadêmico pela Edward Language School, em Londres, Inglaterra de janeiro a fevereiro de 2018. Possui experiência na área de Letras, com ênfase nos estudos da língua inglesa, literatura, crítica genética, memória e conservação de acervo literário. É professora de inglês na rede privada de ensino de Passo Fundo - RS.

sabrinazamin@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/0652154962147864>

WANDERSON QUEIROZ BOMFIM. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL-UFAL). É Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pelo Núcleo Temático Mulher e Cidadania (CEDU-UFAL), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Gestão Pública com Ênfase na Educação (FAEL). Possui licenciatura plena em Letras-Português (FALE-UFAL), Segunda Licenciatura em Pedagogia (FAEL), Segunda Licenciatura em Letras-Inglês (UniEstácio) e Bacharelado em Direito (UniEstácio). Atua como professor na Educação Básica e no Ensino Superior. Participante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (Gedeall-FALE-UFAL). Desenvolve pesquisas

sob a perspectiva da Linguística Aplicada, refletindo e analisando as práticas de sala de aula, em consonância com os estudos discursivos, em específico na linha da Análise Crítica do Discurso, com os seguintes temas: Estudos Queers, Estudos Identitários, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade e Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

wandersonqueiroz@live.com / <http://lattes.cnpq.br/7998100250673520>

WILTON PETRUS DOS SANTOS. Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Graduado em Letras e graduando em Pedagogia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). Possui publicações nacionais e internacionais na área de Letras, Linguística e Educação com ênfase nos estudos do discurso, escrita, leitura e ensino de língua materna.

wiltonpetrus@yahoo.com.br / <http://lattes.cnpq.br/2384536780898443>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise Crítica de Gêneros 12, 117, 118, 121, 122, 123, 133

B

BNCC 7, 13, 17, 156, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 219, 220, 222, 223, 225, 228, 229, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 267, 272, 289, 437, 438, 460, 484, 496, 497, 510, 511, 512, 513

E

Educação Básica 7, 14, 112, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 208, 211, 235, 236, 246, 247, 291, 331, 373, 403, 541, 555, 556

Ensino e aprendizagem 5, 6, 10, 11, 19, 63, 79, 88, 116, 119, 120, 121, 123, 127, 130, 131, 132, 136, 146, 147, 148, 152, 153, 185, 210, 214, 216, 219, 222, 229, 245, 247, 264, 268, 273, 282, 287, 362, 364, 416, 433, 435, 493, 495, 513, 532, 545, 547, 548

F

Formação docente 7, 13, 248, 249, 251, 261, 363, 364, 371, 374, 376, 382, 387, 388, 392, 401, 407, 426, 427, 428, 545

G

Gêneros discursivos 62, 65, 92, 116, 166, 189, 195, 202, 205, 207, 209, 219, 220, 228, 229, 231, 240, 267, 471, 482, 486, 513, 547

Gêneros textuais 62, 65, 92, 116, 166, 189, 195, 202, 205, 207, 209, 219, 220, 228, 229, 231, 240, 267, 471, 482, 486, 513, 547

I

Interculturalidade 6, 12, 13, 87, 89, 100, 111, 153, 156, 159, 162, 163, 165, 180, 181, 415, 416, 417, 427, 428, 433, 434, 436

L

LA implicada 518, 522, 527, 531, 533

Letramentos 14, 63, 64, 93, 94, 95, 99, 113, 150, 190, 198, 202, 203, 205, 211, 250, 254, 261, 391, 471, 489, 540, 545, 549, 554

Língua espanhola 6, 12, 15, 87, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 112, 363, 364, 372, 373, 374, 375, 387, 389, 395, 398, 399, 400, 402, 403

Língua materna 17, 61, 88, 90, 96, 116, 129, 185, 263, 291, 362, 411, 412, 413, 422, 424, 425, 446, 461, 464, 480, 514, 557

Linguística Aplicada 5, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 20, 80, 217, 232, 247, 251, 261, 331, 358, 366, 404, 406, 410, 412, 419, 433, 434, 516, 517, 519, 520, 536, 539, 540, 541, 542, 543, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 555, 557

Linguística Implicada 533

M

Multiletramentos 6, 11, 12, 62, 63, 64, 65, 80, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 100, 103, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 197, 198, 200, 202, 205, 208, 211, 290, 326, 471, 543, 553, 554

Multimodalidade 6, 12, 62, 63, 64, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 104, 111, 112, 113, 198

P

Pen pals 7, 12, 162

Pesquisa qualitativa 341, 342, 366, 380, 404, 407, 432, 534, 541

Pibid 7, 13, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 261
Prática pedagógica 287, 370, 371, 375, 378, 394, 398, 399, 410, 426
Práticas sociais 10, 12, 20, 88, 91, 95, 117, 118, 122, 123, 131, 155, 189,
190, 194, 196, 197, 198, 200, 203, 205, 209, 216, 221, 224, 230, 232,
236, 240, 250, 272, 291, 299, 316, 363, 371, 390, 463, 467, 494, 510,
521, 523, 532, 533, 543

R

Reader's Letter 12, 118, 119, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
Responsividade 128, 411, 530, 535
Revista Nova Escola 9, 17, 483, 484, 496, 499, 504, 507, 508, 511, 512

S

Saberes docentes 247, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 378, 387, 396,
400, 402, 406, 407, 541
Sala de aula 10, 16, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 71, 101, 108, 110, 113, 116,
117, 118, 120, 121, 128, 129, 133, 136, 147, 148, 153, 156, 157, 159,
162, 163, 165, 166, 167, 170, 173, 180, 181, 192, 193, 197, 200, 201,
202, 206, 207, 209, 211, 213, 217, 218, 222, 237, 246, 247, 251, 253,
254, 256, 260, 268, 269, 271, 275, 277, 282, 284, 287, 289, 290, 298,
305, 324, 325, 336, 357, 368, 370, 376, 395, 396, 415, 417, 433, 434,
439, 463, 468, 473, 479, 481, 491, 492, 494, 495, 503, 506, 509, 511,
514, 536, 539, 541, 543, 557
Sequência didática 8, 13, 14, 15, 47, 153, 165, 170, 173, 180, 181,
291, 293, 306, 312, 318, 324, 326, 327, 485, 490, 495, 496, 499, 514
Subjetividade 126, 420, 526, 529, 534

EDITORA



Diálogos

