

ENSINO DE LÍNGUAS NA AMAZÔNIA

Diversidade, tecnologias e multiletramentos

Lílian Latties
Rosivaldo Gomes
Organizadores



ENSINO DE LÍNGUAS NA AMAZÔNIA

Diversidade, tecnologias e multiletramentos

Lílian Latties
Rosivaldo Gomes
Organizadores

Macapá
UNIFAP
2020

Copyright © 2020, **Autores**

Reitor: Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira
Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Simone de Almeida Delphim Leal
Pró-Reitor de Administração: Msc. Seloniel Barroso dos Reis
Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.^a Dr.^a Elda Gomes Araújo
Pró-Reitor de Planejamento: Prof. Msc. Erick Frank Nogueira da Paixão
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas: Cleidiane Facundes Monteiro Nascimento
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.^a Dr.^a Amanda Alves Fecury
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Ms. Steve Wanderson Calheiros

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Madson Ralide Fonseca Gomes

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá

Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Madson Ralide Fonseca Gomes (Presidente), Ana Flávia de Albuquerque, Ana Rita Pinheiro Barcessat, Cláudia Maria Arantes de Assis Saar, Daize Fernanda Wagner, Danielle Costa Guimarães, Elizabeth Machado Barbosa, Elza Caroline Alves Muller, Janielle da Silva Melo da Cunha, João Paulo da Conceição Alves, João Wilson Savino de Carvalho, Jose Walter Cárdenas Sotil, Norma Iracema de Barros Ferreira, Pâmela Nunes Sá, Rodrigo Reis Lastra Cid, Romualdo Rodrigues Palhano, Rosivaldo Gomes, Tiago Luedy Silva e Tiago Silva da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L3646e

Ensino de línguas na Amazônia: diversidade, tecnologias e multiletramentos / Lilian Latties e Rosivaldo Gomes (organizadores). – Macapá : UNIFAP , 2020.

202 p. il.

ISBN: 978-65-991862-8-8

1. Linguística. 2. Multiletramentos. 3. Ensino. I. Rosivaldo Gomes. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 407

Capa: Rosivaldo Gomes

Revisão de Texto: Lilian Latties e Rosivaldo Gomes

Diagramação: Rosivaldo Gomes e Fernando Castro Amoras



Editora da Universidade Federal do Amapá
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419



Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos Organizadores. É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte. As imagens, ilustrações, opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores dos respectivos textos.

Apresentação

A proposta deste livro, *Ensino de Línguas na Amazônia: diversidade, tecnologias e multiletramentos*, consiste, desde o início, em reunir pesquisas de linguistas, linguistas aplicados e perspectivas teóricas distintas, que atuem e cujos trabalhos tenham como espaço o ensino de línguas na Amazônia brasileira. Assim, nessa coletânea, composta por dez capítulos, será possível acompanhar um pouco da complexidade das relações compreendidas neste espaço territorial e nos estudos realizados sobre o ensino e a formação de professores de línguas nesta região.

Por essa razão, este livro encontra-se organizado em três partes. A parte 1, intitulada *O ensino de línguas em contexto de superdiversidade*, contempla discussões complexas como a construção do portunhol na fronteira entre Brasil (Guajará-Mirim)/Bolívia (Guayaramerin), situada em Rondônia, e o planejamento e o desenvolvimento de práticas de letramento numa escola de periferia da rede pública de Marabá/Pará, realidade esta em que os alunos da turma de 6º. Ano deixaram de ser reconhecidos pelo nível de defasagem de ensino e passaram a ser produtores de textos, num projeto que visou a emancipação social. Já a parte 2, *Tecnologia no ensino e na formação de professores de línguas*, reúne discussões sobre o uso de recursos tecnológicos ao longo da formação de professores de espanhol, passando por uma proposta de trabalho, no ensino de língua portuguesa, com textos literários de expressão amazônica (paraense e manauara) e outra visando o trabalho com a gamificação no ensino de língua inglesa, finalizando com a discussão com o uso de estrangeirismos na internet, refletindo se estes são casos de neologismo ou de pluralismo linguístico. Por fim, a parte 3, *Multiletramentos no ensino e na formação de professores*, as discussões versam sobre a mobilização da pedagogia de multiletramentos para a produção de material didático, para o ensino da produção escrita na formação de professores e para o ensino de leitura crítica a partir de textos multimodais nas aulas de língua materna e estrangeira.

Na parte 1 encontram-se os capítulos 1 e 2, sendo o primeiro intitulado *O portunhol e o ensino de línguas*, no qual os autores **Maurício Rodrigo Pinilla Eduardo**, **Nádia Nelziza Lovera de Florentino** e **Odete Burgeile** investigaram os vocábulos produzidos a partir do português e do espanhol na fronteira de Guajará-Mirim (lado brasileiro) com a Guayaramerin (lado boliviano). Esses vocábulos do portunhol foram estudados com a finalidade de entender seu processo de formação, bem como os significados assumidos no contexto discursivo. Para isso, os autores utilizaram-se de Joaquim Mattoso Câmara Junior (1970), a

respeito da formação das palavras na língua portuguesa, e da análise de Burgeile (1989, 2009) da interferência do português na língua inglesa falada pelos antilhanos em Porto Velho (BURGEILE, 1989; 2009).

No capítulo 2, intitulado *Planejamento de atividades de práticas de linguagem articuladas em aulas de Língua Portuguesa*, **Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia** e **Wagner Rodrigues Silva** apresentam um recorte da pesquisa de dissertação da primeira autora, realizada a partir de pesquisa ação, num curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Ao longo do texto, e consequentemente da pesquisa, os autores não se propõem apenas a discutir teorias sobre o ensino de línguas, com destaque a língua portuguesa, e sim promover vivências, oportunizadas não somente aos alunos, mas também as professoras envolvidas com a pesquisa, através do planejamento e do desenvolvimento de atividades em uma turma de 6º. Ano de uma escola municipal, situada numa periferia de Marabá/Pará. Para tanto, na elaboração da proposta pedagógica, partiu-se de uma unidade didática, considerando-se os currículos (nacional e local) e a abordagem sistêmico-funcional dos gêneros textuais.

O capítulo 3 é o primeiro da sequência de quatro capítulos já inseridos na parte 2. No texto *Os cursos de Letras-Espanhol no Pará: a utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino*, **Carlos Cernadas Carrera** discute sobre a necessidade de se repensar o processo de ensino, entendendo a complexidade das interações na contemporaneidade mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, sendo muitas destas digitais. Dessa forma, a pesquisa descrita foi desenvolvida a partir de questionários aplicados e entrevistas realizadas com formadores e professores em formação dos campi de Belém de duas universidades (UFPA e UNAMA, sendo, respectivamente, instituições pública e privada), com a finalidade de compreender como os recursos didático-tecnológicos são utilizados na formação de professores de espanhol.

No capítulo 4, *A formação do leitor do texto literário amazônico a partir da plataforma Prezi em sala de aula*, as autoras **Cristiane de Mesquita Alves** e **Joyce Cristina Farias de Amorin** problematizam a leitura do texto literário, mostrando o quanto ela está vinculada, na contemporaneidade, a outros formatos de leitura e acesso (para além do impresso), como as produções realizadas, divulgadas e disponibilizadas em espaços digitais. Além disso, as autoras apresentam uma proposta desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, junto a uma turma de 3º. Ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do município de Santo Antonio do Tauá/Pará, a qual compreendeu o trabalho com textos da literatura de expressão amazônica (*Acauã* e *A ninfa do Teatro Amazonas*, respectivamente, de Inglês

de Sousa e Milton Hatoum) a partir da plataforma *Prezi*.

No capítulo 5, *O uso da gamificação como estratégia de ensino de língua inglesa no ensino fundamental*, as autoras **Edna Karla Silva Mello** e **Wanne Karolinne Souza de Miranda** apresentam os resultados do planejamento e desenvolvimento de atividades pensadas para aula de língua inglesa para uma turma de 6º. Ano do Ensino Fundamental a partir dos conceitos de gamificação e dos elementos existentes em jogos eletrônicos, utilizados como estratégia de ensino de língua. Após a aplicação das atividades, foi avaliada a forma como o uso de elementos de jogos nas atividades influenciou na motivação dos estudantes e na percepção deles a respeito da inclusão desses recursos nas aulas de inglês.

Encerrando a parte 2, temos o capítulo 6, *O uso de estrangeirismos na internet: do neologismo ao purismo linguístico*, de **Rosane Serra Pereira** e **Odete Burgeile**, no qual as autoras debatem sobre a internet e o uso de estrangeirismos, bem como os fenômenos do empréstimo linguístico e os resultados que esses processos desencadeiam no cotidiano de jovens e adultos em redes sociais como o *facebook* e o *twitter*, público que predominantemente cria e recria a língua, como se pode perceber nos resultados da pesquisa descrita, desenvolvida por meio da netnografia.

Os capítulos 7, 8, 9 e 10 estão inseridos na terceira e última parte desta coletânea, *Multiletramentos no ensino e na formação de professores*. Assim, no capítulo 7, *Ensino, multiletramentos e materiais didáticos: produção e análise de um protótipo de livro didático digital interativo*, os autores **Rosivaldo Gomes** e **Daniel de Almeida Brandão** discutem sobre a Pedagogia de Multiletramentos e a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recursos para o ensino de língua portuguesa. Para tanto, os autores analisam o material didático (MD) elaborado a fim de mostrar possíveis potencialidades desse MD e das Tecnologias Digitais para ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

No capítulo 8, *“A gente já usou essa... essa multimodalidade”: os multiletramentos e o ensino da produção escrita na formação inicial de professores de Espanhol*, as autoras **Maria Josiane Costa Moura** e **Lílian Latties** problematizam como se deu o ensino da produção escrita em língua espanhola em um curso de formação inicial de professores de Letras Português/Espanhol, de uma universidade pública no estado do Amapá, a partir do olhar de quatro professoras em formação, acessadas por meio de entrevista em grupo focal e da análise do projeto pedagógico do curso.

No capítulo 9, *Multimodalidade e multiletramentos no ensino: estratégias semiótico-discursivas para leitura crítica de gêneros multimodais*, os autores **Maria**

do Carmo Barbosa Machado e **Rosivaldo Gomes** analisam o trabalho realizado por 3 professores da educação básica com textos de gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, apresentam alguns dados e discussões realizadas a partir de uma pesquisa realizada em uma escola da rede estadual, na cidade de Macapá – AP, registrando a forma como os textos multimodais se configuram como objetos de ensino e aprendizagem, bem como as estratégias didáticas utilizadas de modo que o aluno leitor/produtor desenvolva capacidades e novos modos de significação.

Por fim, o capítulo 10, *O ensino de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso*, o autor **Romeu Donatti** objetiva demonstrar como as questões relacionadas aos multiletramentos têm sido percebidas e quais ações têm sido desenvolvidas nas salas de aula nos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses, na disciplina de língua inglesa a partir dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Diante do exposto, agradecemos aos colegas que aceitaram o convite, em forma de chamada pública, para participar deste projeto, compartilhando suas pesquisas, sendo algumas delas experiências de orientação na graduação e na pós-graduação. As discussões apresentadas nesta coletânea estão longe de esgotar as pesquisas realizadas sobre ensino de línguas e formação de professores na Amazônia, ora pela complexidade das problemáticas levantadas ora pelas teorias mobilizadas e, conseqüentemente, construídas a partir dos dados discutidos pelos colegas. O que iniciamos aqui foi uma aproximação de trabalhos de colegas de uma mesma região. Dessa forma, sejam bem-vindos à leitura dos trabalhos presentes nesta coletânea e esperamos que eles possam contribuir para outros trabalhos que envolvam discussões sobre diversidade, tecnologia e multiletramentos, tendo a Amazônia Brasileira e/ou outras regiões como espaço de pesquisa.

Os organizadores.
Macapá, 21 de janeiro de 2020.

Profª. Ma. Lillian Latties (UEAP)
Curso de Letras

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (UNIFAP)
Departamento de Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

Sumário

Apresentação	3
---------------------------	----------

Parte 1: O ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTO DE SUPERDIVERSIDADE

Capítulo 1 - O português e o ensino de línguas	11
<i>Maurício Rodrigo Pinilla Eduardo, Nádia Nelziza Lovera de Florentino e Odete Burgeile</i>	

Capítulo 2 - Planejamento de atividades de práticas de linguagem articuladas em aulas de língua portuguesa	25
<i>Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia, Wagner Rodrigues Silva</i>	

Parte 2: TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Capítulo 3 - Os cursos de Letras-Espanhol no Pará: a utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino	55
<i>Carlos Cernadas Carrera</i>	

Capítulo 4 - A formação do leitor do texto literário amazônico a partir da plataforma <i>Prezi</i> em sala de aula	71
<i>Cristiane de Mesquita Alves e Joyce Cristina Farias de Amorim</i>	

Capítulo 5 - O uso da gamificação como estratégia de ensino de língua inglesa no ensino fundamental	87
<i>Edna Karla Silva Mello e Wanne Karolinne Souza de Miranda</i>	

Capítulo 6 - O uso de estrangeirismos na internet: do neologismo ao purismo linguístico	117
<i>Rosane Serra Pereira e Odete Burgeile</i>	

Parte 3: MULTILETRAMENTOS NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Capítulo 7 - Ensino, multiletramentos e materiais didáticos: produção e análise de um protótipo de livro didático digital interativo	125
<i>Rosivaldo Gomes e Daniel de Almeida Brandão</i>	

Capítulo 8 - “A gente já usou essa... essa multimodalidade”: os multiletramentos e o ensino da produção escrita na formação inicial de professores de espanhol	145
<i>Maria Josiane Costa Moura e Lílian Latties</i>	

Capítulo 9 - Multimodalidade e multiletramentos no ensino: estratégias semiótico-discursivas para leitura crítica de gêneros multimodais	161
<i>Maria do Carmo Barbosa Machado e Rosivaldo Gomes</i>	

Capítulo 10 - O ensino de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso	177
<i>Romeu Donatti</i>	

Parte 1

O ensino de línguas em contexto de superdiversidade

1

Capítulo

O portunhol e o ensino de línguas¹

Mauricio Rodrigo Pinilla Eduardo
Nádia Nelziza Lovera de Florentino
Odete Burgeile

Introdução

Com a proximidade, no Estado de Rondônia, de um país de fala espanhola, julgávamos como natural que houvesse um processo de recíprocas interferências linguísticas entre os falantes dos dois países na região fronteiriça de Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerin (Bolívia). A dúvida era se o que se produzia ali era uma interlíngua ou, como se pode dizer, um *pidgin*, uma língua aproximativa ou uma simples fala que sequer necessitaria de um estudo mais aprofundado.

Foi necessário um levantamento de vocábulos para tentar entender como se dá essa comunicação. Era premente realizar uma pesquisa *in loco*, olhar esse fenômeno comunicativo no local em que ele ocorria e em que circunstâncias. Assim, para nossa coleta de dados decidimos visitar o comércio local, onde conseguimos o depoimento de seis pessoas (cinco mulheres e um homem), sendo que o resultado destas conversas trouxe à tona palavras que são formadas a partir de uma mescla de português e espanhol, que podem ser denominadas de portunhol, e fazem parte de um contexto comunicativo naquela localidade. Com o corpus, decidimos estudar a formação destas palavras através da morfossintaxe, da semântica e da sociolinguística.

Não foi nosso objetivo classificar o portunhol, pois ele existe e está presente na fala, não somente dos que residem em regiões fronteiriças,

¹ Este texto é o resultado de uma investigação de Mestrado em Letras sobre o processo de comunicação entre os habitantes da cidade de Guajará-Mirim – Rondônia, que fica na fronteira entre Brasil e Bolívia.

mas também entre aqueles que estabelecem contatos, onde quer que seja, com hispano-falantes sem conhecer ou ter o domínio do espanhol. Se esta interlíngua será futuramente uma língua, não sabemos, mas é possível estabelecer que ela está/estará presente sempre entre aqueles que falam o português ou espanhol como primeira língua e que não conheçam a outra língua com propriedade, sendo uma segunda língua, e aí se valem do portunhol para continuar os seus contatos.

No decorrer da pesquisa, nos deparamos com a escassez de trabalhos acadêmicos que tratam do portunhol e dos contatos linguísticos na fronteira. Acreditamos, então, que esta pesquisa possa servir como ponto de partida para estudos que tenham como foco a região fronteira de Guajará-Mirim/Guayaramerin, não apenas no que se refere à forma de linguagem do local, mas especialmente nas implicações desses contatos linguísticos entre português e espanhol no ensino de ambas as línguas.

Por conseguinte, entendendo o portunhol como uma possibilidade de comunicação na fronteira e levando em consideração os contatos linguísticos presentes nessa forma de linguagem, é possível utilizar o estudo dessas interferências no contexto de sala de aula, como recurso metodológico no ensino e aprendizagem do português como língua materna (ou não materna) e também do espanhol como primeira ou segunda língua. A partir desse estudo, pode-se, ainda, trabalhar o ensino de língua materna ou de língua estrangeira na perspectiva da sociolinguística e da linguística contrastiva, contribuindo com o processo de aquisição linguística.

O portunhol na região de fronteira: o primeiro passo para sua utilização no ensino de línguas

Nesse trabalho, tratamos das palavras e as expressões coletadas em nossa pesquisa de campo, analisando-as de acordo com seu processo de formação, levando em consideração os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, como já fora dito. Dessa forma, as palavras foram agrupadas de modo que possam distingui-las, no que diz respeito ao fenômeno que tenha ocorrido para a sua formação. Para tanto, servimo-nos das conceituações teóricas de Câmara Junior (1970), Alves (1990) e Escarpanter (1979), uma vez que as palavras coletadas durante a pesquisa são frutos do encontro entre português e espanhol. Assim, nossa análise levou em conta os aspectos morfossintáticos das duas línguas.

Para efetuarmos a análise destes vocábulos e expressões, enquanto empréstimos linguísticos, nos baseamos em Burgeile (1989, 2009), que

descreveu os empréstimos e os fenômenos fonéticos observados em investigações com antilhanos, falantes de inglês, inseridos no contexto do português do Brasil. Em nosso caso particular há dois grupos de falantes, brasileiros e bolivianos, ambos usam o portunhol.

De acordo com Elson e Pickett (1978, p. 11):

Língua é um meio de comunicação que se utiliza do som vocal. No entanto, para evitar desnecessárias complicações com problemas fonológicos, enquanto estudamos material lexical e gramatical, achamos conveniente transferir nossos dados linguísticos para outro meio que não o som vocal.

Assim, apesar de compreendermos a estrita relação entre léxico, som vocal e as inúmeras implicações fonéticas que poderiam ser trabalhadas na análise de nosso corpus, optamos, tendo em vista uma necessária delimitação de estudo, por utilizar somente o viés da formação de palavras e as discussões que envolvem a morfossintaxe e o seu significado no contexto discursivo.

O portunhol

De uma maneira geral, podemos entender o portunhol como uma palavra que designa a junção de duas línguas distintas, neste caso o português e o espanhol, procedentes de uma mesma raiz: o latim. Durante muito tempo a palavra portunhol teve um caráter pejorativo devido não ser nem uma língua nem outra. Dessa maneira, se entendia que ela seria a estilização ou a mistura desordenada de ambas. No erro e na marginalização, o portunhol sobrevive como forma de comunicação da fronteira e como linguagem literária.

O falante do portunhol, ou seja, um falante qualquer em atividade de comunicação, criará, à sua forma, um tom ou dará um acento a determinadas palavras para que estas sejam, segundo a sua crença, de melhor entendimento a seu interlocutor. Não haverá uma sonoridade igual à outra. Muitas palavras ditas por uns sujeitos não serão utilizadas por outros. Cada ser é único, uma vez que a bagagem de conhecimento da outra língua é individual.

Podemos constatar esta ocorrência, como professores de espanhol, tendo o português como língua materna e sendo *bilíngues equilibrados*. Este termo, que segundo McCleary (2009) em seu caderno intitulado *Sociolinguística*, denominaria os falantes que dominam ambas as línguas com fluência, ao contrário da maioria dos outros falantes, que se valem do

restrito arcabouço de palavras que dispõem para estabelecer a sua comunicação e, portanto, seriam semi-bilíngues ou bilíngues precários. Estes estariam no outro extremo desta comparação por serem os que nada possuem da outra língua que estão em contato.

Quando ouvimos o portunhol, seja onde for, nas regiões de fronteira, como a que foi objeto desta investigação, ou até mesmo em locais no Brasil que recebem um grande fluxo de turistas provenientes dos vizinhos hispano-americanos, notaremos que o que um fala não será necessariamente o que o outro fala. Veremos que muitos se valem da sua própria língua para exercer esta comunicação, certos de que esta está sendo compreensível a aqueles que os ouvem. Isso se aplica tanto aos brasileiros quanto aos hispano-falantes, sejam eles argentinos, paraguaios, bolivianos, peruanos, etc.

Mas, o que é o portunhol? Muitas são as definições e mais ainda os estudos que tratam a respeito dessa denominação. É considerado uma interlíngua, pois está no “meio do caminho” entre as línguas envolvidas. É chamado de língua aproximativa por ser um veículo de aproximação entre falantes de línguas diferentes. Segundo Saussure, “a língua é uma convenção social” (SAUSSURE, 2006, p. 17), bem como a língua é uma parte essencial da linguagem, é um conjunto de convenções necessárias adotadas para permitir o exercício dessa linguagem entre os homens, e se aquela é um acontecimento que mobiliza uma sociedade, subentende-se que a utilize de igual forma para uma finalidade comum que é a língua. A língua é uma parte da linguagem que é um conjunto de convenções, ou práticas, costumes e padrões necessários à comunicação; convenções estas adotadas de forma individual ou coletiva para estabelecer esta faculdade da linguagem, portanto da comunicação.

Se o portunhol fosse uma língua, possuiria uma gramática, regras e normas para a sua utilização. Permitiria que todos os seus falantes a seguissem para imprimir uma fala uniforme e adequada ao já estabelecido, e a compreendessem também de acordo com as mesmas, inclusive a sua vertente literária seria escrita seguindo estas regras. Mas ele não é falado da mesma forma por todos que o falam, não é escrito por todos. Na verdade, os autores divergem em suas escritas e, como não há uma norma a ser seguida, seguem a sua imaginação e capacidade criativa para imprimir, através do portunhol, algo totalmente novo.

Portanto, o portunhol é produzido de forma individual, sem regras, sem uma fundamentação teórica que possibilite uma linha lógica de criação homogênea, isto é, de igual teor para cada qual de seus falantes, sendo bastante evidente e relevante. Não há um portunhol igual ao outro,

todos são “portunhoís” e todos estão interagindo hibridamente. Neles, cada falante é dono de sua “língua”, a qual será imposta ao interlocutor que poderá ou não compreendê-la. O que atenua toda esta impossibilidade é o fato de que uma ou outra palavra perdida em uma conversação, dificilmente criaria uma negativa ou comprometimento à compreensão macro de todo o enunciado, objeto desta comunicação.

Muitos cursos de língua espanhola se utilizaram do portunhol de forma negativa para mostrar “como não se deve falar”, levando ao público a clara imagem de que o curso estaria ali para eliminar o resultado de tantos erros na fala da outra língua. A “salvação” do falante seria o aprendizado correto, no caso aqui do Brasil, do espanhol, com as suas normas e regras, a devida pronúncia perfeita e padronizada. Em suma, sair do obscuríssimo mundo do “mal” falar para o mundo perfeito da língua, nesse caso à espanhola.

Nos inúmeros países onde se fala o espanhol, a língua nunca é a mesma e as falas divergem, mas as regras gramaticais não. O que realmente conta é o entendimento do falante para aquele que se propõe a usá-la verbalmente, em conversação com aqueles que são originários. Como aqui, e como em qualquer língua existente no mundo, a fala se sobrepõe à escrita em anos, quiçá décadas, pois a primeira expressa o momento atual e a segunda o estandarte lexical imortalizado em dicionários e livros.

Interferência linguística

O contato de línguas produz a interferência linguística que, segundo Calvet (2002, p. 36), pode se dar através dos seguintes tipos: as fônicas, as sintáticas e as interferências lexicais. Nem todas elas foram utilizadas em nosso estudo do portunhol, mas vamos falar brevemente sobre cada uma delas.

Na interferência fônica, temos um caso muito comum que ocorre no Brasil com estudantes de inglês, a dificuldade de diferenciar vogais longas e breves, como na pronúncia do “i” longo e o “i” breve, o que dificulta a pronúncia de *Sheep* e *Ship* ou de *Sheet* e *Shit*. Em nosso particular trabalho não se dará muita ênfase a este tipo de interferência, uma vez que o sotaque que cada indivíduo falante do portunhol possui e usa na sua fala não é objeto de nosso estudo. Entretanto, vejamos um exemplo desta interferência no caso português/ espanhol. Na palavra *Rojo* em espanhol, que é *vermelho* para o falante brasileiro, a letra jota será lida por um luso-falante (brasileiro) como é pronunciada em português, e, ao tentar imitar o

som desta em espanhol teremos um som que este se assemelhará a um R, presente na fala dos nativos do Rio de Janeiro. Com os hispano-falantes, a dificuldade é muito maior, uma vez que eles não possuem semivogais, o que traz uma dificuldade gigantesca para pronunciar palavras que possuem o acento circunflexo como “você” ou “avô,” entre tantas outras.

Já nas interferências sintáticas há um campo de visualização bastante amplo, uma vez que estas interferências, segundo CALVET (2002, p. 37-38), “consistem em organizar a estrutura de uma frase em determinada língua B segundo a estrutura da primeira língua A”. Dessa forma, podemos verificar que o luso-falante irá utilizar a sua estrutura para formar frases e expressões que ele acredita serem iguais na língua espanhola.

Um bom exemplo disso se observa quando o falante do português diz “Ele chegou em casa por volta das dez” e, ao tentar fazer uma tradução literal, incorreria em um erro de entendimento, pois em espanhol se diria *Él llegó a eso de las diez*, já o falante do português que desconhece a forma correta de dizer certamente diria *Ello llegó por vuelta de las diez*, sendo que *vuelta* que seria “volta” em tradução literal entre as duas línguas, mas não possui o significado semântico esperado pelo luso-falante e tampouco o pronome pessoal de terceira pessoa do singular em português “Ele” se traduz, como muitos falantes do português pensam, como *Ello*, uma vez que *Ello* em espanhol é um pronome neutro. Essa é uma falha muito comum para aqueles que se aventuram a falar a língua espanhola sem conhecê-la com mais profundidade.

Outra interferência sintática muito comum entre os luso-falantes é imaginar que todos os artigos determinados em singular e plural seguem uma “certa lógica” entre as duas línguas, como: “A” é “LA”, “AS” é “LAS” e “OS” é “LOS”. Dessa maneira, a inferência leva o falante a imaginar que “logicamente” o artigo singular masculino “O” seja “LO”. Este é sem dúvida um dos maiores erros do luso-falante quando começa a conhecer ou se aventurar a falar o espanhol, pois o mesmo desconhece que o similar em espanhol será sempre “ÉL”.

Isso sem dizer que há expressões em espanhol que causam espanto e incompreensão por parte dos luso-falantes como *vino por el vino*, que nada mais é do que uma expressão que diz que alguém *veio por causa do vinho*, e essa estranheza se deve a que nesta expressão se repetem o vocábulo “vino” e em cada ocasião com sentidos lexicais diferentes, o que no português é algo bastante difícil de se observar, mas no espanhol não.

No campo das interferências lexicais há entre estas duas línguas um

campo vastíssimo para a pesquisa. Falsos cognatos ou falsos amigos são palavras que, mesmo com idêntica grafia e sonoridade, são semanticamente diferentes, por isso chamamos também de heterosemânticas e esse fenômeno é bastante conhecido por muitos que tentam falar a outra língua e por todos aqueles que conhecem ambos os idiomas e as suas características.

Algumas sentenças que para muitos luso-falantes parecem sem sentido como *mi gato tuvo cachorros esta mañana*, ou *esta mujer vendió la crianza que tenía en sus tierras en el interior*, ou ao contrário, a estranheza que causa a um hispano-falante quando ouve sentenças como estas: “O homem saiu muito bravo para pegar a mulher no aeroporto”, ou ainda, “ele não trabalhou porque tinha um atestado”.

O falante do português desconhece que *cachorros* são “filhotes”, e, nesse caso, nada mais normal que uma gata os tenha; também a grande maioria não sabe que *crianza* é “criação” e neste caso em particular nada de anormal que alguém se livre de uma criação de vacas, ovelhas e etc. das suas terras.

Por sua vez, o falante da língua espanhola desconhece que “*pegar*” é “agarrar”, “apanhar” algo ou alguém, sendo, portanto, normal que, mesmo estando brava, essa pessoa vá ao aeroporto para fazer isso com outra pessoa, mas o hispano-falante acreditará que ao usar este vocábulo “*pegar*”, que em espanhol significa “*bater*”, essa pessoa baterá naquela que está no aeroporto, o que realmente criaria uma situação bastante constrangedora para ser contada tão normalmente como deve haver sido para quem o fez.

Para finalizar, o hispano-falante desconhece que “*atestado*”, que ele entende como “*lotado*”, “*cheio*” significa em português um “*certificado*”, possivelmente médico, que possibilitou que esta pessoa não comparecesse ao trabalho. E, dessa forma, há muitíssimos outros exemplos que trazem uma interrogação a aqueles que tentam compreender com exatidão a outra língua sem conhecê-la.

Quando falamos em interferências linguísticas, em especial, as lexicais, observamos em Calvet (2002, p. 39) que:

Levada ao limite de sua lógica, a interferência lexical pode produzir o empréstimo: mais que procurar na própria língua um equivalente a um termo de outra língua difícil de encontrar, utiliza-se diretamente essa palavra adaptando-a à própria pronúncia.

Como se pode observar no trecho destacado acima podemos concluir

que a interferência lexical ou os falsos cognatos, na sua maioria, podem ser utilizados como peças de comunicação entre falantes destes dois idiomas, sem que estes compreendam o problema que se cria pelo entendimento errôneo que se constrói. Muitos falantes do português acreditam que espanholizando algumas palavras do português estas serão totalmente compreensíveis aos falantes do espanhol, e, dessa forma, é normal ouvir entre brasileiros, quando em visita a países hispano-falantes, expressões como: “puedes me dar um *pueco* de esta comida” ou “uma *cueca cuela*, por favor”.

Os mesmos acreditam que ditongando as palavras que possuem vogais com “o” eles obterão a combinação perfeita, desconhecendo que nos dois casos acima o termo “pouco” em português será *poco* em espanhol e que aquela bebida possui o mesmíssimo nome em todos os países do globo sofrendo somente diferenças de sotaque ao pronunciá-la, ou de grafia em países cujo alfabeto seja outro que não o nosso, que é o latino.

A interferência também se denomina transferência em contexto de aprendizagem e esta se classifica como positiva ou negativa. Positiva quando traz o acerto e cria aprendizado. Negativa ou interferência quando ocasiona o erro. Um exemplo claro a respeito da interferência negativa é mostrado por Durão (2007, p. 39) que leva a um erro de produção por substituição. Vejamos o mesmo:

“Para que pueda hacer el bajo de tus pantalones, necesito que me dejes aguja y línea”. El empleo de línea, vocablo del portugués, en un enunciado del español se da en función de que, en ese idioma, línea significa tanto trazo como hilo. En español, línea significa, exclusivamente, trazo. El autor del enunciado, que es hablante nativo de la variante brasileña del portugués, transfiere una forma del portugués al español, realizando, de modo potencialmente inconsciente, la substitución de una forma del español por otra de su lengua)².

Vale lembrar que os erros ou interferências, segundo Durão (2007), serão por *substituição*, podendo ser também por *empréstimo* quando o falante utiliza um vocábulo, expressão ou uma terminologia emprestada de sua língua materna na elaboração de um enunciado na língua outra que ele esteja utilizando para a sua fala e também pela criação de palavras novas.

² “Para que se possa fazer a barra de tua calça, necessito que deixes agulha e linha”. O emprego de línea, vocábulo do português, em um enunciado do espanhol se dá em razão de que, nesse idioma, línea significa tanto traçado como fio. No espanhol, línea significa, exclusivamente, traçado. O autor do enunciado, que é falante nativo da variante brasileira do português, transfere uma forma do português para o espanhol, realizando, de modo potencialmente inconsciente, a substituição de uma forma do espanhol por outra da sua língua materna (DURÃO, 2007, p. 39). (Tradução nossa)

Como pudemos ver a interferência será sempre caracterizada quando a outra língua estiver agindo no indivíduo aprendiz-falante de forma que ela possa ser utilizada, mesmo que incorretamente na sua produção, na sua fala desta nova língua.

Classificação das palavras coletadas na região de Guajará-Mirim

Abaixo mostraremos os vocábulos e expressões que são o extrato a ser classificado e fazem parte da coleta realizada. Eles foram separados por categorias para permitir um melhor entendimento dos fenômenos lexicais, morfossintáticos e semânticos, sendo que algumas expressões podem ser enquadradas em mais de um destes fenômenos.

Os fenômenos lexicais morfossintáticos são os que se mostram em maior número, talvez pelo fato de a coleta possuir muito mais expressões idiomáticas do que palavras isoladas e, dessa forma, estarmos analisando-as pelos seus aspectos lexicais. Santana (2013, p. 04) traz uma definição muito clara destas duas vertentes de análise e conceitua o léxico.

O conceito mais comum sobre Léxico diz respeito a uma lista de itens que existem na língua, itens que um falante precisa conhecer, e tem que estocar, por serem signos arbitrários, idiossincráticos e muitas vezes imprevisíveis – não presumíveis de alguma forma. Muitos dos itens da lista são palavras, embora o léxico também contenha unidades maiores como expressões idiomáticas, lexemas e unidades lexicais, como também unidades menores como afixos – vamos assumir provisoriamente que palavras, expressões idiomáticas, lexemas, unidades lexicais e afixos sejam tipos de entrada lexical.

Dentro da coleta que, na grande maioria, é de expressões, elas trazem um sentido diverso do conhecido e foram analisadas como fenômenos lexicais morfossintáticos ou semânticos. O que se observa, de modo generalizado, é que estas expressões e vocábulos sofrem alterações na sua ordem natural, seja por mudanças dentro da mesma língua ou decorrente da empregabilidade, como também pela concordância que se faz possível pelo falante.

Ao contrário de outras pesquisas que confrontam os desvios de falantes estrangeiros vivendo em outros lugares que possuem outra língua diversa à sua, aqui estamos observando a fala de moradores em contato com outros que possuem outra língua e, portanto, neste se cria, ou se emprestam vocábulos de sua língua materna, ou da outra língua que o seu interlocutor fala. Assim, em nosso caso, temos o português do falante

brasileiro da fronteira com o espanhol do boliviano que vive também na fronteira do país vizinho, e desta junção se extraem a maioria dos casos estudados.

Fenômenos lexicais

Seguem as palavras coletadas, separadas dentro de cinco quadros abaixo que contemplam os fenômenos observados. Além disso, no apêndice 1, seguem todas as palavras agrupadas em um quadro com os seus significados em português e espanhol.

Quadro 1- Fenômenos morfossintáticos

Neste trabalho, denominamos como sendo fenômenos morfossintáticos aqueles que surgem da criação de sentenças, nas quais há o uso de palavras de ambas as línguas, e em formações que não se conhecem no uso de nenhuma das línguas envolvidas.
<i>Mocita, Faquita, Mérito</i> – As palavras apresentadas são consideradas como integrantes deste quadro, pois elas são transferências das sequências fônicas, as quais podem ser enquadradas na adaptação morfológica derivacional, uma vez que trazem raiz existente na língua portuguesa, mas com derivação, no caso sufixal do espanhol. Todas elas derivam de palavras primitivas presentes na língua portuguesa.
<i>La barra de lo precio</i> - Nessa composição, nota-se empréstimos portugueses adaptados à morfologia do espanhol como “barra”, palavra com derivação morfológica do espanhol (<i>baja</i> – baixa), influenciadas pelo modelo do falante brasileiro, além do uso dos artigos presentes originados do espanhol, mas com influência do modelo de artigo definido do português.
<i>Quanto valeria, quanto valia, ya comprendu</i> – Nos dois primeiros exemplos, temos alterações morfológicas no campo verbal em que a conjugação acompanha um modelo português, mas em tempos diferentes dos usuais. O terceiro exemplo usa um advérbio em espanhol, com a palavra <i>comprendu</i> se constrói com o prefixo “compren” modificado para <i>compren</i> e se altera o sufixo do masculino que é “o” para uma forma nova que é “u”.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em EDUARDO, Maurício Rodrigo, 2018, p. 81-97.

Quadro 2 - Transf. Lexicais do português ao espanhol

Classificamos, aqui, palavras ou expressões que sofrem uma transferência fônica do português para o espanhol na sua criação.
<i>Cuepo, cueco, Cueca Cueta</i> – Os exemplos sofrem uma importante alteração no campo lexical por ditongação. Criando no imaginário do falante a falsa ideia de que ao ditongar o “o” por “ue” ele estará realizando, em todos os casos, a forma adequada de dizer o que se propõe. O luso-falante utiliza estas formas talvez por acreditar que, ao convencionar esta possível “regra”, se adequam à fala do hispano-falante.
<i>Picsa, entao, deiz</i> – Os vocábulos apresentados são similares em ambas as línguas. O falante se vale do modelo do português para realizá-los na sua forma fônica que sucinta uma palavra que difere dos léxicos das duas línguas envolvidas.
<i>Bine vindo, tudo vale</i> – O primeiro exemplo é uma versão do “bem-vindo” que foi adaptada à condição fonética do falante hispano devido a impossibilidade deste de articular a letra “v”, produzindo um som igual ao da letra “b”, o que se denomina “Betacismo”. O segundo caso traz uma expressão que possui duas palavras que estão presentes em ambos léxicos, mas o emprego desta forma nova se dá pelo fato de o hispano-falante acreditar que facilitará a compreensão desta pelo ouvinte luso-falante.
<i>Boas noches, voy a voltar, puedo olhar, mucho obrigado</i> – Todas as expressões neste quadro são construções nas quais há uma mescla de palavras do português e do espanhol e são utilizadas

pelos hispano-falantes para, segundo o seu entendimento, facilitar a comunicação.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em EDUARDO, Maurício Rodrigo, 2018, p. 81-97.

Quadro 3 - Transferências lexicais do espanhol ao português

Descrevemos, aqui, palavras ou expressões que sofrem uma transferência fônica do espanhol para o português.

Mucha graça, quanto costa – Estas expressões sofrem uma modificação em razão do luso-falante criar o que, no seu entender, facilitará a compreensão do seu interlocutor hispano-falante, trazendo vocábulos que não pertencem a nenhum dos dois léxicos, mas que se aproximam da sonoridade do espanhol.

Tenda, quiere una escueba – A primeira expressão reproduz o significado de “loja” em espanhol, mas com a troca do ditongo “ie” pela letra “e”. O segundo exemplo traz dois casos curiosos: o verbo *querer* usado em uma forma incomum aos dois léxicos e a palavra *escova* sonorizada com o uso do ditongo “ue” no lugar da letra “o”, sendo que esta expressão em espanhol tem significado distinto ao do português.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em EDUARDO, Maurício Rodrigo, 2018, p. 81-97.

Quadro 4 - Fenômenos semânticos com origem no português

Nesses casos, tratamos de palavras ou expressões que se empregam no português e alguns casos no espanhol, mas cujo sentido é o que se emprega originalmente na primeira língua do falante.

Catraia – Palavra pouco conhecida pelos brasileiros, mas que pertence ao seu léxico. Ela não consta nos dicionários da língua espanhola, mas na fronteira Brasil/Bolívia ela designa um tipo de barco que cruza a fronteira e é utilizada pelos habitantes dos dois países.

Colcha, cachorro – Os habitantes bolivianos da fronteira chamam o “cobertor” de “colcha” por desconhecer a tradução dele em português. O segundo termo tem sentido diverso nas duas línguas, mas chama a atenção, pois na fronteira, inclusive no lado boliviano, se utiliza amplamente o substantivo para designar “cachorro”, como se faz no português, sendo que no espanhol a tradução é totalmente diferente, como já mencionamos ao longo do texto.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em EDUARDO, Maurício Rodrigo, 2018, p. 81-97.

Quadro 5 - Fenômenos semânticos com origem no espanhol

Trata-se de palavras ou expressões que se empregam no espanhol e, em alguns casos, no português, mas cujo sentido é o que se emprega originalmente na primeira língua do falante.

Patricio quiere ver la cosa – Esta expressão traz o substantivo “patricio” que se usa muito na Bolívia para nominar “amigos”. A este se acrescenta um verbo cuja conjugação é diversa nas duas línguas envolvidas seguido de um artigo em espanhol e um substantivo feminino, também nesta língua.

Cabeceiro – Palavra que supostamente poderia se imaginar como sendo do português, mas que na prática é uma criação hispânica para denominar o que seria um “travesseiro” que, em espanhol, em nada se parece a este vocábulo.

Banda – A palavra pode ser entendida em ambas as línguas como um conjunto musical ou um lado. Ela pode ser utilizada indistintamente pelos bolivianos para designar o outro lado e, atualmente, é parte do léxico de ambos os lados da fronteira para referir-se ao “lado de lá”.

Fonte: elaborado pelos autores, com base em EDUARDO, Maurício Rodrigo, 2018, p. 81-97.

Conclusão

Coletar palavras, ordená-las, conhecer as duas línguas envolvidas para certificar-se de que este ou aquele vocábulo não faz parte nem de uma ou de outra língua são alguns passos que se fizeram necessários para que este trabalho existisse. Da simples curiosidade de tentar entender se o que se

falava comumente naquela fronteira, que já era por nós conhecida, era um portunhol ou se realmente cada qual falava a sua língua e todos se entendiam perfeitamente. Passamos de espectadores a investigadores para observar este fenômeno produzido na comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes.

Na busca de trabalhos de campo sobre o que se falava e como se falava, esbarramos em um problema: não foi possível encontrarmos levantamentos de vocábulos e expressões sobre o portunhol, bem como estudos sobre como seriam estas coletas e como poderiam ser classificadas e sob qual vertente. Há muitos trabalhos que estudam o portunhol literário, uma nova vertente que vem ganhando os olhos de muitos interessados pelas letras, em diversos países que têm contato com o português. Destes, e de sua riqueza, a certeza é de que se ele existe como uma vertente literária, certamente também será uma realidade social a ser verificada.

O portunhol não tem regras, como já foi dito aqui, ele transcende o que se espera de uma fala comum, se apossa do português pelos nossos vizinhos bolivianos e nós o usamos indistintamente em nossas criações linguísticas. Através da coleta que foi realizada, conseguimos observar que a interferência é altíssima, os empréstimos indispensáveis e com tantos ingredientes nesse mosaico linguístico, o neologismo se apresenta inevitavelmente.

O portunhol é tão marcado em alguns momentos que se vale para propagar novas lexias à criação de variáveis dialetais locais. Aliás, seria impossível não imaginar isso em um lugar que sofre a influência de uma língua tão marcante como o espanhol.

Ao realizar este trabalho ficou evidente que nós, falantes de uma destas línguas envolvidas, acreditamos que, ao aproximar a nossa fala dos padrões sonoros da nossa língua materna, ao adaptar aquela palavra do nosso linguajar, acrescentando um “toque” ou “sotaque” do outro, estaremos certamente “falando” outra língua, bem como ao trazer as nossas construções gramaticais para a nova fala, estaremos aproximando-nos o bastante para sermos entendidos pelo outro, e o mais interessante é que, em muitos casos, isso basta para que se estabeleça uma comunicação satisfatória entre duas pessoas que não conhecem, com propriedade, a língua do outro. Facilidade, bom senso, gentileza, talvez tudo isso junto.

Estudar o portunhol, que traz uma riqueza inestimável de criações linguísticas, talvez possa constituí-lo como uma língua futuramente. Da mesma forma que, quando aprendemos a nossa língua materna, não nos

apercebemos da sua gramática e de suas normas padronizadas. Aprender ou falar portunhol é uma imersão em um mundo que não possui regras e padrões. O que se espera, neste caso, é a compreensão, a comunicação entre falantes, e isso, pelo que ouvimos e observamos, ocorre sempre.

Este trabalho poderá ajudar inúmeros projetos ligados ao portunhol nas fronteiras existentes do Brasil com os países hispano-falantes. Além disso, pode ser útil, especialmente, para subsidiar o trabalho de professores dos dois lados da fronteira, uma vez que o estudo das interferências linguísticas na/da região são importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas. O fato dessa pesquisa ter tido tal perspectiva teórica faz com que ela possa ser utilizada no contexto da sala de aula, podendo ser posta como base para a utilização da interlíngua como ferramenta de ensino de língua materna ou de língua estrangeira. Assim, com esta base, os estudos da interlíngua e da linguística contrastiva em sala de aula podem ser ampliados.

Por fim, fronteiras são lugares de encontros e, com isso, o que conseguimos levar para casa é a certeza de que falta muito a ser estudado e, porque não dizer, apreciado nessa vertente linguística que sempre existirá enquanto houver pessoas em contato umas com as outras que não dominem a outra língua, a exemplo do português e do espanhol. Uma simples questão de lado, ou como se diz por lá, de “banda”.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990.
- BURGEILE, Odete. **Aspectos Linguísticos e Sociolinguísticos de uma Comunidade Falante de Língua Inglesa em Porto Velho-RO**. Dissertação de mestrado UFPR, 1989.
- _____. **Um estudo Sociolingüístico dos Afro-amazônidas no Brasil: A Imigração e a Mudança de língua**. Lewinston, New York: The Edwin Mellen Press, 2009.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. **La interlengua. Cuadernos de Didáctica del Español/LE**. Madrid: Arco Libros, S.L, 2007.
- EDUARDO, Mauricio Rodrigo. **O Portunhol na região fronteira de Guajará Mirim**. Dissertação de Mestrado em Letras pela UNIR, 2018, 106f, Porto Velho RO.
- ELSON, Benjamin; PICKETT, Velma. **Introdução à morfologia e à**

sintaxe. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ESCARPANTER, José A. **Introducción a la moderna gramática española**, volume 1. Ed. Playor, 1979.

MATTOSE CÂMARA JR. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1970.

MCCLEARY, L. **Sociolinguística.** (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Apostila de disciplina). UFSC, 2009.

SANTANA, B.P. Morfologia e léxico atacam as palavras, publicado **Revista Estudos linguísticos e literários**, N° 48 jul-dez/2013, Salvador, pp. 130-148, periódicos UFBA.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, 2006.

Apêndice 1 - GLOSSÁRIO (na ordem em que apareceram na coleta)

PORTUNHOL	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
Mocita	Muchacha	Moça
La barra de lo precio	La baja de los precios	A baixa dos preços
Quanto valía	Cuanto vale	Quanto custa
Ya cumprendu	Ya comprendo	Já entendo
Quanto valeria	Cuanto valdría	Quanto custaria
Cuepo	Vaso	Copo
Cueco	Coco	Coco
Cueca Cuela	Coca Cola	Coca Cola
Picsa	Pizza	Pizza
Entao	Entonces	Então
Bine bindo	Bienvenido	Bem-vindo
Deiz	Diez	Dez
Tudo Vale	Todo Vale	Tudo custa
Boas noches	Buenas noches	Boa noite
Voy a voltar	Voy a volver	Vou voltar
Puedo olhar	Puedo ver	Posso olhar
Mucho obrigado	Muchas gracias	Muito obrigado
Mucha graça	Muchas gracias	Muito obrigado
Tenda	Tienda	Loja
Quanto costa	Cuanto vale	Quanto custa
Quere una escueba	Quiere um cepillo	Quer uma escova
Catraia	Barco pequeno	Catraia
Colcha	Frasada	Cobertor
Cachorro	Perro	Cachorro
Patricio quere ver la cosa	Patricio quiere ver eso	Amigo, quer ver isso
Cabecero	Almohada	Travesseiro
Banda	Banda de allá	Lado de lá

2

Capítulo

Planejamento de atividades de práticas de linguagem articuladas em aulas de Língua Portuguesa

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia
Wagner Rodrigues Silva

Introdução

Esta pesquisa foi motivada pela trajetória profissional da primeira autora deste capítulo, professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas municipais e estaduais na cidade de Marabá, Estado do Pará¹. Atuando como professora há mais de dez anos, algumas questões referentes ao ensino de língua materna e suas práticas na sala de aula começaram a despertar a atenção, interesse e questionamento da profissional. Isso se intensificou nos cinco anos que antecederam a realização da investigação compartilhada neste capítulo. Vieram assim mais inquietações e inconformismos com algumas situações do cotidiano escolar.

Sob a orientação do segundo autor deste texto, a professora desenvolveu uma intervenção pedagógica a partir de uma abordagem metodológica sobre gêneros textuais, diferente das experiências até então por ela vivenciadas. O trabalho desenvolvido também é uma forma de possibilitar, aos professores em geral e aos alunos, acesso ao empoderamento tão vislumbrado na sociedade contemporânea.

Consideramos importante não só refletir teoricamente sobre tais

¹ Este estudo contribui para as investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT). A primeira autora e o segundo autor deste capítulo agradecem, respectivamente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado, e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de produtividade em pesquisa (CNPq n° 305094/2016-5). As referidas bolsas contribuíram para a produção da pesquisa compartilhada e para a elaboração deste capítulo.

questões de ensino-aprendizagem, mas vivenciá-las de maneira prática. Assim, para tentar responder às inquietações da professora, optamos por elaborar e aplicar atividades a partir de uma Unidade Didática (UD), orientada por um Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), numa turma de 6º. Ano de uma escola pública municipal de Marabá, Estado do Pará (cf. GARCIA, 2015; BEZERRA, 2015; SILVA, 2015).

Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa-ação. Foram investigadas como atividades de letramento mediadas por gêneros textuais podem ser desenvolvidas numa turma considerada defasada por terem dificuldades de leitura e de escrita. Investigamos como essas atividades poderiam ajudar no desenvolvimento das práticas de leitura, produção e de análise linguística de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

No processo de planejamento da intervenção, elaboramos uma UD a partir do CCMG (CALLAGHAN, KNAPP e NOBLE, 1993; SILVA, 2015). As atividades didáticas foram aplicadas por duas professoras-pesquisadoras, alunas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na sala de aula do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada pelos alunos mencionados previamente (cf. BEZERRA, 2015; GARCIA, 2015). Com essas atividades, observamos o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas propostas. Experimentamos e avaliamos a metodologia do CCMG em cada etapa, respondendo assim a pergunta principal da pesquisa-ação: como as atividades de leitura e de análise linguística, mediadas pelo CCMG, podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

A UD é entendida aqui como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (cf. SILVA, 2015). Articula-se à noção de projeto de letramento, quando as práticas sociais desencadeiam ações de leitura e de escrita. Nesse tipo de projeto, assumem-se formas de aprender entendidas não como conteúdos a serem transmitidos, mas como conhecimentos (re)construídos, (re)contextualizados, respondendo, assim, as demandas vinculadas a práticas sociais de uso da escrita propostas na UD.

Dessa forma, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois não se trata apenas de levantamento de dados ou de relatórios investigativos a serem arquivados. Conforme Thiollent (2002, p. 14), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Pesquisadores e pesquisados podem

interagir em função de um resultado esperado, tal pesquisa é realizada, portanto, através de ações que possibilitem a resolução de um problema coletivo (cf. SILVA, 2019a).

Esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga e explora exaustivamente a UD aplicada no local selecionado para intervenção pedagógica, a saber: uma turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada por alunos considerados com defasagem no aprendizado.

Em virtude do exposto, é necessário pensar em uma educação que seja alicerçada em práticas de letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2012, p.16). Nos termos de Silva (2019b, p. 228), letramento compreende “práticas de leitura e de escrita para transitar por diferentes domínios sociais”. A importância da leitura e da escrita serem trabalhadas como ferramenta para a agência social significa na vida do aluno, dentro e fora da sala de aula, garantia de emancipação e autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania. É necessário buscar métodos ou estratégias didáticas que promovam tais práticas e que possibilitem o ensino da língua materna de forma contextualizada, articulada, significativa, possibilitando que o sujeito faça uso social da língua nas mais variadas situações do cotidiano.

Para subsidiar a investigação proposta no plano de trabalho, revisamos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais e unidade didática (MARCUSCHI, 2008; SILVA, 2009a; 2009b; 2012a; 2015). Além dessas referências, também nos utilizamos dos trabalhos de Silva (2012b) e Soares (2012), ao focalizarmos os estudos do letramento. Para melhor entender a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizamos os estudos de Silva (2011; 2014); Gouveia (2009); Silva e Espíndola (2013). Para contribuição com os estudos do CCMG, recorreremos a Callaghan, Knapp e Noble (1993), e Silva (2015), dentre outros.

Nesta pesquisa, cabe ressaltar que a noção teórica de letramento aparece junto à noção de gênero, contribuindo para a leitura e a análise linguística, visto que não basta a apresentação de exemplos de textos, nos moldes que queremos como garantia da eficiência da produção do gênero proposto. Os modelos são muito importantes, mas é mais importante ainda que os alunos estejam inseridos em uma situação interativa em que o gênero a ser elaborado tenha significado ou função, conforme proposto na abordagem do CCMG.

A presente pesquisa tem por *objetivo* compreender a prática pedagógica e refletir sobre o ensino de língua materna, orientado pela proposta pedagógica do CCMG. Também pretendemos apontar caminhos que possam contribuir para a transformação na maneira como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas, mediante a intervenção feita através da aplicação de uma UD elaborada para realização da pesquisa-ação.

Caracterização da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como uma pesquisa-ação e foi organizada em três momentos: 1. Momento da elaboração da unidade didática como principal instrumento de mediação para a intervenção pedagógica; 2. Momento da intervenção pedagógica, realizada numa sala de aula, numa escola pública da rede municipal da cidade de Marabá (PA); 3. Momento da organização e análise interpretativa de diferentes registros orais, escritos e visuais, gerados na intervenção proposta através do CCMG.

Os registros gerados são originários do trabalho intelectual, analítico e interpretativo dos atores envolvidos na pesquisa – professoras e orientador. As reflexões aqui relatadas são fruto do planejamento de aulas e também de reuniões do grupo de pesquisa, tendo sempre como preocupação principal a compreensão de relações mediadas pela linguagem entre professores e alunos no contexto da escola básica.

A abordagem da pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento desenvolve-se com vistas às necessidades que surgem da prática social. Nessa modalidade de pesquisa, o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se por meio da problematização, análise e intervenção nas práticas pedagógicas (cf. THIOLENT, 2002). Sob esse viés, é possível inferirmos que o professor pesquisador se propõe a produzir conhecimentos sobre sua prática profissional, de forma a melhorá-la, buscando superar as próprias deficiências e contribuir com os colegas de profissão.

Do ponto de vista do universo escolar focalizado, esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga abundantemente a gênese e a implementação de uma UD durante uma intervenção pedagógica, durante 35 (trinta e cinco) aulas, ministradas semanalmente em 05 (cinco) aulas.

Assumimos a metodologia de análise interpretativa dos dados, dessa

forma apresentamos algumas vozes dos colaboradores da pesquisa, na tentativa de evitar a interpretação exclusiva dos pesquisadores sobre os dados (cf. SILVA, 2017). Nessa perspectiva, é evidente a assunção da abordagem qualitativa, pois requer o cruzamento de dados diversos, a interpretação e a atribuição de significados no processo de pesquisa, não se restringindo a métodos ou técnicas estatísticas.

A pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa e traz, em seu corpus, dados de diversas naturezas, como: nota de campo; entrevista; diário de classe da professora regente; relato expositivo; e documentos recolhidos na implementação da UD – como textos de alunos, cadernos de alunos e planos de aula. Ressaltamos que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto as Diretrizes Curriculares de Marabá foram documentos que orientaram o planejamento da UD em questão.

Na intervenção pedagógica, utilizamos textos de diferentes gêneros, não restringindo as atividades aos *gêneros âncoras* que são o diário fictício e a autobiografia. Esses gêneros âncoras são os objetos de ensino que ganham maior relevância na sequência das atividades didáticas planejadas (cf. SILVA, 2015). Também foram trabalhados durante as atividades *gêneros satélites* que auxiliaram na produção dos âncoras, a exemplo da anotação escolar, vídeo, entrevista, calendário, diário pessoal, biografia, bilhete. As atividades de escuta, de leitura, produção textual e análise linguística foram propostas na UD em função de um *produto intermediário*, que foi uma página de diário fictício, e de um *produto final*, que foi um livro de autobiografia dos alunos colaboradores.

O esquema a seguir apresenta, de forma sintetizada, como se realizam as etapas do trabalho com letramento delineado pelas professoras-pesquisadoras, através da UD, auxiliando o leitor a compreender melhor o projeto de intervenção.

Figura 1: Gêneros na unidade didática



Fonte: Bezerra (2015); Garcia (2015).

Todos os gêneros elencados na figura são objeto de ensino, porém desempenham funções didáticas diferentes. Nos dois círculos centralizados, estão dispostos os *gêneros âncoras*, diário fictício e autobiografia, os quais foram selecionados como *produto intermediário* e *produto final*, respectivamente. As atividades desenvolvidas ao longo da unidade didática são realizadas em função da produção desses dois gêneros, que ganham maior relevância na sequência de atividades planejadas. Os demais gêneros, localizados nas laterais da Figura 1 (*anotação, anotação escolar, bilhete, biografia, calendário, diário pessoal, entrevista, resumo, vídeo*) são identificados como *gêneros satélites*. Eles configuram as atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras.

Assim, verificamos que o objetivo do trabalho com a UD desenvolvida no grupo de pesquisa é desencadear a análise do mundo que nos cerca, propiciando aos educandos, por meio de práticas de letramento, tornarem-se cidadãos mais críticos, conquistando assim a condição e a capacidade de participação com relação a dimensões da vida social, isto é, seu empoderamento².

Dentro dessa abordagem, acreditamos que a experiência de se envolver em pesquisa-ação ajuda as professoras a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, visto que adquirem hábitos e habilidades de pesquisa que ajudam a promover melhorias na escola. O desenvolvimento desse tipo de pesquisa privilegia os anseios docentes e possibilita aos envolvidos a reflexão sobre a própria prática profissional,

² O termo deriva da ideia de “libertação do oprimido”, portanto empoderamento pode ser visto como a noção freiriana da conquista da liberdade pelas pessoas que são postas numa posição de dependência econômica, física ou de qualquer outra natureza. (FREIRE, 1992, p.21).

fazendo com que adotem modelos de ensino mais centrados nos alunos.

O local de realização desta pesquisa foi uma escola da rede municipal criada há 29 anos pelos próprios moradores do bairro periférico em que está localizada. Contaram com a ajuda da igreja católica, que doou o terreno para construção da escola. Posteriormente, a instituição foi reconhecida pelo governo do estado a pedido da comunidade que sentiu necessidade de ampliação e melhoria dos trabalhos desenvolvidos até então.

A escola funciona em três turnos. No turno da manhã, atendem-se primeiro e segundo ciclos (1º. ao 5º. Ano) e terceiro e quarto ciclos (6º. ao 9º. Ano) do Ensino Fundamental; no turno da tarde, atendem-se o terceiro e quarto ciclos (6º. ao 9º. Ano) do Ensino Fundamental; e, no turno da noite, atendem-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio regular.

A turma colaboradora é formada por 52 (cinquenta e dois) alunos matriculados, porém apenas 40 (quarenta) alunos do 6º. Ano A são frequentes. A maioria é originária do próprio bairro onde se localiza a escola, a minoria é originária de outros bairros próximos, também de periferia. A idade vai de 10 (dez) a 15 (quinze) anos.

A turma tem dificuldade com leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, conforme afirmado pela professora regente da classe. Há poucos alunos que já repetiram o ano letivo. A turma é considerada muito agitada e com comportamento difícil, pois muitos dos alunos são agressivos, utilizam-se de gritos e xingamentos para se dirigir aos colegas. Raramente, a classe se encontrava completa, pois sempre alguns alunos faltavam, às vezes, justificavam as faltas junto à coordenação escolar, apresentando o atestado médico e, em outros casos, apenas faltavam e não se justificavam.

Conforme os textos autobiográficos produzidos, identificamos o perfil dos alunos. A grande maioria dos discentes nasceu na cidade em que estava localizada a escola. A maior parte tinha uma média de três irmãos e poucos desses alunos moravam com os pais. Os pais que foram retratados nos textos autobiográficos, por sua vez, exerciam profissões de baixa remuneração, como, por exemplo, os cargos de pedreiro, ajudante de serviços gerais, caixa, doméstica, entre outros.

Caracterizada também como colaboradora, a professora regente da turma do 6º. Ano A possui Licenciatura Plena em Letras, graduação realizada numa faculdade privada, localizada no interior paraense. Concluiu seu curso superior no ano de 2010, desde então trabalha como

concurada na rede municipal de ensino e possui uma carga horária total de 40 horas semanais, trabalhando somente com a disciplina de Língua Portuguesa, nos turnos manhã e tarde.

A professora regente assistiu à maioria das aulas ministradas pelas professoras-pesquisadoras e, ao final de cada aula, escrevia suas impressões sobre o trabalho desenvolvido, ou seja, estratégias didáticas adotadas e o que mais lhe tivesse chamado à atenção durante a aplicação das atividades didáticas. Na intervenção, a professora regente observava as aulas e escrevia um relato expositivo sobre o momento em questão, poucas vezes se manifestava e, quando o fazia, era para pedir que as professoras-pesquisadoras trocassem algum aluno de lugar, a fim de minimizar o barulho ou conversas entre os alunos.

Algumas aulas da intervenção não foram acompanhadas pela professora regente devido a questões práticas da escola, como, por exemplo: adiantamento de aula em outras turmas por falta de algum professor de outra área do conhecimento; aula cedida por professor de outra disciplina a fim de que as atividades da pesquisa não fossem prejudicadas pelos vários feriados e programações do calendário escolar.

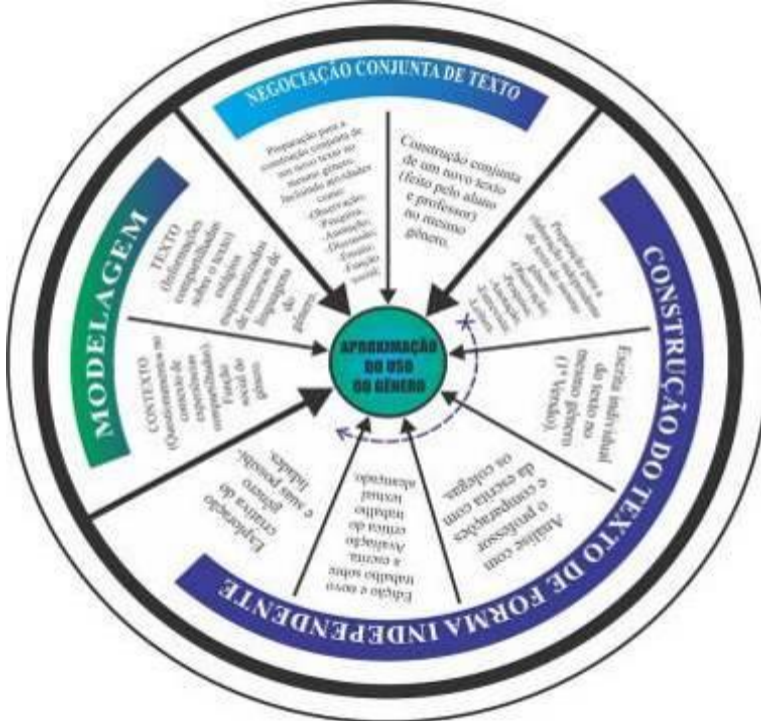
Demandas por transformação na aula de português

A abordagem sistêmico-funcional do gênero textual tem dado grande contribuição ao modo como os gêneros são entendidos e trabalhados no ensino de língua fora do Brasil e, só mais recentemente, parece influenciar o cenário nacional, mesmo que ainda muito timidamente. Uma das contribuições se deu através da pedagogia australiana de gêneros, que se tornou conhecida como “ciclo de ensino-aprendizagem”, o que neste trabalho, optamos por denominar CCMG – Circuito Curricular Mediado por Gênero, o qual é representado na forma de um círculo (cf. SILVA, 2015). O ciclo de ensino-aprendizagem foi adaptado por vários pesquisadores envolvidos com a educação linguística, orientada pela abordagem sistêmico-funcional.

A proposta didática do CCMG orientada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tende a favorecer o desenvolvimento de uma nova dinâmica na sala de aula, pois apresenta uma forma diferenciada de ver os conteúdos, planejar as aulas, orientar as atividades. Entendemos que muitos são os ganhos com tal proposta. As professoras-pesquisadoras perceberam na aplicação da UD que os alunos colaboradores compreendiam de forma eficiente o estudo realizado por meio de terminologias mais simples, ou seja, procurando não fazer uso de termos

técnicos, a grande maioria da turma colaboradora conseguiu interpretar os textos a partir da mediação da atividade de leitura articulada à análise linguística. A seguir apresentamos a Figura 2 com os três estágios que compõem o CCMG:

Figura 2: Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG)



Fonte: Bezerra (2015); Garcia (2015); Silva (2015).

A Figura 2 está organizada em três principais estágios orientadores do planejamento escolar. O primeiro momento é o da *modelagem*. Durante esse estágio, estudantes e professor identificam o contexto cultural e situacional em que os textos pertencentes a um dado gênero funcionam. Identificam a que propósitos sociais servem os textos. Nesse estágio, são focalizados o contexto e o texto, conforme ilustrado na referida figura, o sucesso dos estágios seguintes só será garantido se houver uma boa *modelagem*.

O segundo momento é o da *negociação conjunta de texto*, nesse estágio, organizam-se as informações sobre o gênero que será produzido pela turma, através de atividades de: observação, pesquisa, anotação, discussão, ensaio e a função social do gênero estudado. Neste estágio o professor ajudará os alunos na produção coletiva do texto, atuando como escriba, o

mesmo fará a escrita do texto coletivo, e organizará as ideias sugeridas pela turma, efetivando assim uma negociação conjunta.

O terceiro momento do CCMG corresponde ao estágio *construção do texto de forma independente*, esse terceiro estágio demanda um esforço especial do professor, pois requer um trabalho mais individualizado com os alunos. É necessário corrigir cada um dos textos individualmente, fazer as devidas observações a fim de que possa ajudar o aluno a refletir que sua produção não se finda ao final da primeira versão de seu texto, e que a reescrita é necessária como parte do processo de reelaboração da produção textual.

Conforme Callaghan, Knapp e Noble (2014 [1993]), o circuito curricular é “uma tentativa de envolver os aprendizes em uma conscientização dos propósitos sociais, da estrutura textual e dos traços linguísticos em uma variedade de gêneros”. Para um efetivo trabalho com práticas de linguagem na sala de aula, devemos possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolva as mais diversas práticas sociais, para tanto os aprendizes necessitam de mediação intencionalmente planejada para um bom desempenho das atividades propostas.

Aulas de português em transformação

Inicialmente realizamos o cruzamento de dados orais, por meio da aula transcrita no momento inicial da intervenção pedagógica, e de dados escritos, através da análise das respostas dos alunos trabalhadas em uma atividade em dupla. Objetivamos compreender os papéis exercidos pelos sujeitos nas aulas de Língua Portuguesa com relação às práticas de leitura.

No tocante às práticas de análise linguística, analisamos exemplos de versões do texto escrito de alunos, mostrando alguns conteúdos linguístico-gramaticais que podem contribuir com a reescrita. Procuramos contribuir mais diretamente com a situação de trabalho docente no contexto de pesquisa focalizado.

Ressignificando as práticas de leitura

As atividades que deram início às aulas na turma colaboradora foram atividades de familiarização e reflexão sobre o uso da escrita na sociedade, observando alguns espaços, contextos onde os gêneros são criados. Os alunos foram levados para o laboratório de informática, onde assistiram a

três vídeos, que mostravam três profissões diferentes. Nesta atividade, conforme o plano de aula da UD o objetivo era: *familiarizar os alunos com diferentes práticas sociais de leitura e produção escrita*, através de algumas profissões que existem na sociedade, as professoras-pesquisadoras proporcionaram momentos de reflexão com os alunos sobre a importância da escrita para a sociedade onde vivemos. Fizemos um recorte da aula ministrada escolhendo apenas o Vídeo 1 “Consulta Médica”, o qual passamos a descrever na Figura 3.

Figura 3: Consulta médica



Narrativa do Vídeo: Consulta médica

O médico está em seu consultório usando o computador. O paciente bate na porta e pergunta se pode entrar. O médico não dá atenção e continua digitando. Mesmo sem receber nenhuma resposta até então, o paciente resolve entrar e senta na cadeira na frente da mesa do médico. Por várias vezes, tenta falar o que sente ao médico, mas o profissional está muito atento às tecnologias, até o celular tocou durante a consulta. O médico conversa com a pessoa que ligou e deixa o paciente sem nenhum atendimento.

Depois de algum tempo, o paciente fala que está sentindo uma dor, e é interrompido pelo médico que já dá um diagnóstico: diz que é virose. O médico então receita o medicamento Clavulin e o paciente meio desconfiado pergunta se dá para comprar o Genérico. Nesse momento o médico faz cara de bravo e fala: “E minha comissão, como é que fica?”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IdIrQdiD17M> – Acesso em 01 de maio de 2019.

Os exemplos que seguem fazem parte do momento de acionamento de conhecimento prévio, referem-se à primeira aula da unidade didática aplicada na intervenção, onde os alunos, após assistirem a vídeos selecionados, são instigados a utilizar o seu repertório em atividades interativas, envolvendo a oralidade e a escrita, como se observa a seguir. Na perspectiva do CCMG, essa atividade se encontra no Estágio 1 do circuito curricular, onde se trabalha a MODELAGEM (Contexto). Nesse

estágio, aparecem os questionamentos no contexto de experiências compartilhadas, e, conseqüentemente, a função social do gênero. Os vídeos apresentados logo na primeira aula da UD contribuem também para o envolvimento dos alunos com a aula, o que fica evidente nas contribuições dos alunos no decorrer de trechos da aula transcrita a seguir.

A transcrição adiante ilustra a primeira aula da intervenção pedagógica, onde se trabalhou com o gênero vídeo. A cena ocorreu no laboratório de informática, os alunos estavam assistindo e fazendo anotações sobre o vídeo. A discussão com relação ao primeiro vídeo, “Consulta Médica”, foi transcrita de gravação em vídeo. Os alunos colaboradores foram identificados por números (Aluno 1; Aluno 2...) e as professoras-pesquisadoras por PV e PS.

Exemplo 1: Transcrição de Aula 1

/.../

1. PV: Então vamos dar início à nossa primeira atividade, eu gostaria que vocês ficassem atentos aos vídeos, porque os vídeos são legais, são curtos. E a gente vai precisar conversar sobre eles depois, por isso é importantíssimo que vocês fiquem atentos! ((A turma do 6º ano está no laboratório de informática, todos acompanhando o vídeo 1: Consulta Médica))
2. PS: E aí, vocês gostaram do vídeo? Não falei que era curtinho? E o vídeo tava falando sobre o quê?
3. Aluno 1: sobre o médico.
4. Aluno 2: sobre um doutor que estava no facebook.
5. PS: Mas só isso!? O que era pra ele está fazendo?
6. Alunos: Atendendo o pacie::nte!
7. PS: Alguém aqui já foi ao médico?
8. Alunos: Já::
9. PS: Todo mundo já foi? [ao médico] Como foi o atendimento?
10. Aluno 2: É chato ir no médico!
11. Aluno 3: Foi ruim, eu levei foi agulhada.
((alunos falando ao mesmo tempo, muito barulho))
12. PS: Vamos fazer o seguinte, vamos levantar a mão na hora de falar, a gente dá a palavra pra quem levantar a mão. O outro disse ali da agulhada. Já na consulta levou uma agulhada?
13. Aluno 3: Nã::o ((aluno sorrindo))
14. PS: E você que pediu pra falar, como foi o seu atendimento?
15. Aluno 4: eu quebrei o braço
16. PS: Quem mais pediu pra falar? Ela lá que levantou o braço.
Vocês gostaram do atendimento do médico? Como é mesmo que chama o médico que cuida de quem quebra o braço?
17. Aluno 4: Ortopedista
18. PS: Como é mesmo?
19. Alunos: Ortopedi::sta
20. PS: Vocês gostaram do atendimento dele? Ele deu muita atenção ou fez igual ao médico do vídeo?
21. Alunos: É gosta::mos!
22. PS: Esse [médico] do vídeo deu muita atenção ao paciente dele?
23. Alunos: Nã::o!
24. PS: ah!
25. Aluno 5: Ele falou que era pra tomar viagra ((muitos risos na turma))

26. PS: Vixi Maria!

27. PV: Eu gostaria de pedir pra vocês lembrarem da última consulta de vocês. Onde foi? Quando foi? Foi esse ano? Foi o ano passado? Vamos pensar aí quando foi a última consulta que vocês fizeram? (...) É só pra vocês lembrarem porque pode ser que daqui a pouco vocês precisem saber. Onde foi? Qual hospital? Vocês lembram qual foi o remédio que passaram? Qual foi o problema que tiveram?

Eu gostaria que vocês lembrassem quais foram as ações do médico nesse dia, nós observamos nesse vídeo que ele não tava dando muita atenção pro paciente, tipo, o paciente tentava falar e ele começava a teclar, outra hora o celular tocou, aí ele atende o celular. (...) Isso aí que aconteceu é um vídeo, uma montagem, mas isso pode ocorrer na realidade, se vocês se lembrarem, vão ver o que foi que ele fez, ele fez alguma anotação? Médico anota gente, alguma coisa? Sim, anota o quê?

28. Aluno 4: Receituário, atestado

29. PV: O quê mesmo? Receituário, atestado e o quê mais?

30. Aluno 5: os remédios, o nome do paciente.

31. PS: Aquele ali do vídeo nem perguntou o nome, né?

32. PV: Às vezes ele [o médico] digita no computador, e às vezes ele faz manual, manuscrito de caneta mesmo. (...) Que mais a gente se lembra, quando a gente chega na sala, o médico fala logo o quê? (...) Ele pede pra gente sentar, ele não fala nada, o que vocês lembram?

33. Aluno 4: Ele pergunta: o que aconteceu?... Ele pede pra gente sentar

34. PV: É::, se está procurando o médico deve ser que tem algo de errado. Você paga uma consulta só pra ir lá conversar, à toa?

35. Alunos: nã::o

36. Aluno 5: Só se tiver motivo... eu fui bem atendida.

37. PV: Vocês falaram que vários são os motivos aqui/ tem sempre algum motivo, uns de vocês disseram que já quebraram braço (...) tem sempre algum motivo que nos leva... tem sempre alguma causa. Esse vídeo que vocês assistiram se chama "Consulta Médica". Agora iremos passar para outro vídeo. Vamos ver ... esse é bem legal... depois vocês têm coisas a fazer.

Fonte: Garcia (2015, p. 70-71).

Na aula transcrita, constatamos que alguns alunos da turma conseguem identificar o assunto do vídeo apresentado, como demonstra o turno 3 (*Aluno 1: sobre o médico*) e o turno 4 (*Aluno 2: sobre um doutor que estava no facebook*), porém ainda de forma tímida, reproduzindo muito o senso comum. É papel da escola ampliar o repertório do aluno no tocante ao letramento crítico. O que é ser médico? Deveria ser assim mesmo, ir ao médico apenas quando se está doente, debilitado? O que é a medicina preventiva?

Quando a professora pergunta no turno 9 (*Todo mundo já foi? [ao médico] Como foi o atendimento?*), o aluno 2 e 3 respondem respectivamente (*É chato ir no médico!; Foi ruim, eu levei agulhada*) conforme turnos 10 e 11, demonstrando poucas considerações sobre o modo como foram atendidos, resumindo as respostas em adjetivos (*ruim e chato*). Os alunos em questão conseguem reconstruir a representação do vídeo, sabem do que se trata, mas não conseguem ir além, trazem opiniões sem aprofundamento e não desenvolvem suas respostas com autonomia.

Na interação entre PS e Aluno 4, respectivamente, presente nos turnos 14 e 15 (*E você que pediu pra falar, como foi o seu atendimento?; eu quebrei o braço*), observamos que o aluno 4 não responde a pergunta, não

desenvolve uma opinião sobre o fato ocorrido. A professora-pesquisadora não provocou o aluno como deveria, a fim de que o discente pudesse aprofundar sua fala sobre o assunto. Já nos turnos 28 (*Receituário, atestado*) e 29 (*O quê mesmo? Receituário, atestado e o quê mais?*) a professora aproveita a resposta do Aluno 4 e instiga-o para que ele se aprofunde na resposta.

No turno 27, a professora pede que os alunos lembrem-se das ações do médico durante a consulta (*se vocês se lembrarem, vão ver o que foi que ele fez, ele fez alguma anotação? Médico anota gente, alguma coisa? Sim, anota o quê?*). Em seguida, os alunos começam a listar práticas de letramento que ocorrem numa consulta médica, como diz o aluno 4, no turno 28 (*Receituário, atestado*), e o aluno 5, no turno 30 (*os remédios, o nome do paciente.*). Pelas análises, percebemos que são poucos os alunos da turma que conseguem explicitar as práticas de letramento exploradas no evento consulta, sem a mediação do professor, porém à medida que o professor instiga, pergunta sobre a profissão, os alunos vão perdendo o receio e resolvem participar³.

Ao assistirmos ao vídeo dessa aula para fazer as transcrições, notamos que as professoras-pesquisadoras não incluíram na sua intervenção uma discussão sobre o final do vídeo “Consulta Médica”, que apresenta a seguinte situação: *O médico então receita o medicamento Clavulin e o paciente meio desconfiado pergunta se dá para comprar o Genérico. Nesse momento o médico faz cara de bravo e fala: ‘É minha comissão, como é que fica?’*. Essa passagem do vídeo deveria ser explorada, a intervenção da professora-pesquisadora poderia dar-se no sentido de ajudar o aluno a compreender essa situação. Como assim medicamento genérico, o que significa? O que o médico quis dizer com *minha comissão*? Há acordos entre médicos e laboratórios de medicamentos? Todas essas indagações provocariam certamente um caloroso debate acerca do assunto em questão, aguçando o senso crítico dos alunos.

Analisando a interação apresentada na aula transcrita acima temos as professoras, *PS* e *PV*, exercendo a função de detentoras do conhecimento especializado, *PV* solicita que os alunos fiquem atentos ao vídeo, que façam anotações. *PV* e *PS* fazem as mediações com a utilização de perguntas como: *E o vídeo tava falando sobre o quê?*; *O que era pra ele (o médico) está fazendo?*; *Alguém aqui já foi ao médico?*. As perguntas aparecem como estratégia de mediação do professor. Esse tipo de estratégia de leitura torna os alunos mais competentes do ponto de vista da compreensão. As professoras falam bem mais que os alunos, parecem que

³ É importante lembrar que os alunos estavam um pouco receosos e, talvez, por isso, pouco participativos nesta aula, por ser a primeira aula do projeto de intervenção aplicado pelas professoras-pesquisadoras. Também observamos na interação que *PS* e *PV* se estenderam muito em suas falas, impedindo os alunos de participarem com mais afinco.

querem pôr em prática a atividade da intervenção e não vivenciam o processo, como deveriam, para evidenciar tal fala podemos observar o turno 27 da interação, onde PV diz tudo o que os alunos deveriam falar. Certamente, essa é uma das razões pela qual os alunos apresentaram opiniões sem aprofundamento. Observando tal evento em suas práticas, as professoras-pesquisadoras pretendem repensar a forma de interação em momentos como os vivenciados na aula transcrita ao retornarem às suas respectivas salas de aula.

Passamos a analisar atividades de interpretação, que foram desenvolvidas em dupla, a partir dos vídeos sobre os usos da escrita em nossa sociedade, a princípio alguns dos alunos tiveram dificuldades em interpretar o próprio comando das perguntas, mas, com algumas orientações das professoras-pesquisadoras, conseguiram responder as questões propostas. Outros alunos resistiram, não querendo ajudar o colega. Nesse último caso, as professoras-pesquisadoras tiveram que separar a dupla e colocá-los para produzirem sozinhos.

Nos excertos a seguir, gerados no momento da intervenção pedagógica pudemos observar práticas sociais resultando no compartilhamento de experiências vividas pelos alunos-respondentes das questões mencionadas. Esses questionamentos se fizeram presentes a fim de que os alunos pudessem emitir opiniões sobre o vídeo e, mais ainda, que eles pudessem ir além, ou seja, não se restringir ao vídeo assistido.

Todas as respostas dadas pelos alunos a cada questionamento foram digitadas com a preocupação de manter, sempre que possível, as características de ortografia, pontuação e uso de maiúsculas, entre outras. As respostas foram organizadas e analisadas nos Quadros 1:

Quadro 1 - Aula de leitura – Questionamento A

Questionamento A	
Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?	
Respostas:	<p>11- O Assunto e que o medico não antende o paciente corretamente certo.</p> <p>12- se trata de um medico preguiçozo que não dar atenção para seus pascientes que enventava qualquer coisa para não atende-los.</p> <p>13- O assunto que se trata e que o paciente foi no consutorio é o medico não deu atenção por que estava mecheendo no computador.</p>

Fonte: Garcia (2015 p. 75).

Buscou-se identificar com esse primeiro questionamento se o aluno conseguia identificar qual seria o assunto do vídeo apresentado. Percebemos pelas respostas dos alunos que eles conseguiram dizer o assunto do vídeo, conseguiram emitir opiniões como: dizer que se trata de um médico preguiçoso, e que esse médico não atende o paciente de forma

correta, porém fica evidenciado que os mesmos não conseguiram ir além, ou seja, os discentes articularam pouco seu conhecimento de mundo no Questionamento A. Os alunos relatam a cena e quando se posicionam pelo uso de algumas expressões nominais fortes, não as justificam. Ou seja, não desenvolvem o argumento, como a relação assimétrica geralmente existente entre paciente e médicos, etc. Utilizando outras palavras, os alunos chegaram à conclusão de que o médico do vídeo não se comporta de maneira ética, mesmo assim, o senso comum predominou.

Quadro 2 - Aula de leitura – Questionamento B

Questionamento B	
Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?	
Respostas:	<p>11- <i>Eu já ouve quando a mulher do meu irmão foi ter um bebe e não tinha como ter normal e o medico queria que fosse norma.</i></p> <p>12- <i>Não por que na cidade onde eu mor os médicos são muitos competentes.</i></p> <p>13- <i>não porque Todos os médicos que já fui todos me deram muita atenção.</i></p>

Fonte: Garcia (2015 p. 75).

No Questionamento B, busca-se conhecer experiências de vida dos alunos em outros contextos, a pergunta leva os alunos a olharem para própria vida, mas as respostas não demonstram um olhar crítico sobre o assunto, a maioria delas traz uma imagem idealizada do médico. Chamou-nos atenção a resposta 11: *Eu já ouve quando a mulher do meu irmão foi ter um bebe e não tinha como ter normal e o medico queria que fosse norma.* Essa resposta demonstra que o aluno fez uma relação com sua vida pessoal e conseguiu emitir juízo com relação à prática dos médicos, não fez apenas uma leitura romântica da profissão.

Ainda sobre a resposta 11, notamos que a questão elaborada ofereceu possibilidade de criação ao aluno, essa oportunidade de criar sua resposta, o levará a uma postura independente e, provavelmente, mais crítica, e observamos que o aluno teve competência de relatar uma situação onde um médico da vida real foi relapso em suas funções, o que se configura numa abordagem discursiva e enriquecedora do conhecimento. As práticas de letramento acionadas na atividade em questão favoreceram os alunos-colaboradores, propiciando-os capacidade de participação com relação a dimensões da vida social.

Com relação às respostas 12 e 13, os alunos-respondentes se mostraram apenas consumidores do conhecimento, ou seja, pessoas que aceitam passivamente a ideia que lhe é imposta, como o caso da sociedade, de forma geral idealizar a profissão de médico e nunca pensar em questioná-lo. A pessoa com senso crítico deve levantar dúvidas sobre

aquilo em que se acredita veementemente, explorando alternativas através da reflexão e avaliação de evidências diante das situações do dia-a-dia.

Quadro 3 - Aula de leitura – Questionamento C

Questionamento C	
Tente lembrar-se de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.	
Respostas:	<p>11- <i>Minha última consulta foi quando eu quebrei o braço. Eu minha última consulta foi quando eu distoquei o meu braço.</i></p> <p>12- <i>eles perguntam o que a gente está sentindo depois eles passam as receitas e nos dão remédios ou vacina, para a gente melhorar.</i></p> <p>13- <i>Sim eles fazem o receituário médico passa o atestado nos consultar.</i></p>

Fonte: Garcia (2015 p. 76).

Essa atividade foi proposta com intuito de acionar conhecimentos prévios, e também, mostrar alguns usos da leitura e escrita que temos em nossa sociedade, especificamente nesse momento, fala-se da profissão médico. A resposta 11 se limita a expor o motivo da última consulta. Nessa resposta não apareceu os usos da escrita do médico no evento de letramento *Consulta*. Nas respostas 12 e 13, fica evidente que os alunos conseguiram expor os usos da escrita numa consulta médica. Observemos a resposta 12: *eles perguntam o que a gente está sentindo, depois eles passam as receitas e nos dão remédios, ou vacina, para a gente melhorar*. O aluno diz que o médico pergunta o quê o paciente tem, passa receita, dá remédio ou vacina, são as experiências de vida do escritor impressas em sua resposta. Nesse sentido, esses atores sociais contam um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida. A medicina preventiva, por exemplo, não aparece nas falas dos alunos, evidenciando que a mesma não faz parte de suas vivências.

Depois do vídeo “Consulta Médica”, ainda foram passados mais dois pequenos vídeos, os quais falavam sobre as profissões de advogado e professor, ambos com o mesmo propósito de abordar os usos da escrita em nossa sociedade. Com o passar do tempo, os alunos se sentiam mais à vontade para contribuir com a aula. Os vídeos foram escolhidos previamente pelas professoras-pesquisadoras, mas ainda faltava uma parte importante dessa aula, que era o momento de pesquisa na internet sobre o uso da escrita em outras profissões, agora escolhidas pelos alunos. Elas indagaram quais profissões os alunos gostariam de pesquisar, fizeram uma lista e verificaram que a maioria da turma escolheu: veterinário, bombeiro e jogador de futebol. Fizeram a pesquisa das três profissões escolhidas por eles, os alunos observavam atentos aos vídeos propostos pela turma e faziam anotações no caderno. Nesse momento específico da aula, foi

notada uma grande disposição e entusiasmo por parte da turma, assim podemos afirmar que o incentivo para a leitura está no interesse e no cotidiano dos próprios alunos, esperando apenas ser percebido pelo professor.

Análise linguística do gênero autobiografia

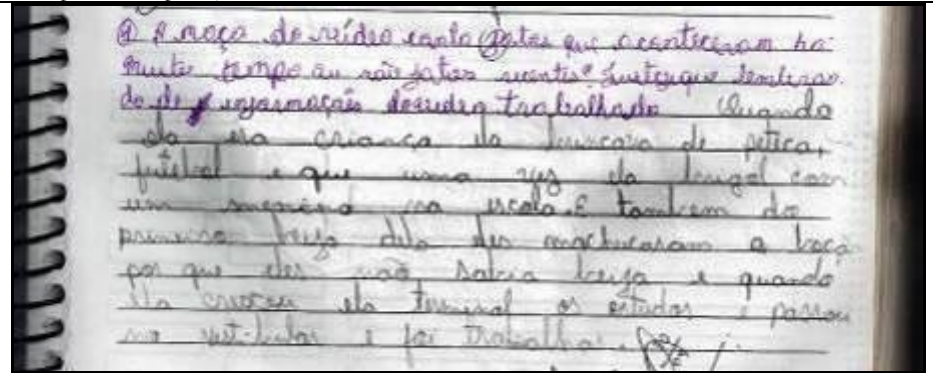
O gênero autobiografia foi escolhido para ser o produto final da UD por se realizar num texto que os alunos teriam mais facilidade em produzir, visto que não teriam dificuldades em relatar sobre sua própria vida. Afinal, o jovem contemporâneo está a todo o momento falando, expondo um pouco da própria vida nas mídias sociais das quais faz parte. No processo de recriar a sua história de vida, o aluno-narrador tem a oportunidade de se (re)significar e de (re)significar a sua experiência de vida, trazendo elementos que são relevantes para a sua constituição como um sujeito que interfere, de alguma maneira, no contexto em que está inserido.

Neste contexto, a UD possibilitou várias atividades com o gênero âncora autobiografia, sendo elas: 1) na *modelagem (contexto)*, foram apresentados à turma colaboradora dois vídeos, o primeiro com a autobiografia de Priscila Kystn e o segundo, um documentário chamado Ave Poesia do poeta Patativa do Assaré, onde o escritor narra em verso a sua autobiografia; 1.1) na *modelagem (contexto)*, as professoras-pesquisadoras entregaram para a turma a autobiografia escrita do poeta Patativa do Assaré e caracterizaram através do texto os estágios funcionais componentes do gênero autobiografia; 2) na *negociação conjunta de texto*, produziram, junto com a turma, uma autobiografia de um escritor famoso na comunidade marabaense, o qual recebeu professoras e alunos na biblioteca municipal da cidade e relatou sua história de vida; 3) na *construção do texto de forma independente*, os alunos foram orientados a fazer a sua própria autobiografia, visto que eles conheciam o gênero e já tinham trabalhado com outros textos do mesmo cunho.

O trabalho com a autobiografia foi desenvolvido em todas as etapas do CCMG, compreendendo que cada etapa tem a sua peculiaridade e importância. Em suma, percebemos que UD foi atrelada ao CCMG, permitindo que os gêneros satélites (*anotação, anotação escolar, bilhete, biografia, calendário, diário pessoal, entrevista, resumo, vídeo*) fossem inseridos para realização dos três estágios do circuito, que são orientados em função dos gêneros âncoras.

Com relação ao vídeo da Priscila Kystn⁴, as professoras-pesquisadoras fizeram questionamentos problematizadores a fim de que os alunos pudessem emitir suas opiniões e perceberem algumas características relacionadas ao gênero. Dentre os questionamentos aplicados durante a aula, destacamos o questionamento D, para fazermos a análise da resposta do aluno, conforme Exemplo 2:

Exemplo 2: Interpretação escrita retirada da UD



a) A moça do vídeo conta fatos que aconteceram há muito tempo ou são fatos recentes? Justifique usando informações do texto.

Resposta: Quando ela era criança ela brincava de peteca, futebol e que uma vez ela brigou com um menino na escola. E também do primeiro beijo dela eles machucaram a boca por que eles não sabiam beijar e quando ela cresceu ela terminou os estudos e passou no vestibular e foi trabalhar.

Fonte: García (2005, p. 93).

No exemplo destacado acima, as professoras-pesquisadoras fizeram uma reflexão junto aos alunos que muita coisa aconteceu com a menina, na infância, na adolescência e na vida adulta. Tal reflexão privilegiou o verbo, devido ao papel central desta classe de palavra no contexto de uso do vídeo analisado. Não utilizaram os termos flexão e pessoa gramatical, por julgarem que essa terminologia seria desnecessária nesta etapa da escolaridade, pois segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 60), quanto à metalinguagem, “não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função”, porém falaram sobre a possibilidade de alterar a terminação do verbo, indicando com quem o fato aconteceu.

Pegaram o exemplo do vídeo onde a menina relata: *eu cresci, eu terminei os estudos, eu passei no vestibular e fui trabalhar* e confrontaram com as respostas dadas pelos alunos na atividade de interpretação. Na resposta para o questionamento apresentado acima, um dos alunos da turma respondeu: *e quando ela cresceu ela terminou os estudos e passou no vestibular e foi*

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=w9UU5ZWb3WU> – Acesso em 01 de maio de 2019.

trabalhar. Ao comparar a construção feita pela menina do vídeo, com a construção desenvolvida pelo aluno do 6º. Ano, as professoras-pesquisadoras fizeram com que a turma, numa situação de uso na produção, pudesse refletir sobre as diferenças de sentido que decorrem do uso de uma ou outra forma verbal.

Ficou evidenciado, nessa aula, que se o fato aconteceu com a própria pessoa que está falando, ela diz: “eu cresci, eu terminei...” Se o fato aconteceu com outra pessoa, dizemos: “ela cresceu, ela terminou...” E assim continuaram a detalhar esse recurso de nossa língua, dizendo que podemos ainda utilizar, dependendo do contexto: “elas cresceram, elas terminaram...” Ou ainda: “nós crescemos, nós terminamos...”.

Como sinalizado em alguns momentos desta análise, estamos conscientes de que os exercícios de análise linguística devem ser desenvolvidos articulados às práticas de leitura e de produção textual, dessa forma respondemos a nossa pergunta geral de pesquisa que investiga: como as atividades de leitura e de análise linguística mediadas pelo CCMG podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

Na segunda aula, foi trabalhado o texto escrito do poeta Patativa do Assaré. O texto foi retirado do blog *teatrodope.com.br*. As professoras-pesquisadoras fizeram várias leituras com a turma, uma leitura silenciosa, depois a professora-pesquisadora leu em voz alta para turma, fez alguns questionamentos orais sobre o texto lido e, em seguida, passaram à interpretação escrita. Nesse dia também falaram de uma aula-passeio que aconteceria na aula subsequente, entregaram as autorizações a fim de que os pais assinassem e motivaram os alunos a conhecer a biblioteca municipal e conversar com um poeta da cidade.

No dia da aula-passeio, as professoras-pesquisadoras recolheram as autorizações, logo na primeira aula, e aguardaram o ônibus da secretaria de educação chegar para buscá-los. Foi uma euforia, os alunos ainda não conheciam a biblioteca municipal e ficaram encantados. O poeta e escritor Airton Souza já estava aguardando no espaço para a conversa sobre a vida e a obra dele. Os alunos se encaminharam para a sala onde aconteceria o bate papo e ficaram bem atentos a tudo que o poeta falava, faziam anotações e, ao final, fizeram muitas perguntas. O poeta gostou da participação dos alunos. A coordenadora e professoras-pesquisadoras agradeceram pela solicitude do escritor em receber a turma em questão. A seguir, apresentamos uma anotação feita por um aluno do 6º. Ano A, no momento da conversa com o escritor da comunidade.

Exemplo 3: Gênero *Anotação* mediando a produção

Visita a biblioteca

O nome dele é Airton Souza o pai dele e a mãe eles moravam no Maranhão mas eles se encontraram aqui pra ganhar dinheiro.

O pai dele trouxe 3 filhos com outra mulher e a mãe dele criou e em [...] teve 11 irmãos e ele foi o único que concluiu o ensino médio e fez a faculdade.

E ele é um escritor e ganha 2 mil reais ele tem 3 filhos um com 8 e a outra com 19 [...] o outro é que é a filha da mulher dele mas ele fala que ela é quase a filha.

Fonte: Garcia (2015, p. 95).

O gênero satélite *anotação* propiciou que os alunos na aula seguinte chegassem com as professoras-pesquisadoras à *construção conjunta de texto* com as informações por eles listadas em seus cadernos. Alguns se deteram a anotar apenas sobre a vida do poeta, como observamos na anotação acima. Outros anotaram sobre a obra do poeta. O importante é que as informações se complementaram e contribuíram para o todo do trabalho. O poeta e escritor Airton relatou fatos da sua própria vida para os alunos, o que desencadeou uma produção coletiva cheia de participação dos discentes que se envolveram nesse momento de conhecimento além dos muros escolares.

Assim, pudemos atestar a importância dos gêneros satélites para o trabalho desenvolvido, observando o percurso do gênero *anotação*: as anotações foram produzidas com o objetivo de apoio à memória, no primeiro momento para discussão no grupo e, em seguida, para a apresentação à turma, na atividade de reescrita coletiva, sendo que seus interlocutores foram, primeiramente, os colegas do grupo e, na sequência, o professor e a turma.

Na aula seguinte à visita à biblioteca, os alunos junto com as professoras-pesquisadoras produziram uma autobiografia do Airton Sousa. Recorreram a todas as informações anotadas na hora da conversa com o poeta e iniciaram o texto, como se fossem o escritor falando, escrito, portanto, em primeira pessoa. Essa produção coletiva se deu com

Meu nome é J. mas todos micoilhese como loirio, eu tenho 15 anos nassie em dia 12 de Janeiro. Moro no bairro da paz moro com minha mãe que si chama C. ela tem 34 ano eu não tenho pai porque meu pai noreu quando eu tinha 1 ano. eu estudo no P.F. ditade eu fasso 8°. B e eu tenho um irmo deficiente e eu queria fala sobre a minha família o meu avó mais minha avó mora na praia do meio e lá é muito Bom. quando eu vou para a casa deles eu vou para praia Baia e eu tenho uma irmã que não mora mais minha mãe ela mora mais a minha madrinha por que a minha madrinha pediu para minha mãe para minha irmã morar com ela... ela foi mora na casa da madrinha mais eu vejo ela todo dia na escola P.F.

Fonte: Garcia (2015, p. 98).

Com relação à primeira versão do texto do aluno J, é oportuno dizer que o autor se mostra no texto. Predominam em seu discurso fatos reais expostos ao leitor, por isso o texto é predominantemente narrativo. O aluno J arrisca-se na escrita sem a preocupação de escrever palavras adequadas ou “certas”, como diria ele mesmo. Constatamos que o gênero autobiografia trouxe elementos que foram relevantes para o aluno em questão, contar um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida, pois em outras produções escritas o aluno se mostrava inseguro e não sabia como começar seu texto, ao passo que, na produção do texto autobiográfico, ele se sentiu estimulado e impulsionado a produzir.

Quanto à análise das marcas linguísticas, o texto revela o uso abundante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do singular (*meu, eu, minha*); verbos constantemente no pretérito (*nasci, morreu, tinha, queria*) e algumas vezes no presente (*tenho, moro, vejo*); utiliza palavra com valor temporal (*quando*); utiliza marcadores espaciais (*bairro da Paz, na praia, lá, na escola P.F.*). As marcas destacadas permitiram as professoras ampliarem o próprio conhecimento sobre o gênero e o conhecimento do aluno, indicando e confirmando algumas marcas linguísticas que lhe são próprias e que o definem como tal.

Nesse trabalho com o gênero autobiográfico, o sujeito em questão é concebido como produtor de uma série de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, e esses conhecimentos são revelados por meio das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória de vida.

Em seguida, apresentamos e analisamos a produção individual do aluno J. Tal produção passou por reescrita e decidimos publicar considerando a melhor versão textual produzida pelo aluno. O texto compõe a décima terceira autobiografia do livro publicado como produto final do projeto de intervenção (BEZERRA; GARCIA, 2014, p. 35).

Exemplo 5: Produção Individual (2ª versão)

Meu nome é J., mas todos me conhecem como “Loirinho”, tenho 15 anos, nasci no dia 12 de Janeiro de 1999, moro no Bairro da Paz com minha mãe.

Minha mãe se chama C., ela tem 34 anos, não tenho mais pai, pois ele faleceu quando eu tinha 1 ano, gostaria de poder ter convivido mais tempo com ele. Gosto de falar sobre minha família, tenho um irmão que é deficiente mental, o qual ainda pretendo ajudar muito. Meus avós moram na Praia do Meio, o lugar é muito bonito, tem um rio grandioso e adoro ir visitá-los para aproveitar as belezas do local.

Tenho uma irmã que não mora comigo, ela mora na casa de minha madrinha, mas como minha mana estuda também no P.F. eu a vejo todos os dias e matamos a saudade.

Gosto de estudar, mas sinto algumas dificuldades com Língua Portuguesa, tanto que faço dependência na disciplina, por isso de manhã pago a dependência do 6º. Ano e a tarde curso normalmente na turma do 8º. Ano.

Fonte: Garcia (2015, p. 99).

No primeiro parágrafo do texto do aluno J, vemos a utilização do mecanismo de coesão textual (*mas*), porém detectamos ainda que esse elemento não traduz apenas uma relação de oposição, como diz a gramática tradicional. No plano discursivo, percebemos que esse conector traz uma carga de reconhecimento, de identificação no grupo no qual o aluno se insere (*mas todos me conhecem como “Loirinho”*). Em seguida, ele relata *moro no Bairro da Paz*, o que traz à tona essa caracterização do lugar. Ele fez essa escolha linguística para se identificar.

No segundo parágrafo, o aluno diz não ter mais pai e reforça essa ideia acrescentando um modalizador (*gostaria de poder ter convivido*). Aqui, ele utiliza uma forma verbal modalizadora (*poder*) e faz essa escolha porque se sente pequeno diante dos problemas enfrentados, por exemplo, o fato de querer ter convivido mais com seu pai. Nesses termos, o ato de escrever exige que o produtor do texto tome decisões em vários níveis (semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante). Os aspectos formais são apenas um dos componentes do texto, devemos privilegiar processos garantidores da produção de sentidos em função dos propósitos interativos. A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, é um lugar de interações, de diálogos entre sujeitos e saberes, assim devemos desenvolver nas aulas de língua materna atividades legítimas que entrelacem cada vez mais linguagem e sujeito, enfim, que se pratique a linguagem em contextos relevantes para o universo dos alunos.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi desenvolvida tomando como base o pressuposto de que o conhecimento dos gêneros contribui para o empoderamento dos

alunos, a fim de que seja construída uma relação mais autônoma com a linguagem. A UD elaborada a partir da articulação com o CCMG se mostrou eficaz em auxiliar os aprendizes nas práticas de linguagem e na compreensão do gênero, porém não pode ser vista como a fonte exclusiva de resolução dos problemas. Ainda há um longo percurso a ser trilhado na compreensão de problemáticas do ensino de Língua Portuguesa. A escola precisa avançar significativamente transformando a sua prática.

Antes de iniciar o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), a primeira autora deste capítulo não tinha o hábito de trabalhar com atividades encadeadas em sequências, e não costumava conceber os gêneros com práticas sociais dinâmicas, o que fazia com mais frequência era um trabalho metalinguístico sobre os gêneros. A partir das leituras e pesquisas desenvolvidas no referido curso, a professora percebeu tais limitações no próprio fazer pedagógico e procurou desenvolver a UD como um suporte para organizar as atividades de ensino em função de um produto intermediário e de um produto final, ressignificando as próprias práticas pedagógicas. Dessa maneira, entendemos que planejar as aulas no formato de circuito implica não se restringir ao planejamento de uma aula apenas, mas organizar a aula num formato de cadeia, de sequência de gêneros.

Nesta perspectiva, o professor deve reexaminar constantemente seus procedimentos, seus objetivos, e adentrar-se em um “ciclo permanente de aperfeiçoamento”, como bem diz Perrenoud (2002, p. 44). Nesse sentido, podemos dizer que talvez a pesquisa científica não dê exatamente as respostas esperadas pelos professores, mas lhes faz refletir bastante, evitando, inclusive, justificar o baixo aprendizado do aluno com adversidades particulares enfrentadas fora das escolas.

Referências

- BEZERRA, S. O. X. **Letramentos orientados por circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de língua portuguesa**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- BEZERRA, S. O. X.; GARCIA, V. B. B. R. (Orgs.) **Autobiografia dos alunos do 6º Ano A**. Marabá: Carajás, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEEF)/MEC, 1998.

- CALLAGHAN, M.; KNAPP, P. e NOBLE, G. **Genre in Practice**. In **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**. Edited by B.Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, pp. 11, 180-189. 1993.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: Unicamp/IEL, (22): 9-39, jan./jun. 1992
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 23ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras**. Araguaína, 2015. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.
- MARABÁ. **Proposta curricular: os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem**. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano / 3º e 4º ciclos. Prefeitura de Marabá: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.
- _____. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Revista Investigações**. Recife: UFPE, v. 22, n. 2, p.135-160, 2009b.
- _____. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011a.
- _____. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.41, n.143, p. 582-605, 2011b.
- _____. Gêneros Textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem e Ensino**, Pelotas: UCPel, v.15, n.2, p.

387-418, jul./dez. 2012a.

_____. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna.** Manaus: UEA Edições, 2012b.

_____. Considerações sobre o contexto de cultura na LSF. In: **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y filología da América Latina- Alfal, 2014.** João Pessoa: Ideia, p. 1991-2003, 2014.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

_____. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

_____. Construção de práticas de pesquisa no mestrado profissional em letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (Orgs.). **Formação de professores de língua na pós-graduação.** Campinas: Pontes, 2019a, p. 25-57.

_____. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Unicamp, v.58, n. 1, p. 219-240, 2019b.

_____; ESPÍNDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? **Revista da ANPOLL.** Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 259-307, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3^a. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2002

Parte 2

Tecnologias no ensino e na formação de professores de línguas

3

Capítulo

Os cursos de Letras-Espanhol no Pará: a utilização dos recursos didático-tecnológicos no ensino

Carlos Cernadas Carrera

Contextualização teórica

As profundas transformações pelas quais transitou a humanidade nas últimas décadas têm como base o declive da sociedade industrial e a chegada da atual sociedade da informação, na que o uso dos meios eletrônicos e da tecnologia de comunicação audiovisual (televisão, rádio, computadores, internet, telefonia inteligente, mensageria instantânea, redes sociais...) vem sendo cada vez mais frequente.

Já na última década do século passado, Harnard (1991) identificava estas mudanças com o início da quarta revolução da história da humanidade. A primeira teria sido a aquisição da linguagem, a segunda o aparecimento da escrita e a terceira a invenção da imprensa. Na atualidade estamos imersos na quarta revolução do conhecimento e do pensamento humano que se caracteriza, fundamentalmente, pelas enormes possibilidades de uso que brindam as ferramentas eletrônicas em relação com a leitura, a escrita e a comunicação interativa através do computador.

Considero pertinente destacar as palavras de Sevillano García e Bartolomeu Crespo (1994, p. 3, tradução nossa) ao afirmarem que as novas tecnologias da comunicação “estão atuando como catalisador sobre nossa sociedade, motivando e acelerando processos de mudança, criando expectativas, desejadas ou reprovadas, sobre as estruturas sociais, suas formas de trabalho, de relação, culturais e econômicas”.

Fagundes (1997), ao refletir sobre como a tecnologia condiciona o

desenvolvimento humano, explica que, além de contribuir para a dominação cultural, as guerras, o desequilíbrio social e à destruição dos ecossistemas, os avanços tecnológicos têm suposto uma infinidade de aplicações para o bem-estar do homem. Estas novas ferramentas também estão funcionando como propulsores da sociedade atual, potencializando mudanças e transformações, as quais incluem o âmbito educativo. Portanto, dentro desse contexto, em que a inovação tecnológica passou a ser o motor do desenvolvimento, uma nova forma de ensinar deve ser implementada.

Na opinião de Stahl (1997, p. 295), “parece evidenciar-se que boa parte da educação no futuro ocorrerá num espaço criado pela combinação de computadores e telecomunicações”. Assim, no âmbito educativo, as novas tecnologias estão contribuindo a gerar uma série de mudanças, oferecendo interessantes possibilidades aos docentes, viabilizando o acesso a novos conteúdos, permitindo o desenvolvimento de outras habilidades, de outros modos de pensar, e reformulando as funções que professores e alunos devem representar no processo.

Esta revolução tecnológica está supondo, segundo Beherens (1996), um novo paradigma, caracterizado pelos novos modos de acessar as informações, a produção de saberes e a construção de conhecimentos. No entanto, para a revisão do modelo pedagógico devem ser encontrados caminhos que permitam “formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real” (MORAES, 1997, p. 20).

Assim sendo, é necessário refletir sobre a prática pedagógica em relação com o uso de novos recursos didáticos, considerando a importância dos avanços científicos no mundo atual, dado que esta transformação deve significar um novo modo de entender a prática pedagógica.

Nessa conjuntura, os estudantes desenvolvem fora dos muros das instituições de ensino a habilidade de interagir de maneira rápida e efetiva por meio das tecnologias digitais que permeiam na sociedade. Por isso, vem sendo demandado dos docentes modos mais eficientes de utilizar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos constroem um repertório linguístico a partir de práticas de leitura e produção escrita em formato impresso e digital, tanto a nível pessoal como profissional. Portanto, se as circunstâncias que hoje vivemos são diferentes, os sistemas de ensino precisam se transformar e se adaptar a estas mudanças para satisfazer as demandas que exigem aprender de um

modo diferente.

Neste sentido, não seria apropriado realizar propostas educativas para as novas necessidades com as mesmas ferramentas do passado. Todavia, é preciso que os recursos didáticos empregados no processo acompanhem as transformações digitais em curso, porque dessa forma será possível desenvolver uma educação mais coerente com os contextos.

Essas mudanças digitais propiciaram o aparecimento de múltiplos espaços e aparelhos digitais, os quais favorecem que as informações e os conhecimentos sejam apresentados em novos formatos. O modo em que agora os alunos acessam as informações não se circunscreve, unicamente, às bibliotecas físicas e aos livros impressos. Na atualidade, basta um computador, um celular ou um Tablet e uma conexão à internet para poder navegar pela rede e ter acesso a um íngente número de informações e a ilimitadas possibilidades de comunicação. Por isso, uma das funções do professor nesse novo contexto consiste em ensinar língua para as diversas interações sociais, incluindo as que se produzem em espaços digitais. Conforme explica Correa (2010), numa classe de língua estrangeira, há duas décadas atrás, era suficiente que o professor dominasse a língua. No entanto, hoje em dia a realidade é substancialmente diferente.

É constatada, deste modo, a existência de uma realidade tecnológica que requer implementar mudanças que permitam uma profunda reorganização dos sistemas educativos, dos conteúdos abordados no processo de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos que devem ser empregados e inclusive das funções de alunos e professores. Porém, para que estas mudanças possam ocorrer é preciso repensar o paradigma educativo, ou seja, para que as ferramentas digitais possam contribuir ao processo de aprendizagem não é suficiente instalar em cada sala de aula um computador, já que, segundo Moraes (1997, p. 16, tradução nossa), as mais modernas e variadas ferramentas tecnológicas “não [são] garantia de qualidade pedagógica nem de um novo enfoque educativo”.

No entanto, não devem ser considerados como adequados para conseguir a eficácia do processo aqueles novos recursos didáticos que, após um banho de inovação, continuam apostando por perpetuar antigas práticas pedagógicas. Muito pelo contrário, devem ser incorporadas aquelas tecnologias que, como aponta Stahl (1997), regenerem os processos cognitivos dos alunos e ofereçam condições adequadas para aceder ao conhecimento.

No âmbito específico do ensino de línguas estrangeiras, os docentes

dever considerar que, na atualidade, existe um amplo leque de recursos tecnológicos que podem contribuir para que os alunos possam praticar a língua meta, potenciando sua motivação, proporcionando novas formas de aprendizagem e, em muitos casos, propiciando a autoaprendizagem. Partindo da premissa de que a maior parte dos estudantes sabe utilizar os recursos tecnológicos, trabalhar com eles em sala de aula contribui para que a aprendizagem de língua estrangeira não fique limitada ao âmbito acadêmico e para que o estudante entenda que essa língua que está aprendendo também faz parte de sua realidade extramuros.

Contudo, o posicionamento do docente no que diz respeito às teorias da aprendizagem não necessariamente tem uma relação direta com suas decisões sobre os recursos didáticos adotados na sala de aula. Em outras palavras, um professor poderia empregar em suas classes aplicativos altamente criativos cujo objetivo continuasse sendo perpetuar formas antiquadas de tratar o conhecimento. Além disso, o número e a variedade de recursos didáticos disponíveis na atualidade supõem um desafio para o professor, e é frequente encontrar casos de docentes não preparados para seu uso.

Dessa forma, os novos recursos didáticos somente produzirão mudanças reais caso sejam verdadeiramente aceitos e assumidos pelos docentes, que devem selecionar e explorar as tecnologias digitais em função do contexto em que se desenvolve o processo, proporcionando a significação necessária aos recursos numa educação crítica e reflexiva acorde com os nossos dias.

Agora bem, independentemente do contexto atual ou futuro, é necessário ressaltar o inadequado de transformar o professor num tecnófilo que recorre às inovações tecnológicas para resolver todos os problemas que possam aparecer em sala de aula. É indispensável aprender a selecionar aqueles recursos didático-digitais que realmente favoreçam o processo, aprendendo a se posicionar no que diz respeito a eles.

Também deve se evitar entender que, com as múltiplas possibilidades tecnológicas que podem ser utilizadas na atualidade, a figura do professor de língua é substituível. Sobre o ensino do espanhol na era digital, Cruz (2002) afirma que o docente continua sendo fundamental no processo, ainda que com novas responsabilidades e funções aliadas ao seu conhecimento da língua.

Reggini (2012) explica que as enormes possibilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação oferecem podem nos conduzir a uma onda de euforia tecnológica, o que deve ser evitado, já que esta

fascinação conduz o docente à falsa crença de que todos os recursos disponíveis podem contribuir positivamente à eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Na contemporaneidade, muitos são os recursos disponíveis, mas nem todos eles são adequados para os fins pretendidos pelo docente, que é quem deve selecionar aqueles que realmente possam contribuir ao processo.

Assim, é necessário saber selecionar aqueles recursos que realmente possam favorecer o processo de aprendizagem, assumindo que por si só não representam uma panaceia e que sua função é contribuir à compreensão daquilo que é trabalhado. Segundo Paramés (2009), pouco importa que utilizemos modernos recursos tecnológicos para motivar os nossos alunos nas aulas de língua estrangeira se, por exemplo, empregamos um tom de voz inadequado ou não utilizamos a língua meta.

Para concluir este apartado, considera-se necessário reafirmar a ideia de que os docentes devem aprender a utilizar as informações e as ferramentas disponíveis no atual contexto tecnológico, sabendo se posicionar, produzindo usos específicos e diferenciando entre aquelas que representam um apelo superficial ao mundo digital e as que realmente podem contribuir a facilitar o processo pedagógico. Desse modo, os recursos didático-tecnológicos transformam-se em ferramentas que contribuem significativamente a uma maior eficácia das ações planejadas pelo docente.

A voz dos professores e alunos dos Cursos de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará e da Universidade da Amazônia

Partindo dos posicionamentos apresentados no apartado introdutório foi realizada uma pesquisa que teve entre seus objetivos analisar a utilização dos recursos didático-tecnológicos nos cursos de formação de professores em Letras-Espanhol em duas universidades da Região Norte: a Universidade Federal do Pará (UFPA), a maior universidade pública da Amazônia, e a Universidade da Amazônia (UNAMA), universidade privada e primeira particular a ser reconhecida na Região Norte.

Participaram, como sujeitos da pesquisa, seis professores, quatro da UFPA e dois da UNAMA, e 131 alunos das duas instituições. Os dados foram recolhidos via análise documental, considerando os projetos pedagógicos dos cursos de Letras-Espanhol, e via questionários e entrevistas. Os questionários foram aplicados a todos os professores e a todos os alunos do Campus de Belém, tanto da UNAMA quanto da

UFPA, e foram entrevistados os seis docentes e um grupo representativo de discentes. A seguir serão mostradas, num primeiro momento, as informações relacionadas com os recursos didático-tecnológicos presentes nos projetos pedagógicos das duas instituições. Num segundo momento serão apresentadas as percepções dos informantes sobre a utilização destes recursos no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Letras-Espanhol das instituições analisadas.

Começando a reflexão sobre as informações contidas nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras-Espanhol das duas universidades, destaca-se que nos documentos é evidenciada a consciência sobre as profundas transformações pelas quais atravessa a sociedade atual, bem como sobre a importância das novas tecnologias nos processos formativos. Neste sentido, o Projeto da UFPA (2009, p. 3) aponta que “Percebem-se as transformações proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação, também no campo da educação, como possibilidades de repensar as práticas pedagógicas”, esclarecendo que o docente “precisa também fazer uso dos recursos tecnológicos que podem ser colocados a serviço do ensino-aprendizagem de LE” (UFPA, 2009, p. 9). Por sua vez, o Projeto da UNAMA (2012, p. 10) recomenda que os professores tenham “abertura para a aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias”, insistindo em que os recursos didáticos não devem ser elementos meramente apelativos e sim ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o projeto pedagógico da UFPA (2009, p. 81) destaca, dentro dos saberes, competências e habilidades que os futuros professores devem desenvolver no eixo da prática profissional, saber “selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos” e conseguir “apropriar-se dos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino das línguas estrangeiras”. Do mesmo modo, o Projeto Pedagógico da UNAMA (2012, p. 10) aponta que os cursos de Letras-Espanhol devem desenvolver a “abertura para aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias” entre os estudantes, futuros docentes.

Por outro lado, também é pertinente destacar que as normativas institucionais das duas universidades conferem uma grande importância ao uso adequado dos recursos didáticos em sala de aula. Assim, a matriz curricular da licenciatura em Letras-Espanhol da UFPA contempla uma matéria chamada Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, que tem como ementa a “Apresentação e manuseio dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis para o ensino de línguas estrangeiras. Reflexão sobre seu uso em ambientes

diferenciados de aprendizagem”. (UFPA, 2009, p. 102).

Por sua vez, a matriz da UNAMA recolhe a matéria Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino, que propõe a “utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem com enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso” (UNAMA, 2012, p. 31).

Em soma, percebe-se uma sensibilidade dos documentos das duas instituições com relação à importância que deve ser conferida aos recursos didático-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem em contextos marcados pela globalização, o desenvolvimento tecnológico-digital e os grandes fluxos de informação. Os documentos apontam a necessidade de que o docente perceba o valor deste tipo de recursos, o amplo leque de possibilidades que oferecem e, também, a importância de selecionar adequadamente aqueles que realmente facilitem o processo.

Passando a apresentar, neste segundo momento, as informações obtidas a partir da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, é preciso mencionar, inicialmente, que existe, entre os professores consultados, uma consciência sobre o relevante papel que deve ter a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Assim, foram recolhidos testemunhos que apontam a tecnologia como um elemento muito presente na realidade cotidiana do aluno, tanto a nível pessoal como profissional. Destacam-se, também, posicionamentos favoráveis a propiciar uma continuidade entre o ambiente 61tecnologias6161 dos alunos e o ambiente acadêmico, no sentido de evitar que o aluno perceba a instituição de ensino como um lugar em que deve deixar de ser quem é. Por esse motivo, os docentes são favoráveis a empregar, em sala de aula, aquela tecnologia que os discentes utilizam extramuros.

Os informantes, tanto professores quanto alunos, foram questionados sobre a utilização de recursos didáticos variados. As percepções dos sujeitos consultados aparecem divididas. A metade dos professores e 59,10% dos alunos opinam que se empregam recursos didáticos variados sempre ou quase sempre. Porém, a outra metade dos professores e 40,90% dos alunos opinam que nunca ou quase nunca os recursos utilizados são suficientemente diversificados.

Percebe-se, portanto, que no cotidiano da prática pedagógica dos cursos de Letras-Espanhol das universidades analisadas nem sempre são empregados recursos didáticos suficientemente variados. Destacam testemunhos de alunos com afirmações muito específicas, como:

“raramente usamos recursos didáticos variados”; “são poucos os professores que usam recursos didáticos diversificados”; “os recursos didáticos são pouco usados e a própria instituição não proporciona melhores materiais para o professor”; “muitos professores só usam CD com o áudio”; “os professores não usam a plataforma virtual que a universidade oferece”; “nunca foi passado um filme em espanhol durante toda a graduação”.

Esta limitação na variedade dos recursos utilizados costuma ter sua origem em decisões do próprio docente. Contudo, a instituição pode ser corresponsável por essa situação, seja por não dispor de recursos didáticos suficientemente diversificados ou por não garantir, em suas instalações, as condições necessárias para que determinados recursos possam ser empregados pelo professor. Esta situação aparece evidenciada no seguinte comentário de um aluno: “aqui, na universidade, nem sempre dispomos dos recursos tecnológicos necessários, mas lá fora tem escolas de línguas que dispõem desses recursos e deveríamos aprender a tecnolo-los”. Constata-se, portanto, que existe uma chamada de atenção dos discentes no que diz respeito à necessidade de a universidade tecnolo-los para enfrentar o futuro contexto de trabalho.

Contudo, é preciso lembrar que as duas instituições analisadas se localizam na Amazônia brasileira, uma região que sofre grandes carências em matéria educativa e com alguns dos mais baixos índices de desenvolvimento humano do país. Por isso, a realidade mais frequente é que costuma ser comum as escolas não disporem de recursos didático-tecnológicos, sendo necessário, ao falar de ensino na Amazônia, fazer referência a diferentes problemáticas específicas, por exemplo, à grande dispersão da população num vastíssimo território, à falta de investimentos e às consequências desta realidade na educação.

Em decorrência desta situação, grande parte das instituições de ensino, especialmente as que pertencem à rede pública, sofrem graves carências de infraestrutura. Essa realidade condiciona a prática docente e, no caso aqui analisado, restringe as possibilidades de eleição dos recursos didático-tecnológicos que vão ser utilizados na sala de aula dos cursos de formação. Assim sendo, mesmo que o professor disponha de vontade para trabalhar com a tecnologia em sala de aula, muito frequentemente depara-se com estas limitações nos espaços em que desempenha seu trabalho. Para nós, profissionais docentes que trabalham na região amazônica, são constantes os casos escolas que não podem oferecer conexão à internet, de alunos que não dispõem nem de computador e nem de aparelhos celulares, inclusive de escolas que carecem de Datashow

e de aparelhos de som, ferramentas tecnológicas que, atualmente, são frequentes em outras realidades.

Como consequência, todo professor que exerce seu trabalho em contextos como o amazônico deve entender que os recursos didático-tecnológicos, apesar do relevante papel que têm no processo de ensino-aprendizagem, são precisamente isso, recursos ao dispor do professor como um auxílio. Não há dúvida que existem mais possibilidades de sucesso no processo se o docente pode utilizar recursos diversificados, mas a ausência deles não impossibilita a consecução de bons resultados.

Considerando esta realidade de falta de investimentos e de frequente ausência tecnológica em sala de aula, entendeu-se interessante refletir sobre a utilização de textos como recurso didático, lembrando que, embora as inovações tecnológicas possam resultar muito eficazes, o docente não deve deixar de prestar atenção a outro tipo de recursos mais tradicionais, como é o caso dos textos. Neste sentido, um dos professores explica que considera a leitura fundamental, pois “o aluno até consegue usar os novos recursos, mas se não dispõe dos conhecimentos básicos para poder selecionar os conteúdos que são relevantes, de que serve, por exemplo, que saiba utilizar o PowerPoint?”.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, o Marco Comum Europeu de Referência (MCER) confere aos textos um papel destacado como recurso didático e explica que devem ser docentes e discentes os que determinam o lugar que precisam ocupar nos programas e as suas possibilidades de exploração didática, estabelecendo “com que princípios são elegidos, adaptados, compostos, ordenados e apresentados os textos” (MCER, 2001, p. 145, tradução nossa).

No entanto, apesar dos argumentos a favor que acabam de ser apresentados, recolheram-se algumas percepções entre os alunos que mostram sua oposição à leitura de livros como ferramenta que favorece a aprendizagem, especialmente com relação a textos extensos: “alguns professores utilizam a leitura de textos longos o que não facilita a aprendizagem”. Este tipo de opiniões refere uma realidade abordada por Cramer (2001), quem afirma que o estudante que opta por não ler, podendo fazê-lo, é um dos maiores problemas que enfrentam as instituições de ensino na atualidade. No caso específico do Brasil, existe a ideia de que, como afirma outro estudante: “não ler faz parte da cultura brasileira: o aluno lê pouco e só acumula apostila”, posicionamento talvez solidário com reiteradas afirmações dos professores com relação a que os alunos têm um baixo nível acadêmico.

Em função dos diferentes posicionamentos apresentados sobre a grande variedade de recursos didático-tecnológicos disponíveis na atualidade, considerou-se pertinente perguntar aos informantes sobre como selecionam e empregam os professores estes recursos. Com relação a esta questão, o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001) pede que o docente reflita sobre como devem ser utilizados os diferentes meios audiovisuais em sala de aula. O documento sugere que estes recursos sejam empregados:

(...) em demonstrações, repetições etc., para todo o grupo; numa modalidade de laboratório de língua/vídeo/computador; numa modalidade individual de aprendizagem autônoma; como base para o trabalho de grupo (discussão, negociação, jogos de colaboração e de competição, etc.); como médio de trabalho interativo, mediante o contato eletrônico com outras escolas, outros grupos e inclusive com outros estudantes (MCER, 2001, p. 143, tradução nossa).

O MCER conclui que são os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem os que devem decidir que uso devem dar aos diferentes meios de ensino, colaborando na procura dos mais adequados para a sua situação concreta de aprendizagem. Da mesma forma, Kenski (1996, p. 147) explica que são os professores e os alunos os que devem “explorar as possibilidades pedagógicas das novas tecnologias para desvendar os enigmas dos conhecimentos e para aprender”.

No que diz respeito a esta questão, perguntou-se aos informantes se são utilizados recursos didáticos que ajudam na aprendizagem. A relevância desta pergunta é referendada por diferentes comentários. Um docente expressa-se desse modo: “se o professor souber usar, a tecnologia converte-se em um facilitador da aprendizagem”. Um aluno posiciona-se assim: “hoje em dia, nenhum professor deveria planejar suas aulas sem considerar a tecnologia, principalmente em aulas de língua estrangeira. A tecnologia deve ser um elemento facilitador”. Destaco, também, este outro comentário:

No caso da aprendizagem de língua estrangeira, a gente pode entrar numa página de internet e trabalhar com o dicionário, com jogos, empregar as redes sociais. São tecnologias com as que podemos aprender, por exemplo, vocabulário em espanhol, o celular a gente pode usar em espanhol, plataformas, fóruns... Estes recursos devem ser facilitadores da aprendizagem (aluno).

Nas respostas recolhidas nos questionários, professores e alunos mostraram uma opinião muito favorável, pois todos os docentes afirmam que os recursos didáticos utilizados ajudam na aprendizagem sempre ou quase sempre, opinião que foi referendada por 87,27% dos alunos.

Portanto, maioritariamente, os informantes afirmam que os recursos que são empregados em sala de aula contribuem de maneira efetiva ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, apesar das respostas tão favoráveis recolhidas nos questionários, nas entrevistas realizadas aparecem comentários que apontam em outra direção. Entre eles, destaco o seguinte:

Os recursos tecnológicos são essenciais para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em qualquer curso universitário e mais especificamente nos cursos de línguas estrangeiras. Existem recursos tecnológicos específicos para trabalhar as músicas, os vídeos, as diferentes situações comunicativas, existem as redes sociais que permitem a comunicação com pessoas do mundo todo. No nosso curso [estes recursos] são poucos explorados (aluno).

Nesta fala pode-se perceber uma crítica por parte dos discentes, mas não no que diz respeito a que os recursos didáticos selecionados pelo professor não facilitam a aprendizagem, senão à pouca utilização dos recursos pelo professor e à pouca variedade dos mesmos. A este respeito, conforme Paramés (2009, p. 3, tradução nossa), “uma boa exploração de poucos recursos didáticos pode oferecer resultados excelentes em nossa aula de espanhol como língua estrangeira”, sendo adequado que os alunos aprendam línguas estrangeiras mediante a exposição direta a um uso o mais autêntico possível da língua meta, sendo aconselhável empregar para isto um amplo leque de recursos didáticos.

É pertinente observar que o vasto catálogo de novas tecnologias disponíveis pode proporcionar à educação múltiplas perspectivas, e é necessário que os alunos possam aceder ao conhecimento em condições mais favoráveis. Em relação com as diferentes opções tecnológicas existentes, o MCER explica que se deve aprender línguas, entre outras formas,

(...) escutando rádio, gravações; vendo e escutando a televisão, vídeos; lendo textos escritos autênticos que não tenham sido manipulados, nem adaptados (jornais, revistas, relatos, romances, legendas e rótulos publicitários); utilizando programas de computador, CD, participando em conferências via computador, conectados ou não à internet (MCER, 2001, p. 141, tradução nossa).

Como está sendo evidenciado, a tecnologia pode-se transformar em um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, devemos entender que não é um fim em si mesma, mas um meio, um recurso em que os docentes devem buscar apoio e empregar.

Em geral o uso da tecnologia tem conseqüências positivas na nossa aprendizagem, embora não sejam a solução para melhorar significativamente o processo (...). O professor consegue aproveitar o bom que esse recurso tecnológico traz à sua prática docente. Mas não todos os professores têm a capacidade de usar os recursos tecnológicos (aluno).

Desse modo, o professor não se deve deixar seduzir pela ideia que o uso de recursos tecnológicos inovadores implica, por si só, uma solução à melhora da qualidade de suas aulas. Destaco, aqui, este comentário de um discente: “Tinha uma professora que não planificava as aulas e usava a Wikipédia porque não sabia o que ia dar. Eu considero que a Wikipédia pode ser usada, mas até para usar um recurso didático, por mais inovador que ele seja, o professor tem que se preparar”.

Assim, é necessário lembrar que os avanços tecnológicos se sucedem de modo vertiginoso, e ainda que é aconselhável que os professores incorporem, à sua atividade profissional, as inovações que possam favorecer o processo, não devemos esquecer que o professor não tem a necessidade de transformar suas aulas num espetáculo tecnológico, pois existe o risco de perceber a tecnologia como um recurso meramente apelativo.

O recurso tecnológico, no caso do ensino de línguas, acaba sendo um recurso apelativo se o professor não souber empregar esse recurso para ensinar. O recurso tecnológico tem que se transformar em um recurso didático. O professor tem que saber se valer dele para que o aluno consiga aprofundar os conteúdos (professor).

Ademais, “a tecnologia não substitui o professor e deve ser vista como um instrumental para ser utilizado em etapas definidas do processo de ensino, ao invés de ser pensada como estratégia única a ser adotada durante um curso” (GODOY, 1997, p. 101). Portanto, em hipótese nenhuma a finalidade dos recursos didáticos deve ser substituir o docente. Além disso, como explica um professor, existem casos em que é inviável o uso de determinados recursos, como acontece em escolas situadas em localidades afastadas dos centros urbanos:

Hoje em dia o professor só sabe dar aula com o uso do PowerPoint, mas também devemos ensinar o aluno a dar aula sem os recursos tecnológicos. Aqui, na região, ainda temos muitas dificuldades de aceder a determinados recursos, mas o professor é professor com ou sem esses recursos (professor).

Nestas situações, o docente não pode perder a perspectiva e deve ser consciente de que ele próprio é parte imprescindível do processo de

ensino-aprendizagem. Os recursos didáticos são ferramentas e, ainda podendo facilitar enormemente a aprendizagem, sempre devem ser complementares à sua prática profissional. Ainda, é necessário mencionar que um paradigma educativo não se muda revestindo velhas teorias com uma nova aparência, pois, como declara Moraes (1997, p. 16),

O fato de integrar imagens, textos sons, animação, e mesmo de interligar informação em sequências não lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional.

Em soma, os recursos didáticos podem contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, esta melhora não se conseguirá unicamente enchendo as aulas de ferramentas tecnológicas, pois não representam uma solução em si mesmas, devendo ser empregadas para aprimorar a capacidade de cognição dos alunos.

Conclusão

Conforme evidenciado ao longo deste texto, as mudanças derivadas do desenvolvimento tecnológico estão cada vez mais presentes em nossas vidas e os meios de informação e comunicação estão influenciando de uma forma mais direta nas sociedades. A tecnologia, atualmente, consegue alcançar a pessoas de todos os estratos sociais e idades, encontrando-nos imersos num processo de universalização da informação.

Assim, na contemporaneidade, cobram um papel destacado os novos suportes digitais que permitem modos mais potentes e rápidos de consulta e armazenamento da informação. Já é possível, por exemplo, ler e escrever de forma interativa e produzir e reproduzir textos por meio de computadores e dispositivos móveis. Estas transformações implicam uma ruptura com os antigos modos em que a sociedade se relacionava, abrindo-se novas e múltiplas formas de comunicação.

Estes recursos, no contexto educativo, não devem ser considerados como elementos decorativos ou substitutivos do trabalho docente, mas ser compreendidos como elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Sua importância reside, justamente, em ser elementos clarificadores e ampliadores do conhecimento.

Portanto, empregar uma série de recursos didáticos não garante, automaticamente, o sucesso do processo, que está baseado na combinação de diferentes elementos e não unicamente em empregar uma determinada

tecnologia. De qualquer modo, é necessário frisar que a utilização de recursos didáticos diversificados incrementa as possibilidades de que o processo de ensino-aprendizagem seja mais proveitoso para os sujeitos nele inseridos.

Por um longo período de tempo, o giz, o quadro e a utilização de textos predominaram o panorama dos recursos empregados em sala de aula. Atualmente, as novas tecnologias permeiam a vida humana e existe numerosíssimas opções tecnológicas que podem ser utilizadas como recursos didáticos no ensino de línguas estrangeiras.

Empregar recursos como Datashow digital, internet, dicionários em linha, documentos sonoros de rádio e televisão, jogos, chats e redes sociais, por exemplo, permite que professor e aluno possam interatuar com falantes nativos, aceder a programas informáticos para realizar e corrigir exercícios e ter acesso a uma infinidade de materiais autênticos na língua objeto de estudo. Estes recursos, se bem explorados, podem contribuir significativamente tanto a desenvolver as quatro destrezas comunicativas quanto a estimular a motivação do professor e dos alunos.

Iniciam-se, neste momento, as propostas para a melhora da utilização dos recursos didático-tecnológicos nas instituições observadas em função das informações obtidas por meio das respostas dos informantes aos questionários e às entrevistas. Pelos testemunhos recolhidos, os recursos didáticos selecionados e empregados em sala de aula pelos docentes dos cursos de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará e da Universidade da Amazônia contribuem a facilitar o processo de aprendizagem. No entanto, foi evidenciada a necessidade de trabalhar a diversidade dos recursos utilizados. A causa desta limitação pode estar originada tanto nas decisões didáticas tomadas pelos docentes quanto nas limitações da infraestrutura da própria instituição, por não contar com tecnologia suficientemente diversificada ou por não dispor de instalações com as condições necessárias para que o docente possa empregar os recursos didáticos que considere oportunos.

Conclui-se, ademais, que o trabalho com textos escritos é uma atividade habitual, fato que contribui a desenvolver a compreensão leitora no aluno e, conseqüentemente, reforça também a destreza de expressão escrita. Porém, considera-se necessário que sejam incluídos entre os materiais escritos empregados em sala de aula, obras literárias como romances, contos, coletâneas de poemas e também dicionários, jornais, revistas, gibis e o trabalho com textos de letras de músicas, potenciando a utilização de textos autênticos. Também se recomenda o trabalho com ditados, provérbios e anedotários.

Em função dos resultados obtidos na pesquisa, e em linhas gerais, a dimensão dos recursos didáticos é adequadamente abordada na prática docente. No entanto, puderam ser advertidas algumas fragilidades, como a necessidade de o professor conferir a devida importância ao trabalho com elementos audiovisuais, pois este tipo de material contribui eficazmente a desenvolver a destreza da compreensão auditiva no estudante. Assim, o docente pode escolher entre uma ampla variedade de recursos: películas, séries, vídeos musicais, curtas-metragens e documentários. Também existem outras ferramentas que podem contribuir a desenvolver, principalmente, a destreza auditiva no aluno, como as emissoras de rádio através de internet, os *podcast* e outro tipo de gravações.

Em conclusão, a nova sociedade da informação requer a reconsideração do modelo de educação atual. Devem ser encontrados novos caminhos que possibilitem o aparecimento de um paradigma educativo que permita que os conteúdos sejam trabalhados de modo interativo, interdisciplinar e global mediante o trabalho em grupo. No âmbito do ensino de línguas, a utilização de recursos didáticos adequados possibilitará que o aluno aprofunde nos conhecimentos da língua meta. Com isso, estaremos formados indivíduos com maior capacidade de resposta diante das novas exigências e com maiores possibilidades de inclusão na atual realidade econômico-social.

Referências

- BEHERENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- CORREA, Hugo Jesús. 2009 y el aula de español. In: **XVII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. Las nuevas 69ecnologias69 y sus aplicaciones didácticas. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.
- CRAMER, Eugene. H. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CRUZ, Mar. **Enseñar español com la era de Internet**. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro, 2002.
- FAGUNDES, Lea. C. Prefácio. In: MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-12.
- GODOY, Arilda. Recursos tecnológicos e ensino individualizado. In: MOREIRA, Daniel. A. (Org). **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 101-113.
- HARNAD, Stevan. Post-Gutenberg galaxy: the fourth 69ecnologia in the means production of knowledge. In: **The Pubic-Access Computers**

Systems Review 2, nº 1, 1991, p. 22-31.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 127-148.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

PARAMÉS, Magdalena. Las clases de ELE sin recursos. In: LLUCH Antoni. **Recursos didácticos para 70ecnologias y 70ecnol (II)**. Madrid: Ministerio de Educación, 2009, p. 07-36.

REGGINI, Horacio. **Los 70ecnolog de la 70ecnolo**. Las telecomunicaciones, de Morse a Internet. Buenos Aires: Ediciones Galápagos, 2012.

SEVILLANO GARCÍA, María Luisa; BARTOLOMÉ CRESPO, Donaciano. **Enseñanza-aprendizaje com 70ecnol de comunicación y nuevas 70ecnologias**. Madrid: UNED, 1994.

STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 292-317.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em alemão, habilitação em espanhol, habilitação em francês, habilitação em inglês**, 2009.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**, 2012.

4

Capítulo

A formação do leitor do texto literário amazônico a partir da plataforma *Prezi* em sala de aula¹

Cristiane de Mesquita Alves
Joyce Cristina Farias de Amorim

Notas introdutórias

O professor que está diante de uma classe deve estar antenado com as necessidades do mundo contemporâneo, bem como, não deve deixar de perceber as exigências legais, que apontam sempre para novos desafios. Compromisso, sensibilidade e conhecimento dos conteúdos são ingredientes fundamentais para a atuação do educador. A isso, soma-se o fato de que o professor deve constituir-se num leitor de letras e do mundo que o circunda. (FARES, 2012, p. 17).

Na contemporaneidade, o ensino de leitura, sobretudo a do texto literário, está sujeita a uma constante atualização por parte do leitor, devido à multiplicidade de meios que ele tem disponível para acessá-la, desde os livros tradicionais, aos digitais e aos pós-digitais. Hoje, ler Literatura significa, também, entender que o conceito de leitura literária está vinculado a outros formatos que, grosso modo, somam positivamente para o processo de formação do leitor, seja este um leitor eventual, seja habitual, ou simplesmente um aluno em sala de aula que ensaia os primeiros passos para adquirir o exercício da leitura.

Nesse sentido, a Escola, como um dos agentes sociais promotores da construção do conhecimento necessita estar inserida nessas atualizações da sociedade, cada vez mais imersa pelas ferramentas e plataformas digitais no ensino ou destinadas a ele, e trazê-las para a realidade da sala de

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. Portaria Nº 206, de 04 de Setembro de 2018.

aula, como um aparato a mais, a favor do processo de ensino e aprendizagem. A inserção de novas didáticas por meio do uso de tecnologias digitais em sala de aula possibilita a criação de um espaço escolar mais dinâmico e estabelece um diálogo mais próximo ao universo do cotidiano do aluno, no qual, a tecnologia já faz parte, seja pela presença do aparelho celular que o acompanha com frequência, seja por outros recursos tecnológicos, como computadores, *tablets* e etc., responsáveis por mantê-los conectados a rede mundial de computadores (Internet). É preciso aproveitar também este espaço digital, muitas vezes, ocioso pelos alunos, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem deles, estimulando-os sempre que houver oportunidades, a visitarem páginas, blogs, plataformas disponíveis ao ensino.

Ademais, atividades escolares acerca do texto literário no espaço virtual podem ter outros auxílios visuais, além da escrita, responsáveis por fomentar no imaginário dos discentes associações das passagens dos textos a fatos ou imagens da vida, de sua rotina. Desse modo, esse espaço virtual serve como mais uma das formas ou métodos de ensino-aprendizagem do letramento literário que se aplica na sala de aula, assim como também pode ser empregado para contemplar sugestões e estratégias de como trabalhar com os alunos o assunto/a leitura literária direcionada ao desenvolvimento e a utilização dos estilos menos predominantes no ensino de Literatura, como as imagens.

Assim, ao empregar a virtualidade em sala de aula “O objetivo é ampliar as capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem seja um ato motivador prazeroso, fluente, comum e cotidiano.” (BARROS, 2008, p. 10), já que a prática de ensino da leitura, hodiernamente, está cada dia mais multifacetada e permeada pelos recursos das multimídias.

Nesse cenário, a utilização das ferramentas e plataformas da internet, como recursos de buscas para pesquisa dos trabalhos e projetos escolares é algo cada vez mais comum na vida dos estudantes. Estas ferramentas podem colaborar na educação, desde que não sejam usadas a esmo e sem a orientação do professor, que nesse processo de ensino, precisa ser interativo. Dessa maneira, a “utilização [da internet] pode abrir novas possibilidades para alunos e professores, superando as barreiras físicas e o acesso limitado aos recursos de informação existentes e, literalmente, colocando o mundo acessível à ponta dos dedos.” (SEARA, 2010, p. 4).

Diante disso, é que se articula o objetivo deste capítulo que é apresentar um dos resultados de uma prática de leitura de ensino-aprendizagem sobre Literatura Amazônica em sala de aula, incentivando a ampliação da formação leitora dos alunos em uma escola pública: EEEM

Inácio Moura, no município de Santo Antonio do Tauá, no Estado do Pará; a partir do uso dos recursos ofertados pela plataforma *Prezi*.

A escolha por esta ferramenta digital se deve ao fato de ela se apresentar semelhante ao formato de slides, recurso do Microsoft Power point já utilizado na escola nas aulas, conseqüentemente, de conhecimento dos alunos, com o diferencial desse novo recurso (*Prezi*) poder ficar online e disponível ao público, e ser revisitado de acordo com a necessidade, interação e dinamicidade do uso da plataforma pelos discentes, pelas professoras/pesquisadoras, (responsáveis pela elaboração e aplicação da proposta) e, pelo público que se interessar em visitar a página do *Prezi*.

Sobre o *Prezi*, vale salientar que se trata de um *software* online para a criação de apresentações não lineares (uma alternativa ao Power Point, Keynote, Impress, entre outras categorias de apresentações). Diferentemente das apresentações dos slides tradicionais, no *Prezi* o trabalho é apresentado em uma estrutura única, semelhante a um mapa mental. De acordo com o site oficial (www.prezi.com), o usuário pode criar novos projetos (livres, baseado em *templates* ou usando uma apresentação pronta) ou mesmo se basear nos modelos públicos disponíveis. Também, pode-se fazer download do material postado na Web, o qual pode ser gravado pelo usuário em seu computador, *pendrive* dentre outras possibilidades de uso ofertadas pelo site.

Para a realização desta atividade, utilizou-se o formato de apresentação disponibilizado na categoria pública, para que todos os participantes pudessem ter acesso online ou gravar/baixar os slides produzidos, como resultados das leituras de dois contos de Literatura de Expressão Amazônica: *Acauã* do paraense Inglês de Sousa e *A ninfa do Teatro Amazonas* do manauara Milton Hatoum, com o intuito de despertar no leitor desses dois textos, não só o interesse pela leitura, mas também demonstrar como ela pode ser intermediada pela tecnologia e como por meio dela, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar dinâmico e interativo pelos recursos do *Prezi*.

A metodologia empregada no projeto foi a de pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011), pois a atividade envolveu os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola citada (pesquisados), no decorrer de uma semana (formato de oficina, com duração de 4 horas), com participação das professoras pesquisadoras imbricadas no processo de pesquisa. No decorrer das aulas, foram apresentadas as leituras dos dois contos (com extensão curta), lidos em sala de aula em roda de leitura, mediada pela participação das duas docentes envolvidas nessa proposta. Depois, houve momentos de reflexão e indagação dos alunos sobre a temática presente

nos contos; em seguida, fez-se dessa interação uma articulação com a interatividade dos textos, com outros olhares interpretativos pelas ferramentas do *Prezi*.

A seguir, apresentam-se as duas partes desse momento de leitura literária do texto amazônico e sua interatividade no *Prezi*, bem como os resultados da oficina, seguida das considerações finais.

A leitura, a Literatura no imaginário e no cotidiano de sala de aula

Há uma afinidade entre o homem e a natureza que pode variar de intensidade, de lugar, de época, mas se constitui num vetor que dimensiona essa relação. [...] A identificação com a paisagem propicia uma aderência física e moral à terra. Consequentemente, a paisagem complementa a personalidade atendendo às íntimas necessidades do indivíduo. (LOUREIRO, 2015, p. 146).

Para Jover-Faleiros, “o ato da leitura implica relativa atualização do texto em seu contexto de recepção – e estabelece com ela uma relação que é em certa medida solitária, individual [...], mas em permanente diálogo porque a linguagem é uma dimensão coletiva.” (2013, p. 115). Frente a este pensamento, pode-se estabelecer uma relação de comparação ou mesmo de observação, ao que ocorre com o uso da leitura, em especial, de um texto cuja temática reflete a realidade e o cotidiano amazônicos, dentro da sala de aula, que vivencia, grosso modo, a realidade ficcional apresentada ao longo das linhas que tecem os textos de escrita literária, de autoria de escritores amazônidas.

Essa observação foi realizada de forma pormenorizada em uma sala de aula, no interior do Estado do Pará, em uma escola da rede pública de ensino, com jovens entre 16 a 20 de idade, de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, totalizando 35 alunos frequentes. Embora, a seleção dos textos pertença a épocas e a períodos literários distintos, o primeiro lido: *Acauã*, um dos contos do livro *Contos Amazônicos*, publicado pela primeira vez em 1893, de Inglês de Sousa, correspondendo ao século XIX; e o segundo: *A ninfa do Teatro Amazonas*, um dos contos do livro *A cidade Ihada* de Milton Hatoum, publicado em 2009, século XXI, a leitura dos dois textos – apesar de algumas palavras não compreendidas pelos estudantes – acabou se tornando uma leitura prazerosa, em certos momentos, divertida, e, o mais relevante para corroborar com a assertiva de que “ensinar a ler literatura pressupõe uma visão, uma figuração dos leitores que se pretende formar.” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 115), ou seja, os alunos já tinham uma visão sobre o assunto dos contos, pois de

uma forma ou de outra, todos já experienciaram a realidade ficcional narrada nos contos, na realidade real, ou diretamente ou indiretamente, ouvida, contada, vivida por amigos, por conhecidos ou por parentes.

Essas experiências retratadas pelos alunos no decorrer da leitura se deve ao fato de eles associarem àquele momento de prática leitora à rotina da vida. “Assim, através do diálogo imaginário promovido pela leitura, acabamos sendo apresentados a nós mesmos.” (FICHTNER, 2006, p. 225). Foi o aconteceu, por exemplo, com a primeira leitura sobre o *Acauã*, em que imediatamente, eles remeteram à imagem da cobra grande, a sucuri e a personagem mitológica Medusa:

“Aquilo é paixão recalçada”, diziam alguns. Mas a opinião mais aceita era que a filha do Ferreira **estava enfeitada**. [...]

Entretanto, a agitação de Vitória era extrema.

Entrava a todo o momento no quarto da companheira e saía logo depois com as feições contraídas pela ira.

Ausentava-se da casa durante muitas horas, **metia-se pelos matos**, dando gargalhadas **que assustavam os passarinhos**. Já não dirigia a palavra a seu protetor nem a pessoa alguma da casa.

Chegou, porém, o dia da celebração do casamento. [...] Notava-se com espanto a ausência da irmã adotiva da noiva. Desaparecera, e, por maiores que fossem os esforços tentados para a encontrar, não lhe puderam descobrir o paradeiro. Toda a gente indagava, surpresa:

- Onde estará Vitória? - Como não vem assistir ao casamento da Aninha? [...]

Mas eis que na ocasião em que o vigário lhe perguntava se casava por seu gosto, **a noiva põe-se a tremer como varas verdes**, com o olhar fixo na porta lateral da sacristia.

[...] De pé, à porta da sacristia, **hirta como uma defunta, com uma cabeleira feita de cobras, com as narinas dilatadas e a tez verde-negra, Vitória, a sua filha adotiva, fixava em Aninha um olhar horrível, olhar de demônio, olhar frio que parecia querer pregá-la imóvel no chão. A boca entreaberta mostrava a língua fina, bipartida como língua de serpente**. Um leve fumo azulado saía-lhe da boca, e ia subindo até ao teto da igreja. Era um espetáculo sem nome!

Aninha soltou um grito de agonia e caiu com estrondo sobre os degraus do altar. Uma confusão fez-se entre os assistentes. Todos queriam acudir-lhe, mas não sabiam o que fazer. Só o capitão Jerônimo, em cuja memória aparecia de súbito a lembrança da noite em que encontrara a estranha criança, não podia despegar os olhos da pessoa de Vitória, até que esta, dando um horrível brado, desapareceu, sem se saber como. [...]

- Lágrimas! - exclamou o capitão, ajoelhando ao pé da filha.

- Lágrimas! - clamou a multidão tomada de espanto. **Então convulsões terríveis se apoderaram do corpo de Aninha**. Retorcia-se como se fora de borracha. O seio agitava-se dolorosamente. Os dentes rangiam em fúria. Arrancava com as mãos o lindo cabelo. Os pés batiam no soalho. Os olhos reviravam-se nas órbitas, escondendo a pupila. Toda ela se maltratava, rolando

como uma frenética, **uivando dolorosamente**. (SOUSA, 2005, p. 62-64, grifos nossos).

Da mesma maneira, os alunos reconheceram o que estava acontecendo com a personagem Aninha, enfeitiçada, e a metamorfose de Vitória em Cobra. A leitura do conto compartilha com ideias de espaços sociais dos alunos, pois eles de uma forma quase inconsciente e involuntária se reportaram ao mundo ficcional, por ele descrever lugares e assuntos que os estudantes reconhecem, por fazer parte do cotidiano e do imaginário amazônico em que estão inseridos. Principalmente, quando estes espaços recorrem à simbologia da água e do rio, uma vez que “o rio está em tudo. O rio, uma cobra de prata, se desenrolava na sombra e ia urrar na baía. [...]. Ele está intimamente ligado à cultura e à sua expressão simbólica.” (LOUREIRO, 2015, p. 135), a vida cotidiana no espaço amazônico.

Semelhante leitura ao conto de Inglês de Sousa, eles fizeram ao conto de Milton Hatoum, por mais que o texto de Milton faça referência a espaços manauaras. Os discentes se sentiram confortáveis e curiosos ao mesmo tempo, já que a narrativa hatouniana é mais implícita que a de Sousa. Em *Acauã*, pelo desenrolar do enredo, consegue-se perceber quem é Vitória e Aninha, a relação semiparental entre as duas: irmãs adotivas. O repúdio de Vitória aos pretendentes da irmã, e seu estranho protecionismo e carinho em relação à filha de Jerônimo. O autor do conto, pelas metáforas e metamorfoses de Vitória, ainda deixa marcas no texto sobre quem seja Vitória e o que levaria ela a se transformar em uma cobra, do mesmo modo em que Aninha em Acauã, e o pássaro fúnebre em cima do telhado da igreja prenunciando a morte da moça ou se correspondendo a ela, a seu canto:

De repente, a moça pareceu sossegar um pouco, mas não foi senão o princípio de uma nova crise. Inteiriçou-se. Ficou imóvel. **Encolheu depois os braços, dobrou-os a modo de asas de pássaro**, bateu-o por vezes nas ilhargas, e, entreabrindo a boca, deixou sair um longo grito que **nada tinha de humano, um grito** que ecoou lugubrememente pela igreja:

- Acauã!

- Jesus! - bradaram todos caindo de joelhos.

E a moça, cerrando os olhos como em êxtase, com o corpo imóvel, à exceção dos braços, continuou aquele canto lugubre:

- Acauã! Acauã!

Por cima do telhado, uma voz respondeu à de Aninha: - Acauã! Acauã!

Um silêncio tumular reinou entre os assistentes. Todos compreendiam a horrível desgraça.

Era o Acauã! (SOUSA, 2005, p. 64, grifos nossos).

Em *A ninfa do Teatro Amazonas*, por se tratar de um texto predisposto a representar o imaginário amazônico, acaba por ser um conto em que o leitor é permitido a olhar de forma “polifônica que permite alternar temas e relações de figura-fundo, oferecendo diferentes perspectivas e olhares.” (FICHTNER, 2006, p. 224) ou não. Isso se explica, por exemplo, no caso dos leitores do 3º ano. Eles preferiram associar à estranha mulher que entrou no Teatro Amazonas para passar a noite de chuva, a também a um ser mitológico. No trecho: “**Ela parecia um vulto perdido nesse mundo invadido por água.** [...] uns dizem que a mulher se esconde num buraco, lá na colina; outros a viram perambular nos becos do bairro do Céu, e sabe Deus se é filha da cidade ou do mato.” (HATOUM, 2009, p. 89, grifos nossos), eles fizeram diretamente um link com a figura de Vitória do conto *Acauã* de Inglês de Sousa. Ou em: “Ainda **rastejando**, a mulher emergiu no espaço sombrio, onde nada- salvo seu corpo umedecido e seus cabelos molhados- lembrava a chuvarada lá fora.” (HATOUM, 2009, p. 90, grifos nossos).

Pelas passagens em destaque, pode-se compreender porque tanto em *Acauã*, quanto em *A ninfa do Teatro Amazônico*, a cobra se configura como um imaginário tão recorrente, no processo de construção do imaginário cultural da Amazônia, que “realça cosmicamente o homem no meio no qual ele se vai ambientando, permutando, e superando.” (LOUREIRO, 2015, p. 133). E, no caso da turma em estudo, ela está relacionada a alguma narrativa de vida. A cobra é um elemento presente no cenário de vida da Amazônia, percorrendo o imaginário e “na região nos chega com sua efervescência de vida e sua população de morte.” (FARES, 2012, p. 125).

A imagem da cobra (re) lida nos dois contos se torna um fator típico da cultura popular amazônica, recontada em duas extremidades das duas maiores regiões da região norte: seja Pará no caso de Inglês de Sousa, seja Amazonas, no caso do Milton Hatoum, o importante é destacar que a representatividade da cobra é “a demonstração efetiva da questão da alteridade em relação à cultura amazônica, uma vez que [os escritores mostram] a Amazônia mítica ao lado da Amazônia deslendaria.” (FARES, 2012, p. 129).

Diante desse contexto, é que se propôs a elaborar outra forma de apresentar a leitura desses dois contos, a partir da seleção de imagens e recortes de textos das duas leituras para apresentar ao aluno de forma mais visual, de acordo com a descrição criada pelos autores, na intenção de demonstrar na apresentação do *Prezi* um diálogo, mais visualizado, digital e concreto que se aproximasse das metáforas e das subjetividades

próprias do texto literário nos contos.

A visualização do texto literário amazônico no *Prezi*

Para vencer esse desafio [transpor a escrita literária a imagem do *Prezi*], a escola necessita construir um projeto pedagógico que dê condições de acesso a alunos e professores, numa perspectiva interdisciplinar e multimídia à informação. Nesse processo, o professor vai identificando interesses e necessidades de leituras de seus alunos. Cabe-lhe atender a esses interesses com a preocupação de ampliá-los, estreitando o diálogo com esse público, convencendo-o de que a leitura pode mais. (RÖSING, 2014, p. 218).

O uso dos recursos do *Prezi* para fazer a apresentação das principais partes que compõem os dois enredos se deve ao fato de deixar a leitura visual e ampliar o prazer de ler nos alunos de mais textos literários de expressão amazônica, assim como também de incentivá-los a construir outras apresentações e disponibilizadas na plataforma, para deixá-las públicas, a convite de novos leitores dessa particular Literatura.

Promover a provocação de leitura no aluno no processo de formação leitora é também um dos principais papéis do professor leitor, o qual deve motivar o aluno a sentir prazer em ler, e, no caso, da leitura do texto literário amazônico, a cada leitura literária é também uma forma desse aluno, valorizar a sua própria cultura, dando importância a ela, pois “texto de prazer: [é] aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura.” (BARTHESES, 2015, p. 20, grifo do autor). Assim, a partir desse início de leitura, desse tipo de leitura proveniente da cultura, e esta, por sua vez, dialogue com a realidade do espaço sociocultural do discente, conseqüentemente, este estará bem mais motivado a ampliar seu caleidoscópio de leituras e se interessar pelos espaços externos ao seu ambiente cultural, abrindo-se a novas possibilidades, de obras e autores além de seu espaço de conforto.

Neste ínterim, usar a tecnologia a favor desse ensino-aprendizagem, sempre que possível em sala de aula, pode ser um recurso didático expressivo e ressignificante da prática docente que não pode deixar de se renovar; o professor precisa se atualizar frequentemente, porque “cada professor precisa desenvolver-se enquanto pessoa com direitos e deveres, com acesso a grupos, a espaços os mais diferenciados. [...] A realização de práticas leitoras diversificadas pode oferecer à pessoa do professor oportunidades.” (RÖSING, 2014, p. 21).

Com base nisso, tem-se em conta que ao empregar o *Prezi* como um

suporte de ensino-aprendizagem para esta tarefa proposta, o professor se organiza e se responsabiliza em formular uma aula que esteja em consonância com a realidade cultural atual, permeada pelos elementos multimídias e que são parte também do universo extraescolar dos alunos, pois “O professor deve propor pesquisas e atividades para os alunos onde as ferramentas de busca [...] não sejam o fim, mas, sim, o começo deste caminho, em que o aluno possa entregar um produto seu, estruturado e elaborado a partir dos ingredientes encontrados.” (SEARA, 2010, p. 4).

Após estas reflexões, apresentam-se quatro slides via *Prezi* da tarefa proposta e realizada em sala de aula. No primeiro, a intenção é apresentar uma ideia geral sobre o tema da oficina aplicada: *Literatura, imaginário e cotidiano*, bem como pontuar dois espaços amazônicos de origem destes dois textos selecionados para estudo: Pará e Manaus. Os slides no formato de folhas foram escolhidos propositalmente pelas duas docentes, com o intuito de estabelecer um diálogo com a temática desenvolvida. Lembrando-se de que o slide é um dos tipos disponíveis públicos do *Prezi*.

Figura 1: Literatura, imaginário e cotidiano (apresentação)



Fonte: <https://prezi.com/p/y1f5x7or8eao/literatura-imaginario-e-cotidiano/>

No segundo slide, a intenção foi trazer a discussão: Espaço – água – floresta – cidade: imaginário e cotidiano amazônico, a partir da imagem do rio no meio da floresta:

Figura 2: Espaço – água – floresta – cidade: imaginário



Fonte: <https://prezi.com/p/y1f5x7or8eao/literatura-imaginario-e-cotidiano/>

Ao apresentar a imagem no slide, a intenção era trabalhar a espacialidade dos cenários presentes nos contos, grosso modo, semelhantes por se tratar do espaço água, caracterizador da Amazônia de modo geral, em que os rios na região constituem uma realidade labiríntica e assumem uma importância fisiográfica e humana excepcionais. Ele é o fator dominante na região. “Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política, a economia, o comércio e a sociabilidade.” (LOUREIRO, 2015, p. 135).

Ele também instiga o imaginário e a presença dos grandes mitos existentes nesse espaço geográfico e humano, compondo e justificando as ações míticas vividas e vivenciadas por todos os que habitam este lugar. “O mito me fala a esse respeito, como reagir diante de certas crises de decepção, maravilhamento, fracasso ou sucesso. Os mitos me dizem onde estou.” (CAMPBELL, 1990, p. 16). Não à toa, tanto Vitória, quanto à Ninfa do Teatro são duas representações literárias que compartilham o cotidiano real dos participantes desse processo de formação leitora, porque os alunos ao verem as duas personagens e os espaços nas imagens imediatamente, recorreram a seu lugar de fala, enquanto sujeito diretamente inserido na leitura e no processo de formação de interpretação dos textos.

Da mesma maneira, ocorreu com a leitura do slide terceiro, Inglês de Sousa constrói um de seus contos mais conhecidos, *Acauã*, inspirado na lenda e/ou mito do pássaro acauã, que é uma palavra indígena que, em

tupi, significa grande ave de rapina, e é conhecido pelo seu canto característico e por se alimentar de serpentes. Segundo o texto, o canto deste “grande pássaro escuro” (SOUSA, 2005, p. 59) representa mau agouro, anúncio de morte.

Nessa narrativa de Sousa se tem dois principais seres míticos, um que já surge/nasce nessa condição, no caso Vitória, e outro que passa por um processo de transformação: Aninha. Desde o início da história, a se considerar pela forma como Aninha vai crescendo, com características de extrema melancolia e aspecto doentio, já se evidenciava algo sobrenatural, como é possível perceber no enunciado abaixo:

Encolheu depois os braços, dobrou-os à modo de asas de pássaro, bateu-os por vezes nas ilhargas, e entreabrindo a boca, deixou sair um longo grito que nada tinha de humano, um grito que ecoou lugubramente pela igreja: - Acauã! (SOUSA, 2005, p. 64).

Pela leitura do conto, atribuiu-se uma releitura na plataforma *Prezi* da seguinte forma:

Figura 3: De Vitória à Medusa



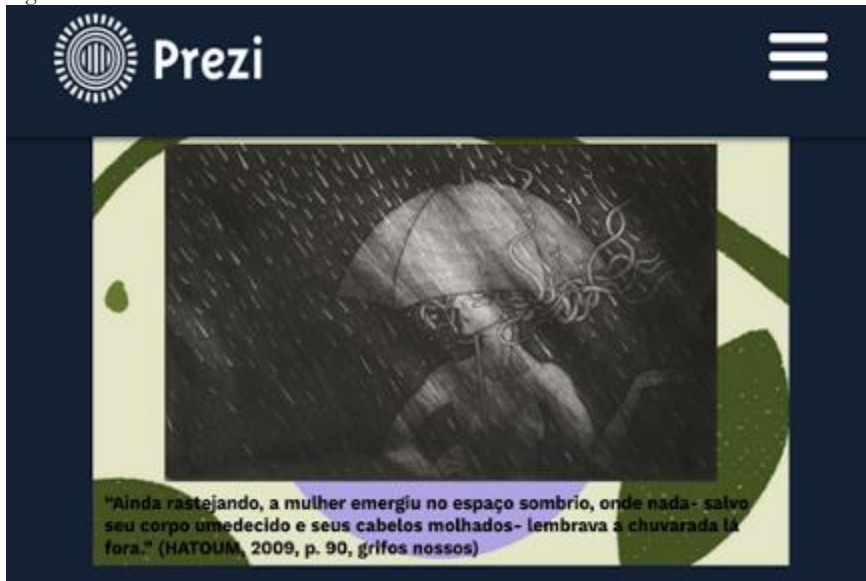
Fonte: <https://prezi.com/p/y1f5x7or8eao/literatura-imaginario-e-cotidiano/>

Observa-se que as imagens selecionadas do Google imagens e interceptadas por passagens do conto Acauã de Inglês de Sousa servem para corroborar umas com as outras (isto é, imagens e texto escrito), bem

como, também podem deixar o entendimento de algumas partes da narrativa, mais explicativas, pela dinamicidade dos slides. As seleções das figuras foram feitas pelas professoras/pesquisadoras de forma bem precisa a recorrer da maneira mais fidedigna à narrativa, para que os alunos fossem motivados ao processo de recordação e memorização do texto oficial lido no primeiro momento, permitindo-os trabalhar nessa releitura do *Prezi*, mais um reconhecimento e reconstrução da leitura anteriormente feita.

O mesmo processo foi observado no slide quarto em relação à obra de Milton Hatoum, salvo que com mais atenção dos alunos, por eles, não terem conhecimento do espaço estrutural em que o conto remete, no que diz respeito ao Teatro Amazonas. Mas, mesmo assim, os estudantes sugeriram que a Ninfa do Teatro Amazonas, em uma noite de chuva, cabelos molhados e corpo rastejante pelas ruas ao Teatro, era semelhante a descrição de Vitória, quando esta personagem de Sousa entra na igreja metamorfoseada de cobra. A Ninfa e Vitória foram personagens imediatamente associadas à cobra, em especial, a mulher cobra: Medusa.

Figura 4: De Ninfa à Medusa



Fonte: <https://prezi.com/p/y1f5x7or8eao/literatura-imaginario-e-cotidiano/>

Pelo slide do *Prezi*, nesse conto se verifica que o cuidado é maior com a ambientação do espaço, mórbido e escuro, chuvoso, para também proporcionar ao aluno uma visualização do conto original ao espaço da região habitada por água e ambientação escuras, para dá mais visualidade e

notoriedade as cenas do conto de Hatoum.

Alguns resultados

O texto já não tem a frase por modelo; é amiúde um potente jato de palavras, uma fita da infralíngua. [...] A desconstrução da língua é cortada pelo dizer político, bordejada pela antiquíssima cultura do significante. (BARTHES, 2015, p. 13).

Depois da execução das duas partes dessa atividade: 1ª leitura dos textos em sala de aula no formato de círculo de leitura, compartilhada com alunos e mediada pelas duas docentes, ao longo de todo processo de aplicação. Seguida da 2ª parte: apresentação dos slides dos contos por meio do *Prezi*, intermediada por comentários, depoimentos dos alunos acerca de algum caso semelhante ao vivido pelas personagens dos contos, que viveram ou souberam que conhecidos ou parentes passaram pela mesma situação, foram exibidos os slides; e ao passar de cada um, eles reconheciam momentos dos contos visualizados na plataforma. Assim como também sugeriram outras imagens em outros sites que viram que poderiam dialogar com as já exibidas.

Após a apresentação do último slide, eles comentaram de outras personagens míticas que povoavam o imaginário do cotidiano amazônico em que eles também fazem parte, e pediram indicações de outros textos literários que retratassem os mitos e as lendas da Amazônia. Esse momento foi o mais importante de toda a aplicação dessa tarefa, porque ao pedir indicação de outros textos literários, significou a finalidade desse estudo: formar leitor.

Desse modo, outros autores de expressão amazônica foram apresentados e para instigar mais as leituras dos autores escolhidos para compor o capítulo deste livro, indicou-se que eles se atrevessem a continuar lendo os demais contos dos livros *Contos Amazônicos* de Inglês de Sousa e *A cidade ilhada* de Milton Hatoum, assim como outros autores, e que eles deixassem mais comentários compartilhados online na plataforma *Prezi*, para que o público soubesse um pouco mais de outras leituras de Literatura Amazônica, além das duas escolhidas para a realização desta oficina-leitura que durou um dia, com 4 horas de duração.

Notas conclusivas

Mediante as observações e as análises formuladas no decorrer das seções deste capítulo sobre esta ação docente em sala de aula, pontuam-se

algumas notas conclusivas. A começar sobre a reflexão do papel do professor em sala de aula como mediador, formador, facilitador de leitura de seus alunos. Para que isso ocorra de forma constante e estimulante é preciso que este profissional seja um leitor habitual, bem como, um docente interativo, no que concerne à aplicação de novos recursos didáticos em suas aulas, visando à dinamização das mesmas.

Fazer uso, desses novos métodos interativos em sala de aula, permite que o desenvolvimento das atividades escolares sejam mais prazerosas, e o texto literário – elemento essencial nesse processo de ensino e aprendizagem – seja visto pelos alunos, como uma ferramenta de ensino necessária e presente no cotidiano da vida deles, em todos os espaços: intra e extraescolares.

Em se tratando de espaço de convivência e cotidiano escolar, no cenário de estudos onde a Amazônia é o lugar de fala do estudante, é muito importante inserir textos de cunho cultural amazônico, para fomentar no ensino e aprendizagem deste discente, informações sobre o seu lugar, e como ele foi/é constituído, e no caso, das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o texto literário, torna-se um contribuinte fundamental para este fim.

No que tange a tecnologia em sala de aula pelo uso de recursos didáticos (datashow, computadores, *pendrive*) para subsidiar a plataforma *Prezi*, é visto como mais um instrumento positivo que veio ampliar o acesso à leitura, ajudando assim, no processo de melhor interpretação dos textos pelos alunos, já que atividades organizadas por este tipo de metodologia ajudam a construir um novo conhecimento.

E, quando os professores começam a perceber que os alunos gostam desse trabalho, “que isso os ajuda a dar um salto de qualidade na construção do conhecimento, que, além de se divertir, eles estão aprendendo, torna-se mais fácil mudar a realidade do ensino.” (SEARA, 2010, p. 18), esta prática se tornará cada vez mais comum no cotidiano da sala de aula, como verificado na sala de aplicação dessa atividade, e na reação dos alunos sobre ela.

Referências

- BARROS, Daniela Melaré Vieira. Reflexões de base para a educação à distância: o virtual como novo espaço educativo, **Revista UDESC**, p. 10-20. 2008.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 6ª ed. São

Paulo: Perspectiva, 2015.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito** / Joseph Campbell, com Bill Moyers. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

FARES, Josse. **De porangas, cestos e palavras**: vozes de ensinar e aprender. Belém: Edunama, 2012.

FICHTNER, Marília Papaléo. A leitura de textos poéticos e a representação de um mundo que balança, mas não cai. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. 7ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. 4ª ed. Belém: Cultura Brasil, 2015. p. 135, 148.

PREZI. Disponível em: <http://prezi.com.br/o-prezi/o-que-e-o-prezi/>. Acesso em 20 de maio de 2019.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al. **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

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

5

Capítulo

O uso da gamificação como estratégia de ensino de língua inglesa no ensino fundamental

Edna Karla Silva Mello

Wanne Karolinne Souza de Miranda

Introdução

Este artigo apresenta como o uso da gamificação pode contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. A motivação para a pesquisa surgiu a partir de diálogos com familiares, colegas de trabalho e também junto aos colegas da graduação, onde mesmo aqueles que já haviam estudado inglês no ensino básico relataram apresentar dificuldades em relação à língua. Diante dessas situações surgiram as seguintes questões: como envolver os alunos nas aulas de inglês, contornando o baixo rendimento e desestímulo dos mesmos com relação às aulas de língua estrangeira? Existe a possibilidade de atividades gamificadas facilitarem a aprendizagem da Língua Inglesa?

A Língua Inglesa é uma das mais importantes em uso atualmente, seja no âmbito pessoal ou profissional. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) designou o Inglês como língua estrangeira oficial do ensino básico. Assim, é possível perceber a importância do aprendizado do inglês em sala de aula, sendo não somente obrigatório, mas indispensável. No Brasil, 5,1% dos jovens a partir dos 16 anos afirmam possuir algum conhecimento de Língua Inglesa. Entretanto, segundo dados de pesquisa da revista *Você S.A.*¹, somente 3% dos brasileiros possuem fluência na língua.

Neste estudo, objetivou-se descobrir se as estratégias de ensino

¹ <https://exame.abril.com.br/carreira/por-que-ainda-nao-somos-fluentes-em-ingles/>.

utilizadas no Ensino Fundamental estão efetivamente colaborando para a aprendizagem dos alunos, e nesse sentido foram desenvolvidas e aplicadas atividades adaptadas utilizando-se os conceitos de gamificação e elementos existentes em jogos eletrônicos como estratégia de ensino de língua estrangeira a fim de estimular e motivar os alunos, levando-os a um melhor aproveitamento dos conteúdos da disciplina. Após a aplicação da atividade, foi avaliada a forma como o uso de elementos de jogos nas atividades influenciou na motivação dos estudantes e qual a percepção deles a respeito da inclusão desses recursos nas aulas de inglês.

Os alunos do Ensino Fundamental geralmente não respondem às aulas de inglês com entusiasmo ou atenção suficiente. Outrossim, a metodologia adotada por alguns professores de língua estrangeira é obsoleta, com aulas primariamente expositivas e foco somente na gramática, repetindo-se frequentemente o mesmo assunto por todas as séries do Ensino Fundamental. Ademais, os alunos desta faixa etária convivem com a tecnologia massivamente em seu dia a dia, e dentre essas tecnologias está o uso constante de Jogos Eletrônicos, seja em consoles (*Xbox One*, PS4) ou nos *smartphones*. Entretanto, os jogos eletrônicos não costumam ser vistos como ferramenta de auxílio educacional e os professores normalmente têm resistência no uso dos mesmos.

Brown (1994) apresenta vários fatores imprescindíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira, sugerindo que eles contribuem positivamente para o aprendizado com sucesso. Dentre estes fatores está a motivação, que é o denominador comum entre aprendizado de inglês e Gamificação. De acordo com Brown, a motivação é o processo psicológico responsável por iniciar e continuar os comportamentos direcionados aos objetivos.

O grau de envolvimento e a intensidade do esforço ou persistência na atividade é uma escolha individual, relacionada diretamente à motivação. Existem dois tipos de motivação que são essenciais na aprendizagem de uma língua estrangeira e são considerados fatores de personalidade: a intrínseca e a extrínseca. Lepper (1988) explicou que quando as pessoas são intrinsecamente motivadas, elas tendem a realizar uma atividade por si mesmas, pelo prazer que proporcionam ou pelo sentimento de realização que evocam. Por outro lado, quando as pessoas se tornam motivadas extrinsecamente, obtêm alguma recompensa ou evitam punições.

Neste trabalho é apresentado o resultado da pesquisa-ação realizada na E. E. Cecília Marques. Na Seção 1 será apresentado o conceito de Gamificação. Na seção 2 serão abordadas as mecânicas dos jogos eletrônicos. Já na seção 3, descreveremos os resultados da pesquisa, a

escola-campo, a construção do jogo “*Tucuju Hero*” e atividades desenvolvidas. Na seção 4 exibiremos a análise dos dados e apresentação dos resultados.

Gamificação

Kapp (2012, p. 10) define que “Gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. A gamificação utiliza elementos de jogos para resolver problemas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011), tornando mais divertida a realização de tarefas cotidianas, aproximando esses dois conceitos distantes e aplicando-os na resolução de tarefas operacionais, tornando-as mais atraentes para aqueles que as executam.

Uma vez que a inclusão de elementos de jogos nas atividades cotidianas é capaz de estimular e desenvolver habilidades e competências, motivando ações reais nos envolvidos, a gamificação pode ser facilmente aplicada na educação. Kapp (2012, p. 14) diz que a gamificação, quando utilizada no contexto da educação, pode ser vista como um “evento de aprendizagem interativa”, uma atividade educativa criada com o intuito de engajar o estudante. Por meio do engajamento recorrente da aplicação da gamificação, os alunos vão se sentir imersos na atividade com a possibilidade de ocasionar mudanças ou estímulos de comportamento.

Jogos eletrônicos e suas mecânicas

Na definição de Deterding et al. (2011), sobre os elementos dos jogos, ele diz que são elementos encontrados na maioria (mas não necessariamente em todos) os jogos, facilmente associados com jogos ou que desempenham um papel importante para a jogabilidade.

Para Zichermann e Cunningham (2011), as mecânicas dos jogos são as responsáveis pelo funcionamento dos elementos, permitindo que o jogador interaja com o jogo e, dessa forma, controle os diferentes níveis do jogo, orientando suas ações. Já a dinâmica é a interação das ações do jogador com o grupo de mecânicas determinando o que se espera do jogador em resposta a alguma mecânica do jogo. O termo “mecânica” refere-se ao uso dos mesmos elementos comuns aos jogos: sistema de pontos, o uso de placares ou rankings, os níveis de dificuldade, a restrição de tempo e os distintivos.

É importante ressaltar que essas mecânicas são elementos representativos de uma lógica maior, que consiste na adoção de quatro elementos essenciais: cooperação, competição, exploração e narração de histórias (ALVES, 2015). Por conseguinte, deve-se criar um sistema com o objetivo de engajar os alunos a superarem um desafio abstrato, definido por regras claras e previamente estabelecidas, em um ambiente interativo e dinâmico que proporcione *feedback* imediato para cada ação e cujos resultados podem ser quantificados. Além disso, o alcance ou não dos resultados vai despertar uma reação emocional nos indivíduos, motivando-os e causando um aumento da sua dedicação à atividade em termos da energia, tempo e capacidade intelectuais empregados.

O poder motivacional dos jogos pode ser aproveitado de inúmeras maneiras. O uso cada vez mais constante da tecnologia no dia a dia deixa muito claro que é no mundo digital que será encontrada uma nova forma de gerar competências desejáveis, que já pode ser percebida nos atuais modelos de educação em curso ou na construção de um novo modelo de educação digital.

Segundo Paiva (2006), a história do ensino de línguas sempre foi acompanhada pelas inovações tecnológicas, que desempenham o papel de mediadoras na aproximação entre aprendizes e nativos e propiciam novas oportunidades de contato com a língua alvo. Em outras palavras, os artefatos culturais incrementam a exposição à língua para além do contexto escolar. É comum presenciarmos nos dias atuais o impasse de escolas, professores e pais diante da rapidez da expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que impactam profundamente diversos setores do nosso modo de viver, sendo o contexto educacional um deles.

Nesse contexto, os jogos, antes restritos aos videogames e presentes agora nos computadores, nos tablets e também nos telefones celulares, passaram a fazer parte da realidade cotidiana das pessoas que estão conectadas à internet. Os jogos, mais que entretenimento, passam a mobilizar esforços e a criar comunidades que se relacionam a objetivos comuns, concebendo novos mundos sociais e culturais. Autores como Gee (2004), Deterding (2011), Kapp (2012) e Burke (2015), acreditam que os jogos eletrônicos desenvolvem as habilidades cognitivas dos jogadores porque são feitos com base em princípios bem estruturados de jogabilidade e de aprendizagem, e que as escolas poderiam beneficiar-se muito aprendendo com os desenvolvedores de jogos uma nova maneira de ensinar e aprender na era da tecnologia.

Gee (2005), no artigo *Good video games and good learning*, apresenta

alguns princípios de aprendizagem incorporados aos jogos e que ele acredita que a escola deveria incorporar também para que a aprendizagem dos conteúdos fosse mais efetiva. Apresentaremos 6 princípios de aprendizagem, segundo Gee (2005), a seguir:

Quadro 1 - Princípios de aprendizagem incorporados aos jogos

Assumir riscos	Os jogadores são encorajados a assumir riscos, a explorar e testar novidades. Em um jogo, perder pode ser produtivo.
Customização	Os jogadores podem customizar o jogo para que ele se ajuste ao estilo de cada um. Currículos customizados na escola proporcionam reais interseções entre o currículo, os interesses, os desejos e os estilos de aprender. Com a introdução da BNCC, este princípio começou a ser introduzido no ensino básico.
Desafio e consolidação	Bons jogos oferecem aos jogadores problemas desafiadores, permitindo que resolvam esses problemas até que tenham automatizado suas soluções. A perícia na solução do problema é consolidada por meio da repetição. Esse ciclo tem sido chamado de “ciclo de expertise”.
Significado ambientado	Pesquisas recentes sugerem que as pessoas só sabem realmente o que uma palavra significa e aprendem novas quando conseguem ligar essas palavras a certas experiências, ou seja, certas imagens, diálogos, sons com os quais a palavra se relaciona.
Explore, pense lateralmente, repense objetivos	Os jogos encorajam os jogadores a explorarem tudo antes de tomar decisões. Pensar lateralmente, e não só linearmente, é usar a exploração e pensamento lateral para reconquistar os objetivos.
Times multifuncionais	Em jogos de múltiplos jogadores, cada jogador tem uma habilidade diferente. Cada jogador deve dominar sua própria função, mas ter entendimento suficiente das especialidades dos outros para colaborar e funcionarem juntos.

Fonte: Gee (2005).

Resultados da pesquisa-ação

A E. E. Cecília Pinto, localizada na cidade de Macapá/AP, no bairro do Buritizal, foi escolhida como campo para a realização da pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada na turma do 6º ano B do turno da manhã, que possui 23 alunos na faixa etária de 11 a 15 anos. Foram acompanhadas 14 aulas no período de 21/10/2018 a 12/12/2018. As aulas de inglês observadas foram executadas de forma exclusivamente expositiva, com longo conteúdo a ser copiado do quadro, exemplos focados em pouca diversidade de verbos, repetições intensas das estruturas e sem uma explicação contextualizada, levando os alunos a negligenciar a aula, pois não copiavam do quadro nem executavam as atividades propostas, pouco interagindo com a professora em sala. Pôde-se observar também que os alunos tinham muita dificuldade em responder às atividades propostas, mesmo após explicações detalhadas, e seu nível de inglês estava bem abaixo do desejado para a etapa.

Durante a observação das aulas, os alunos foram questionados sobre o gosto por videogame, se tinham o costume de jogar, se gostariam que as atividades se parecessem com um jogo de vídeo game. Hadfield (1985) considera que “os jogos deveriam ser vistos como parte integrante dos conteúdos programáticos no ensino de língua”. Para a autora, “eles oferecem oportunidades de uma prática intensiva da língua”. (HADFIELD, 1985, tradução nossa).

Os alunos foram convidados a participar do desenvolvimento do jogo, contribuindo com ideias sobre a ambientação e características do mesmo, pois segundo Thiollent (1975), em uma pesquisa-ação, a participação das pessoas investigadas no problema envolvido é necessária. As missões do jogo “Tucuju Hero” foram elaboradas dentro do conteúdo da disciplina para o 6º ano.

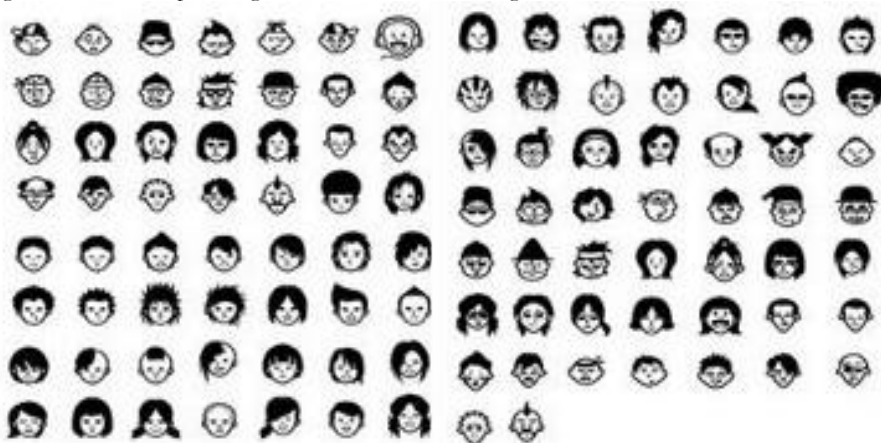
A escolha das atividades foi baseada na concepção de “bons jogos” de Gee. Estes “bons jogos” teriam a capacidade de desenvolver diversas aprendizagens, pois “jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos”. (GEE, 2004, p.168). Baseado na ideia de Lombardi (2015), criador de uma atividade gamificada chamada “*Fukudai English Hero*”, decidiu-se por fazer uma adaptação, com os seguintes aspectos:

1. A ambientação do jogo foi o “Tucuju Kingdon” (a própria sala de aula), cuja língua oficial era o inglês. Os alunos cumpriram as missões com a intenção de se tornarem um “Tucuju Hero”, nome escolhido para o jogo;
2. O jogo foi centralizado no aluno. Ele cumpria suas missões de maneira independente, em seu próprio ritmo. A ajuda de outros colegas era permitida. A professora agiu como uma tutora;
3. O jogo foi baseado em missões, que eram tarefas designadas de modo a fazer os alunos treinarem o inglês escrito e/ou falado dentro da sala. A realização de cada missão corretamente levava o aluno-jogador para a próxima missão até o objetivo final (obter a maioria de pontos e ganhar o jogo).
4. O sistema de pontuação do jogo enfatizou o progresso do aluno em direção ao objetivo final, ao invés de enfatizar seus erros. O avanço nas missões provia um *feedback* imediato, tornando mais visível a melhora das competências do aluno;
5. O sistema de pontuação do Tucuju Hero era semelhante ao dos videogames, de modo a tornar o *feedback* mais compreensível: cada

missão possuía um valor (em pontos) que os alunos obtinham ao completá-la. Desde o começo, os alunos construíam sua competência, podendo compará-la com a de seus colegas e renovando sua motivação para alcançar o objetivo final que estabeleceram para si.

Os 5 elementos acima elencados incorporam a descrição dos elementos necessários para gamificar uma atividade, segundo Alves (2015): narrativa, personagens, objetivo, feedback/comentários e pontuação. Os alunos receberam uma listagem (Fig. 1), onde a maioria escolheu personagens cujas características físicas eram parecidas com as suas. Os nomes dos alunos e seus respectivos personagens foram anotados no quadro de jogo (Fig. 2).

Figura 1 – Avatares/personagens utilizados na atividade gamificada



Fonte: <http://br.freepik.com>.

Foram elaboradas 2 folhas de missões, cada uma correspondente a 1 nível. A atividade foi realizada com 19 alunos (o restante estava ausente no dia), num grupo composto por 10 meninos e 9 meninas e duração de três horas/aula. O quadro de jogo com as imagens dos personagens foi fixado na parede da sala e foram distribuídas as fichas do primeiro nível do jogo.

Figura 2 – Quadro de Jogo (Gameboard)



Fonte: Elaborado pelas autoras

Os prêmios aos vencedores foram apresentados, causando empolgação entre os alunos, que começaram a montar suas estratégias para resolver as missões. Nesse sentido, Muntean (2011) afirma que a Gamificação combina os dois tipos de motivação. Ademais, os elementos do jogo são ajustados para os alunos; por exemplo, usando recompensas extrínsecas como pontos e distintivos, melhora-se o engajamento enquanto motivam intrinsecamente a conquista, domínio, autonomia e senso de pertencimento.

Os alunos receberam as fichas e realizou-se a explicação das missões a serem cumpridas. Os alunos foram informados que poderiam consultar seu material (caderno ou livro didático) caso necessário. Quem completasse todas as missões do nível, teria seus pontos contabilizados no *gameboard* e passaria para a próxima missão. Ao cumprir a missão extra, o aluno tinha a oportunidade de acumular mais pontos – o que poderia garantir sua vantagem para ganhar o jogo.

Com base na análise das atividades, foi possível constatar que muitos não haviam conseguido construir um nível mínimo de aprendizagem com relação ao conteúdo presente simples, que estava sendo trabalhado no

bimestre: a maioria dos alunos teve dificuldades com estruturas básicas na formação deste tempo verbal. Alguns se organizaram em grupos, ajudando uns aos outros. Poucos alunos não buscaram auxílio no livro ou com outros colegas para finalizarem o nível.

Após os primeiros 45 minutos, 9 alunos passaram para o segundo (e último) nível de missões. A ficha tinha somente 3 missões, porém com número maior de itens e de pontuação. A dificuldade dos alunos de cumprir com missões mais elaboradas foi visível, e eles passaram a buscar mais auxílio em seu material. Após aproximadamente 1 hora, 3 alunos entregaram a ficha do nível 2. A maioria dos alunos entregou sem concluir, e uns poucos – aproximadamente 5 – sequer iniciaram a fase. O jogo foi dado por encerrado e um intervalo de 15 minutos foi feito, de modo a computar os pontos. Os 3 primeiros colocados foram premiados com caixas e barras de chocolate.

Durante o tempo designado para a atividade, não houve ocorrência de aluno que não estivesse executando-a: sozinhos ou em grupo, todos buscaram completar as missões do 1º nível, o que foi alcançado por todos. O resultado da atividade foi considerado bem-sucedido, posto que nenhum dos alunos se recusou a realizá-la.

Análise dos dados

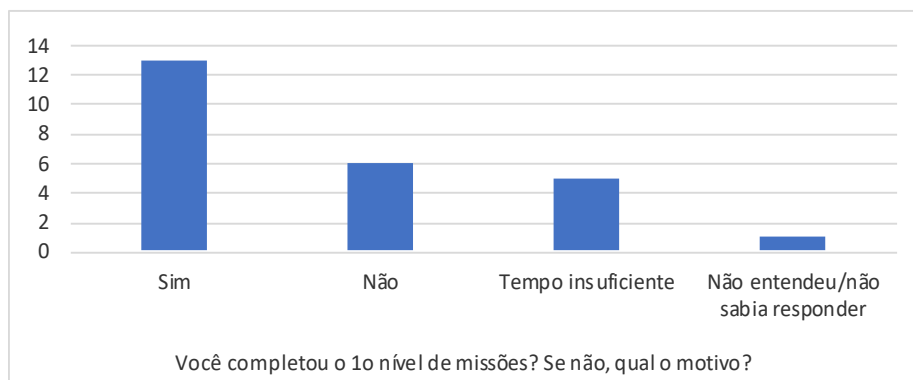
A escolha dos instrumentos de pesquisa está condicionada ao problema a ser estudado (PÁDUA, 2014). Para responder às hipóteses desta pesquisa, é fundamental analisar a percepção dos alunos sobre a realização da atividade gamificada. O instrumento que forneceu os dados para este trabalho foi um questionário aplicado depois que os alunos finalizaram o jogo, assim como a observação das atividades regulares da sala, feitas nas aulas anteriores e relatadas no diário de bordo. O questionário possuía 11 questões, sendo as 6 primeiras com o objetivo de perceber como os alunos se sentiam em relação às aulas e atividades regulares de língua inglesa na escola. As 5 seguintes visavam verificar a opinião dos alunos sobre a atividade gamificada e sua efetividade em melhorar sua aprendizagem de inglês.

Os dados obtidos foram tabulados e analisados com o intuito de compreender o ponto de vista dos alunos em relação às aulas de inglês ministradas na escola, assim como seu sentimento quanto à atividade gamificada em comparação com a tradicional. Deste modo, a análise realizada tinha dois focos: percepções anteriores e posteriores à atividade gamificada. Isso se justifica pela necessidade de comparar se houve

mudança na perspectiva dos alunos após a aplicação da atividade gamificada em sala de aula. As perguntas de 1 a 6 buscavam levantar a percepção dos alunos sobre as aulas regulares. Já as perguntas de 7 a 11 demonstram as impressões dos alunos após a realização da atividade gamificada, ajudando a interpretar suas percepções após terem passado pela experiência.

Na primeira pergunta, os alunos responderam se haviam conseguido finalizar a primeira fase do jogo e, em caso negativo, indicar o motivo para não concluir a fase. Observou-se que uma pequena quantidade de alunos não conseguiu finalizar a primeira fase; entretanto dentre os que não passaram para a segunda fase do jogo, a maioria considerou o tempo insuficiente para a realização das missões.

Gráfico 1 – Conclusão do 1º nível de missões



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação à disciplina de inglês, quando perguntados se gostavam ou não da disciplina, a maioria declarou gostar das aulas.

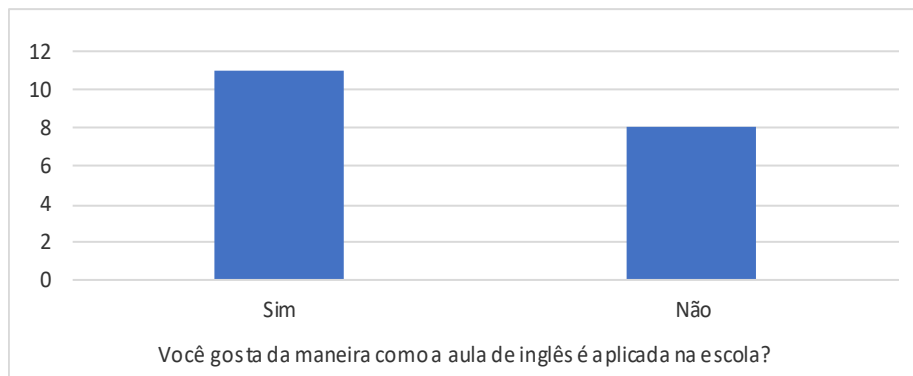
Gráfico 2 – Alunos satisfeitos com as aulas de inglês na escola



Fonte: Elaborado pelas autoras

Perguntou-se aos alunos se eles gostavam da aula de inglês da maneira que é aplicada usualmente na escola:

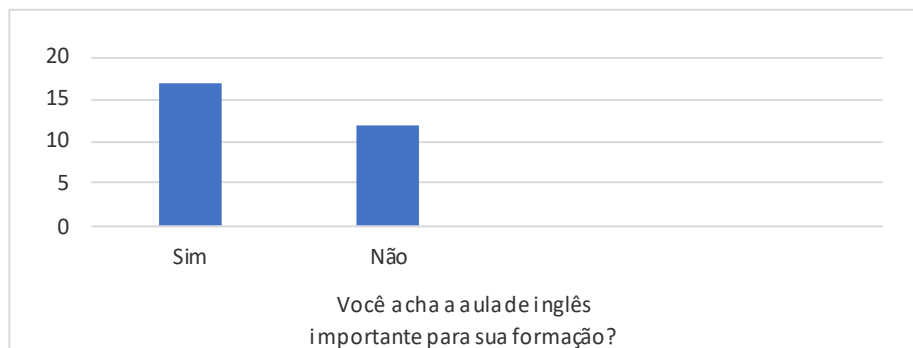
Gráfico 3 – Satisfação com a maneira que a aula é ministrada



Fonte: Elaborado pelas autoras

Quanto ao reconhecimento da importância da aula de inglês para sua formação, pode-se perceber que a maioria concorda que a disciplina possui importância:

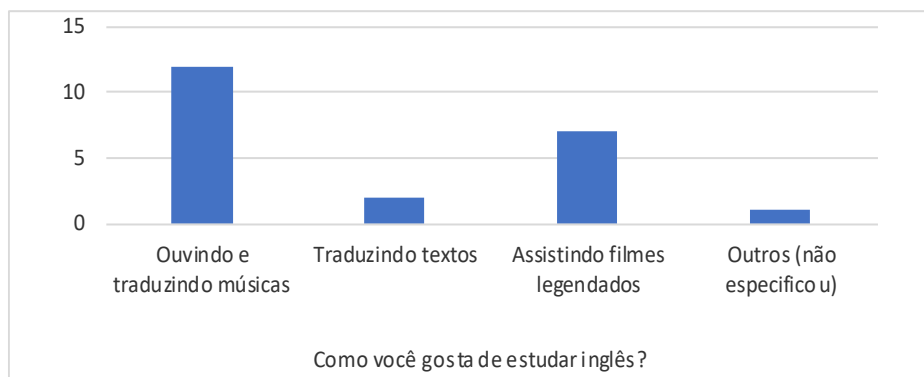
Gráfico 4 – Importância das aulas de inglês para a formação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao serem questionados, os alunos relataram que não estudaram inglês antes da escola e também não fazem curso fora dela, e poucos têm o costume de estudar inglês sozinhos, como pode ser visto na tabela a seguir. Dentre as respostas sugeridas no questionário, havia a possibilidade de marcar mais de uma e também inserir uma resposta que não havia sido sugerida. Dentre o modo que eles mais gostam de estudar inglês está ouvir música, assim como assistir filmes legendados.

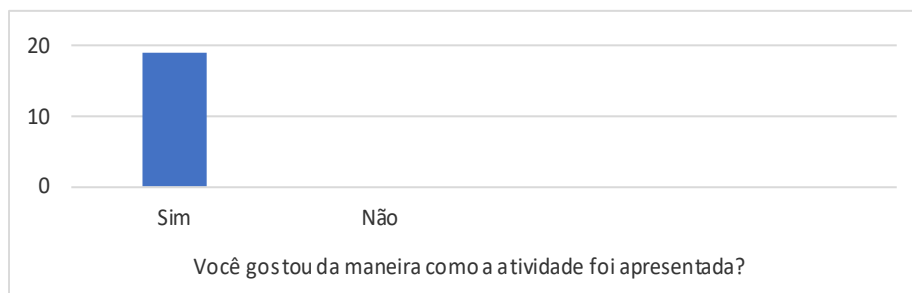
Gráfico 5 – Preferências no estudo autônomo de inglês



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao serem questionados se gostaram de realizar a atividade gamificada, os alunos foram unânimes em responder que a aprovaram da maneira que foi apresentada, sem nenhuma rejeição:

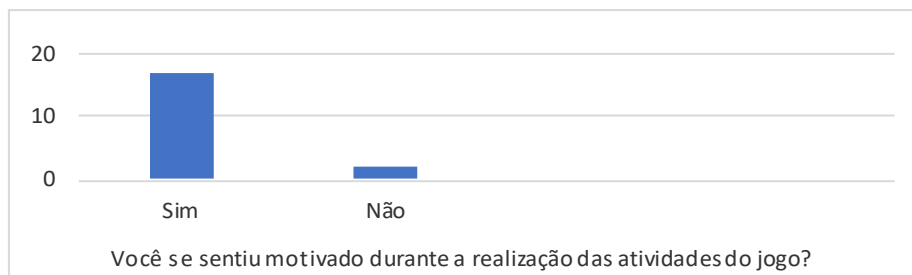
Gráfico 6 – Satisfação com a atividade gamificada



Fonte: Elaborado pelas autoras

Sobre sentirem-se motivados durante a realização das missões, a maioria respondeu que sim, corroborando o que Kapp (2012, p. 14) diz, que a gamificação quando utilizada no contexto da educação, pode ser vista como um “evento de aprendizagem interativa”:

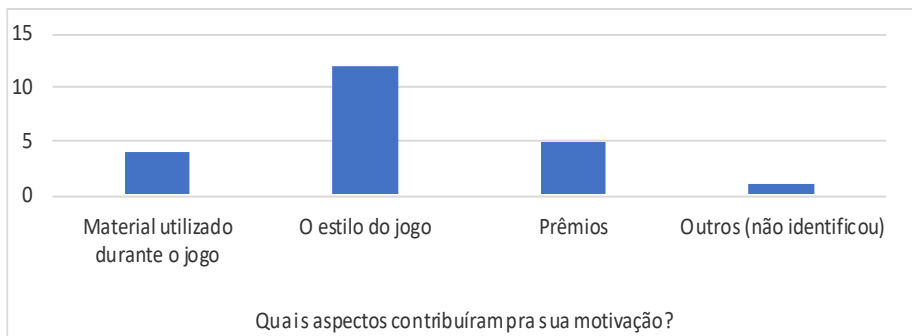
Gráfico 7 – Motivação perante o jogo



Fonte: Elaborado pelas autoras

Aos que responderam SIM à pergunta anterior foi perguntado quais aspectos contribuíram com sua motivação. Foi possível marcar mais de uma resposta.

Gráfico 8 – Aspectos motivacionais

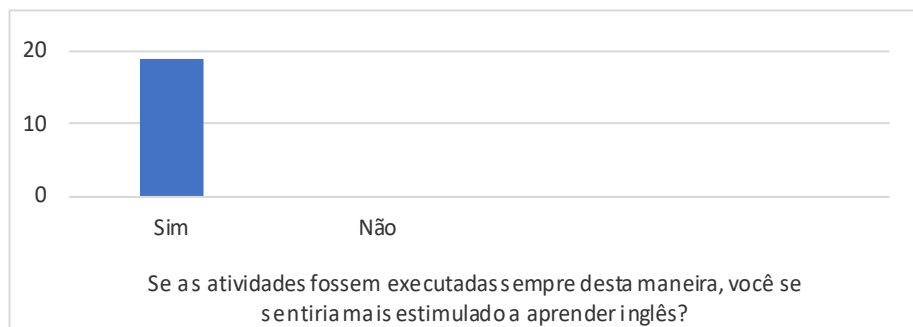


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pode se observar que a maioria das respostas está ligada ao estilo do jogo, ou seja, o fato de ele se assemelhar a um jogo eletrônico, ratificando que a gamificação tem se mostrado uma técnica válida conforme descreveu Deterding (2011), posto que absorve o jogador para dentro da dinâmica, acionando sua motivação, tornando o processo educacional mais agradável para os alunos.

A pergunta 09 referiu-se à questão da motivação dos alunos perante a atividade gamificada. A motivação é um fator determinante para que a gamificação seja bem-sucedida pois é a partir da vontade do aluno de vencer as missões que ele irá perseverar no jogo. Todos os alunos responderam que se sentiriam mais estimulados com a atividade gamificada.

Gráfico 9 – Estímulo da atividade gamificada no aprendizado

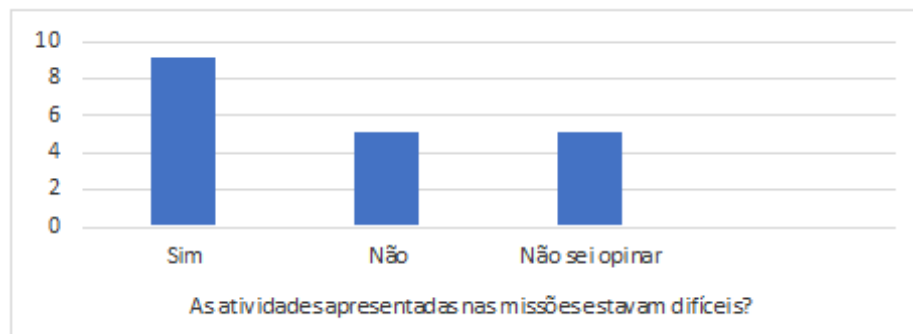


Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante da unanimidade na resposta, pode se constatar que a atividade gamificada provocou notável atração, seja pela semelhança com um jogo eletrônico ou pela oportunidade de interagir com os outros colegas na disputa pelas melhores colocações no jogo.

A pergunta 10 concerne ao conceito de bons jogos de Gee (2005). O desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos; entretanto os jogos não devem ser demasiado difíceis, a ponto de fazer o aluno desistir das missões. A maioria dos alunos considerou as missões difíceis, entretanto nenhum aluno desistiu de realizá-las.

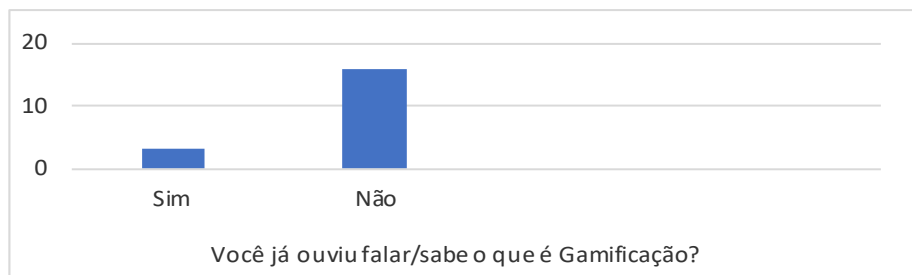
Gráfico 10 – Percepção do nível de dificuldade das missões



Fonte: Elaborado pelas autoras

Finalizando o questionário, os alunos foram indagados se sabiam o que é Gamificação, com o intuito de verificar o nível de conhecimento deles a respeito da técnica.

Gráfico 11 – Conhecimento sobre o conceito de Gamificação.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Por meio dos resultados e comentários apresentados, podemos verificar que a atividade gamificada foi largamente aceita, trazendo a motivação associada ao aprendizado, demonstrando ser possível conectar os professores ao universo dos jovens através da gamificação como estratégia de ensino de inglês no ensino fundamental.

Considerações finais

A abordagem acerca do uso da gamificação como estratégia de ensino de língua inglesa no ensino fundamental foi de suma importância, pois através da pesquisa foi possível compreender que a gamificação no ensino de inglês pode melhorar o engajamento dos alunos às aulas. Foi possível constatar que utilizar a gamificação como estratégia de ensino de inglês é uma boa perspectiva para os professores que vivenciam um contexto de desmotivação constante dos alunos, principalmente os de escola pública, nas aulas de língua estrangeira, frente ao grande interesse e alta receptividade dos alunos à atividade. A proposta da gamificação pode ser adaptada de modo que o jogo possa abranger todo o currículo escolar da etapa onde será utilizado, prolongando o jogo e mantendo os alunos estimulados durante todo o ano letivo.

Pode-se afirmar que é viável adaptar as atividades tradicionais de uma aula de inglês conforme os conceitos da gamificação, de modo a despertar a curiosidade dos alunos, motivando o engajamento à aprendizagem e uma participação mais efetiva nas aulas. De acordo com os dados apresentados ao longo deste trabalho, pode-se concluir que os alunos não se apropriavam corretamente dos conteúdos apresentados de modo tradicional em sala de aula, apresentando dificuldade em assimilar o que era ministrado no quadro e sem estímulo em realizar as atividades propostas pela professora.

Após a realização da atividade gamificada, verificou-se através dos

dados coletados que o uso da gamificação nas atividades foi aprovado pelos alunos, declarando se sentirem estimulados a continuar aprendendo. Além disso, por meio dos incentivos os alunos passam a valorizar a obstinação, onde as atividades adaptadas funcionam como motivadores, já que nos videogames eles são os agentes de seu próprio aprendizado, controlando as decisões que tomam e aprendendo com os erros. Conclui-se que a gamificação na educação representa uma ótima oportunidade de conectar a escola ao universo dos jovens, enfatizando a aprendizagem por meio de práticas como sistemas de classificação e fornecimento de recompensas ao invés de focar exclusivamente nos efeitos tradicionais como notas.

Este estudo proporcionou um conhecimento considerável acerca da relevância da adaptação de atividades tradicionais no ensino de inglês mediante o uso da mecânica dos jogos eletrônicos, pois estes não costumam ser vistos como ferramenta de auxílio educacional e os professores normalmente têm resistência no uso dos mesmos. No entanto, ao incorporar a gamificação como estratégia de ensino, reconhecendo a bagagem tecnológica dos alunos, o professor estimula e encoraja seus alunos, ampliando o engajamento às aulas.

Referências

- ALVES, Flora. **Gamification – Como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2ed. SP: DVS, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.
- BURKE, Brian. **Gamificar – Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. 1ed. SP: DVS, 2015.
- DETERDING, S. **The Lens of Intrinsic Skill Atoms: A Method for Gameful Design**. *Human-Computer Interaction*, v. 30, n. 3-4, maio 2015.
- DETERDING, S. et al. **From game design elements to gamefulness**. 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11, p. 9–11, 2011. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2181040>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- GEE, James Paul. **Good Videogames and good learning**. Disponível em: https://academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf. Acesso em: 07 ago. 2018.
- GEE, James Paul. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York, N.Y: Palgrave Macmillan, 2004.

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

HADFIELD, Jill. **Elementary Communication Games**. England: Longman, 1994.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. Washington: Pfeiffer & Company, 2012.

LOMBARDI, I. **Fukudai Hero: a vídeo-game like english class in a japanese National University**. Disponível em: <https://edizionica.foscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/3/art-10.14277-2280-6792-ELLE-4-3-15-7.pdf>. Acesso em 04 dez. 2018.

MUNTEAN, C. I. **Raising engagement in e-learning through gamification**. The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL 2011. Anais. p.323–329, 2002. Disponível em: http://icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf. Acesso em: 04 dez. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. In: 7o Encontro do Celsul (Centro de Estudos Linguísticos do Sul), 2006, Pelotas. Programação e resumos. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2006.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia de Pesquisa – abordagem teórico-prática**. 17a Ed. São Paulo: Papiruz, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**. Sebastopol: O'Reilly, 2011. E-book. ISBN 978-1-449-39767-8. Disponível em http://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf. Acesso em 02 ago. 2018

6

Capítulo

O uso de estrangeirismos na internet: do neologismo ao purismo linguístico

Rosane Serra Pereira
Odete Burgeile

Introdução

O léxico do português brasileiro representa o resultado de séculos de contato com outras culturas e outras línguas, como as indígenas, as africanas e as europeias (OLIVEIRA, 2005). Desse pressuposto, as línguas, conseqüentemente, adquirem novos vocábulos ao longo de sucessivas trocas culturais, fazendo com que surjam novas palavras e que outras línguas as utilizem.

Até o início do século XX, conforme destaca Rajagopalan (2004), o francês possuía forte influência internacional e até então era a língua que mais concedia empréstimos linguísticos ao português. A partir da II Guerra Mundial (de 1939 a 1945), a língua inglesa foi paulatinamente dominando o cenário mundial, consagrando-se como idioma predominante. Além desse fato, o avanço tecnológico e a internet colaboraram para a promoção do inglês por todo o mundo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Os falantes das línguas sempre estiveram em contato, desencadeando processos de criação de novas palavras. O neologismo, termo adotado para referir-se a essa criação, possui, ao menos teoricamente, uma nacionalidade linguística. Entretanto, em decorrência dos processos de globalização (HALL, 2006), em que as línguas ultrapassam suas fronteiras culturais e geográficas, o fenômeno dos estrangeirismos torna-se comum a todas as línguas, sendo possível de ser estudado sob a perspectiva da

Linguística Aplicada.

Aliado a isso, o uso de estrangeirismos na internet passa por diversas discussões que vão da criação dessas palavras aos debates sobre a manutenção da língua sem o uso de termos estrangeiros. Nesta pesquisa, serão debatidas questões sobre a internet e o uso de estrangeirismos, bem como os fenômenos do empréstimo linguístico e os resultados que esses processos desencadeiam no cotidiano de jovens e adultos, público que predominantemente cria e recria sua língua, como se pode ver nos resultados da presente pesquisa, que investigou vocábulos recorrentes em redes sociais e que são estrangeirismos.

A internet e os estrangeirismos na Linguagem

O contato do ser humano com a linguagem é histórico. Com a criação e o desenvolvimento da internet por todo o mundo (em 1969 e por volta dos anos 2000, respectivamente) pessoas de todas as partes do planeta encontraram, na rede mundial de computadores um campo vasto para a expressão de sua própria linguagem.

A partir desse cenário comunicativo, em que o mundo todo se conectou por meio da internet, a grande rede de computadores tornou-se um campo vasto para o contato linguístico, sobretudo por intermédio do público jovem, naturalmente inserido nessa realidade, em que os computadores, *tablets* e *smatphones* são os mais comuns instrumentos para a expressão de pensamentos. Nos últimos anos, o contato dos brasileiros com línguas estrangeiras tornou-se imensurável, especialmente por meio da internet. As crianças e os adolescentes tornam-se mais familiarizados com termos em língua inglesa, por exemplo, considerando-se, também a facilidade que possuem para frequentarem um curso livre (RAJAGOPALAN, 2004).

Nesse ambiente em que a língua fica suscetível a mudanças, os jovens exercem uma função única, uma vez que se trata de uma faixa etária que tende naturalmente à realização de mudanças na língua, motivo pelo qual muitas pesquisas se debruçam sobre a temática dos neologismos por meio do público jovem. Apesar dessa tendência, há quem ainda tenha receio os neologismos, de acordo com o ilustrado por Bagno (2001), quando diz que:

A língua envelhece, aparentemente, com aquele que a fala e que se identifica com ela. Mas o homem não quer envelhecer; ele vê na evolução da língua sua própria decadência. Assim, ele deseja conservar a língua na pureza, na integridade de sua juventude. Tal como se deseja transmitir aos filhos os valores e a cultura do passado intactos, assim também se espera transmitir-lhes a herança da língua. Mas, de um modo insuportável para o purista, são as gerações jovens que, apropriando-se da língua, a mudam. A língua se encontra, assim, perpetuamente rejuvenescida, e não envelhecida, ao passo que seus falantes, inexorável, envelhecem. (BAGNO, 2001, p. 68).

Para o fortalecimento da língua como objeto de estudo científico, é preciso transcender aos estudos baseados apenas em conceitos históricos e gramaticais considerados pelos linguistas como infundados e antiquados. A aceitação ao português presente que se mantém em contato direto com outras línguas e, por isso, se renova a cada dia, fortalecendo os estudos linguísticos que enfatizam e analisam cientificamente as mudanças socioculturais da língua falada no Brasil.

Contudo, como dito anteriormente, a bandeira cultural do purismo linguista ainda é forte no Brasil. Tal fato é descrito detalhadamente no livro: “Estrangeirismos: guerras em torno da língua”, organizado pelo estudioso Carlos Alberto Faraco (2004) e composto por artigos que discorrem acerca do preconceito de gramáticos e de autoridades brasileiras com relação a palavras incorporadas do léxico estrangeiro nos tempos atuais, sobretudo aquelas oriundas da língua inglesa, nos últimos anos especialmente devido à influência dos Estados Unidos (país cujo idioma oficial é exatamente a língua inglesa) em todo o mundo.

Até mesmo a Academia Brasileira de Letras admite que a língua portuguesa cresceu, em virtude da introjeção de termos ligados ao campo científico e tecnológico ou de diversos estrangeirismos, a exemplo de teleducação (educação a distância); acessar (entrar); deletar (apagar); linkar (ligar) entre outros termos. Dessa forma, considerando esse cenário de oposição entre aceitação x purismo linguístico, a sociedade chama os cientistas da linguagem a se pronunciarem sobre esse tema que influencia a vida da população de diversos modos, sendo necessário o direcionamento, por parte dos linguistas, sobre o tratamento dado à língua falada pelos brasileiros. A posição do linguista aplicado na sociedade é a de ser o responsável pelo estabelecimento de um debate corrente, com diversas e sérias consequências. A tomada de posição é, assim, uma atitude política (RAJAGOPALAN, 2003).

O fenômeno dos empréstimos linguísticos

A partir do momento em que esta pesquisa se propõe a discutir acerca do fenômeno do uso de estrangeirismos na língua portuguesa, torna-se fundamental, também, debater os processos de criação de palavras, devido ao fato de a língua ser, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 24) “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que sofre modificação ao longo do tempo e de acordo com os falantes, apresentando-se sensível ao contexto em que está inserida”. Esse cenário de modificação da língua a partir de novos contextos faz surgir outras palavras, fenômeno definido por Castilho (2010, p.133) como lexicalização, ou seja, “é o processo de criação de palavras, coordenadas pelo dispositivo sociocognitivo”.

Rebuscando o arcabouço literário, Lemes (2012) enfatiza que:

A língua é o instrumento pelo qual o ser humano expressa seus sentimentos, crenças, ideias e desejos, sendo possível a criação de novas palavras (ou lexicalização) por três maneiras: pela etimologia, nos casos em que lexicalização acontece na língua-fonte; pela neologia, quando a criação acontece na língua-alvo; e pelo empréstimo, nos casos em que a criação dessa nova palavra acontece pela relação com outras línguas. (LEMES, 2012, p.18).

Parafraseando as palavras de Castilho (2010, p.113), torna-se suficientemente importante, nesta pesquisa, discutir-se acerca desse último modo (“empréstimo”), tendo em vista o definido por Valadares (2014) como estrangeirismo: É uma palavra oriunda de outro sistema linguístico, tomadas por empréstimo para suprir alguma necessidade conceitual, de ordem tecnológica ou para a expressão de elementos socioculturais, referentes às trocas de ordem linguístico-cultural entre comunidades falantes de idiomas diversos. (VALADARES, 2014, p.111)

Já no entendimento de Garcez e Zilles (2001, p.15), o estrangeirismo é “o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. Por sua vez, Biderman (2001) elenca três diferentes tipos de estrangeirismos que são encontrados na língua portuguesa:

O primeiro, decalque, é a versão literal do lexema-modelo concretizado, considerando que essas palavras são calços literais da palavra estrangeira, a exemplo de retroalimentação, supermercado e cartão de crédito; o segundo, adaptação, refere-se à adaptação da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira, nos casos em que o estrangeirismo já fora adotado pela cultura brasileira, por exemplo, em boicote, do inglês boy-cott; clube, de club e drinque, de drink. O terceiro modo, é o de incorporação do vocábulo com a sua grafia

original, como acontece em hardware, checkup e best-sellers. (BIDERMAN, 2001, p.2).

Nesse debate, é fundamental ainda a observação quanto ao fato de que os empréstimos linguísticos são inerentes às línguas. Tais ocorrências colaboram para a inovação na língua, no momento em que os usuários, ao utilizarem tal empréstimo, estão confirmando o pensamento de que determinado uso de uma palavra é possível quando essa está dentro de um sistema daquela língua, pois se adequa à estrutura, com adaptações mínimas, no aspecto fonético.

De acordo com o estabelecido por Carvalho (2002, p.21), em que diz que “empréstimos só podem ser reconhecidos como termos da língua portuguesa ao se adaptarem a padrões criados pelos termos populares, tanto no nível fonológico, quanto na tipologia silábica, além da estruturação morfológica”. Essa autora destaca, ainda, que o empréstimo, no que se refere à forma de adoção, é dividido em simples: quando constituído apenas de uma unidade lexical, ou composto: quando formado por mais de uma unidade lexical.

Geralmente, os empréstimos compostos são, apesar disso, classificados como simples, a exemplo dos vocábulos *pull-over* > pulôver; *roast-beef* > rosbife. Ademais, a adoção pode ser completa, adoção do conjunto significante mais significado – a exemplo de: nhoque, basquete; ou incompleta, adoção de um novo significante para um significado já existente na língua, a exemplo do francês *griffe*, que em português é sinônimo de marca (CARVALHO, 2002, p.74).

No que se refere ao modo de derivação, ainda nas palavras de Carvalho (2002), os empréstimos podem ser classificados entre diretos – aqueles que derivam diretamente da língua-fonte: futebol, do termo inglês *football* – e indiretos – quando a língua-fonte tem como intermediária um processo de adoção, a exemplo de humor, que vem do francês *humour*, mas emprestado para o português a partir do inglês *humour*.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra empréstimo, no sentido linguístico, refere-se à incorporação ao léxico de uma língua de um termo pertencente à outra língua, sendo possível realizá-lo por diferentes processos. Sandmann (1999) estabelece três grupos de neologismos por empréstimo, sendo eles o lexical, o semântico e o estrutural.

O primeiro, lexical, acontece quando é realizada a incorporação de uma palavra estrangeira em sua forma original, seja no campo fonológico-ortográfico, como em *pizzza*, *seja*, no ortográfico, como em *clip* e *grid*;

morfossintático, em *campus/campi*; adaptados à língua portuguesa, como *blecante* e *robe*, ou estar em um processo de adaptação, como o termo estande, do inglês *stand*. O empréstimo semântico ocorre quando é realizada a tradução ou substituição de morfemas, mantendo-se as marcas da importação, como em *hot dog*, que gerou o português cachorro-quente. Já no caso do empréstimo estrutural, é realizada uma importação do modelo não vernáculo, como determinante + determinado, a exemplo de *videoconferência*.

A partir da explicação oferecida pelo Dicionário Houaiss, é possível a compreensão de que um termo que passa pelo processo de empréstimo linguístico, para ser acolhido pela língua em que vai ser empregada, precisa ser submetido a um processo de adequação ou adaptação. Nesse entendimento, o Dicionário Aurélio (1986, p.639) define que um empréstimo é a adoção de unidades lexicais importadas ou produzidas em sistemas linguísticos diferentes do nosso, apresentando dificuldades ao falante nativo que não teve contato com a língua-fonte dessas palavras, colocando-o em situações constrangedoras por não saber pronunciá-las, escrevê-las ou entendê-las adequadamente.

Já no entendimento de Carvalho (2009, p.30), os empréstimos, a fim de que sejam aceitos como termos da língua portuguesa, precisam estar de acordo com o sistema fonológico, a tipologia silábica e a estrutura morfológica da língua portuguesa, sendo somente esse, de acordo com o autor, o modo pelo qual um termo estrangeiro poderá constituir o léxico da língua portuguesa: revestido de uma nova roupagem morfológica e fonológica.

De acordo com Garcez e Zilles (2002, p.18), para a qualificação de um empréstimo como sendo um estrangeirismo, é preciso repensar se esse empréstimo necessita de legitimidade, enfatizando a dificuldade em se apontar o português puro e em se dizer como uma palavra deixa de ser um termo estrangeiro e passa a ser parte da língua acolhedora. De todo modo, os empréstimos recentes são reconhecidos facilmente, pelo fato de não terem completado, ainda, os processos de incorporação à língua portuguesa pela escrita. Contudo, em sua condição de “objetos linguísticos” torna-se inconveniente tratar tais termos de modo diferenciado aos demais, considerando o fato de que todos eles são resultados do contato com outras línguas.

Então, é possível haver ocasiões em que se pode querer demonstrar a identidade de um empréstimo recente ou de escolha pessoal, por fatos, de acordo com critérios pessoais, sendo possível julgá-los questionáveis, em que os membros possam equacionar o que é estrangeiro com qualidade,

com prestígio. Ademais, esse fato também acontece em relação a outras escolhas linguísticas, nas quais não estão envolvidos estrangeirismos, mas que, por estilo, são julgadas como impróprias ou inadequadas.

Ainda de acordo com Garcez e Zilles (2002, p.20), os elementos estrangeiros que aparecem do contato com esses elementos, possuem, geralmente, vida curta, a exemplo das gírias, que, ou são incorporadas pelos processos normais de mudança da língua que as acolhe ou que brevemente não serão percebidas como estrangeiras. Como consequência, em pouco tempo, os conhecedores do idioma de origem nem reconhecem seus elementos nos momentos em que são utilizados como empréstimos.

Nas palavras de Gois (2008), um vocábulo emprestado, quando consolidado em sua nova língua, se incorpora totalmente a ela, devido ao fato de essa sofrer as necessárias adaptações fonéticas, sintáticas e semânticas necessárias para que se torne peça constituinte do sistema que o absorve. Ainda de acordo com esse autor, as estruturas sintáticas nas quais um termo estrangeiro é inserido não se modificam, acontecendo o contrário: “é o termo estrangeiro que se transforma para ser aceito à nova língua”. Essas adaptações acontecem, inicialmente, com a estrutura fonética da palavra importada, como o exemplo *sinuca* e não *snooker*, ou *panqueca*, ao invés de *pancake* (BAGNO, 2001). A sintaxe da língua importadora também predomina e o estrangeirismo tem de a ela se adaptar, de acordo com o padrão da classe de palavra a qual pertence na nova língua.

O fenômeno linguístico do estrangeirismo

De acordo com Aurélio Buarque de Holanda (1986, p.726), estrangeirismo é definido como “emprego de palavra, frase ou construção sintática estrangeira”, entendido pelo autor como uso de palavra ou frase estranha à língua portuguesa, ou mesmo de uso raro. Já para Castilho (2010, p.117), os estrangeirismos são considerados “palavras francesas, espanholas e norte-americanas que ingressaram no vocábulo do Português Brasileiro sem que tivesse ocorrido um contato direto com a cultura brasileira”.

Apesar de já ter havido o momento da cultura nacional em que a sociedade foi incentivada a manifestar-se contra a adoção de galicismos, espanholismos ou anglicismos, as tentativas de impedir que tais trocas fossem realizadas foram inócuas, pelo fato de que, ao longo dos tempos, essas trocas sempre aconteceram, e sobretudo, agora, na atualidade, a internet representa o modo pelo qual as culturas se cruzam e entram em

contato, fazendo com que os estrangeirismos constituam parte da nossa identidade linguística, no entendimento de Castilho (2010, p.117).

Os estrangeirismos são, na maioria das vezes, unidades formais, submetidas a diferentes processos de incorporação linguística, por exemplo, nos casos em que o sistema gráfico da língua transmitida for idêntico ao sistema gráfico do português, acarretando que a palavra ou expressão mantenha a representação gráfica original, conforme preceitua Azeredo (2010, p.400), que exemplifica, ainda, com as palavras *mousse: mise-em-scène*. Ainda de acordo com esse autor, uma adequação gráfica é eleita para que represente a palavra estrangeira ao sistema fonológico do português, a exemplo de copirrait (do inglês *copyright*), musse (do francês *moussé*) e becape (do inglês *back-up*).

No entendimento de Camara Júnior (2009, p.136), estrangeirismos são os empréstimos vocabulares não integrados à língua nacional, mostrando-se estrangeiros nos fonemas, na flexão e até mesmo na grafia, ou os vocábulos nacionais com a significação dos vocábulos estrangeiros de modo semelhante. Na língua portuguesa, os estrangeirismos mais comuns, atualmente, são oriundos da língua inglesa, como os que compõem o *corpus* da análise. O termo estrangeiro, quando é considerado útil ou necessário, tende a adaptar-se à fonologia e à morfologia da língua nacional, representando o fenômeno conhecido pela comunidade falante de língua portuguesa como aportuguesamento.

Na opinião de Garcez e Zilles (2002, p.15), os variados grupos em uma comunidade podem acarretar diferentes valores às identidades ligadas aos falantes de outras línguas. Em outras palavras, os valores atrelados a um estrangeirismo podem, na maioria das vezes, ser conflitantes no interior da comunidade que realiza o empréstimo. Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, os falantes do português brasileiro, entendendo acerca da representação que fazem dos falantes da língua inglesa, se unem a esses e por consequência ao inglês, valores que vão do dinamismo progressista ao conservadorismo retrógrado.

Ainda de acordo com Garcez e Zilles (2002, p.16), há um movimento ideológico para o estabelecimento do que é verdadeiro na língua da comunidade, na língua do poder e, em última instância, indicar quem são os falantes legítimos da língua de determinada comunidade inalmente, se o sujeito que se encontra habilitado ao exercício do poder nessa comunidade e em seu nome. De todo modo, o debate acerca de estrangeirismos transcende o campo linguístico, perpassando por diversas áreas e evocando diversos sentimentos aos seus falantes, surgindo por meio de discursos que têm basicamente o pressuposto de que “a língua

padrão de poder, que deve ser definida de ameaças externas”, conforme as palavras de Garcez e Zilles (2002, p.34).

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação, como facetimes, vídeo chamada por aplicativo e afins, as distâncias geográficas foram diminuídas diante da capacidade de troca de informações via internet. Nos dias atuais é fácil e rápido realizar chamadas de vídeo com pessoas de outros países, culturas e línguas. Assim, os usuários da grande rede se conhecem e mergulham nas línguas e nas culturas de outras pessoas, as quais, possivelmente, desejam se comunicar com pessoas em outras línguas. De acordo com Klein (2010), é possível compreender a criação de novas palavras:

Neologismo é a criação de palavras novas, o que é desnecessário pela riqueza de vocabulário com que nossa língua já os presentia. Entretanto o neologismo é bem aceito quando criado para definir algo igualmente novo ou para dar um efeito estilístico ao texto (no caso de obras poéticas). (KLEIN, 2010, p. 111)

Nas palavras de Dubois (2000, p.178), a “língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade”. Além de dinâmica, a língua portuguesa não é isolada, havendo a constante necessidade de inclusão de novos verbetes, inclusive aqueles emprestados de outras línguas, quando os falantes nativos sentirem necessidade para tal.

Os estrangeirismos adentram a outra língua por meio de processos naturais, em consequência das trocas culturais, comerciais ou até mesmo entre países geograficamente próximos. Como teoriza Dubois (2000, p.387), “a linguagem é a capacidade específica da espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou da língua)”. Para se comunicar, é preciso que o emissor não sofra influência de ruídos na mensagem enviada ao receptor. Dessa forma, para a utilização eficaz dos termos estrangeiros na língua portuguesa, é necessário que tanto o emissor quanto o receptor conheçam profundamente o significado das palavras.

Apesar do caráter inovador na língua, como aqui já discutido, esse movimento chamou atenção de gramáticos e políticos, que se posicionaram contrários à utilização de palavras de outras línguas, evocando o argumento do purismo linguístico e ignorando as contribuições de outros idiomas à língua portuguesa. A exemplo do Projeto de Lei nº 1676/99, de autoria do ex-deputado Aldo Rebelo, que mesmo não possuindo conhecimentos científicos sobre o assunto declarou que o patrimônio cultural brasileiro é lesado quando “todo e qualquer uso de palavra ou expressão em língua estrangeira é realizado”

(REBELO, 2004, p.179).

Por outro lado, Faraco (2004) e diversos outros linguistas se posicionaram contrários a esse projeto, apontando os “diversos equívocos e as impropriedades do espírito e da justificativa”, elaborada pelo parlamentar, haja vista que a motivação desse projeto é claramente ideológica.

Ao contrário do pensamento do ex-deputado, há correntes defensoras de que o uso de palavras estrangeiras traz benefícios à língua portuguesa, refutando o argumento de “enfraquecimento da nação”. Nessa discussão, Celani (2004) declara que os estrangeirismos colaboram com a língua:

A naturalização de palavras estrangeiras (somente inglesas?) no português do Brasil não derrubará a República. Só poderá beneficiar os brasileiros. Mas, para que isso aconteça, é necessário que se propicie o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educadores em geral e nos professores de língua inglesa em particular. Isso terá reflexos seguros na educação de cidadãos conscientes, de mente aberta, atuantes no fascinante mundo que os espera. (CELANI, 2004, p.124).

Há de se falar, também, do fato de que não é somente o português brasileiro que faz empréstimos linguísticos. Outros idiomas também o fazem (por meio da disseminação da cultura brasileira), esperando-se, assim, que essas palavras “não sejam expulsas desses idiomas por leis ou entendimentos equivocados” (FIORIN, 2004, p.119).

Após todo esse cenário de discussões sobre empréstimos linguísticos, a sociedade brasileira, composta em maioria por pessoas que não costumam discutir questões referentes a sua própria língua, debateu e, por consequência, pode-se considerar que saiu vencedora nesse embate entre os envolvidos. De todo modo, linguistas, políticos e demais autoridades verificaram que a discussão colabora para a aprendizagem sobre o assunto, que até então era imperceptível à sociedade brasileira, acarretando o posicionamento dos cidadãos brasileiros, tendo, em todo esse movimento, a participação de linguistas aplicados.

Dessa forma, foi possível a compreensão de que as línguas estão em constante movimento, por variação e mudança dentro e fora de sua comunidade linguística, e que o contato entre as línguas forma uma força com movimento de grande importância nesse processo, considerando que a renovação da língua é aspecto fundamental para sua própria manutenção e sobrevivência e somente dessa forma serão criados novos significados para atender as demandas da sociedade, que, assim como a língua, se

modifica e se adequa.

Método

A fim de apresentar a metodologia realizada para a elaboração desta pesquisa, o *corpus* selecionado é composto por termos populares na internet em tempos atuais colhidos em redes sociais como *facebook* e *twitter*, no mês de julho de 2018, denominada de netnografia. Esses termos são frequentemente usados pelos jovens nas redes sociais e representam o próprio contexto da globalização, sobretudo porque pertencem à língua inglesa, ainda vista como a maior influência no mundo globalizado. Como critério para selecionar as palavras que compuseram o *corpus*, verificou-se a ampla ocorrência desses termos nas redes sociais citadas, motivando esses pesquisadores a analisarem as razões pelos quais esses vocábulos existem e os porquês de serem tão utilizados.

Nesse contexto encontramos o *internetês*, que, de forma geral, mostra-se como um neologismo (de: *Internet* + sufixo *-ês*) e que traz à tona a linguagem escrita utilizada na mídia atual, com suas contrações e abreviaturas, o que, por vezes, transforma em uma única expressão duas ou mais letras, não se prendendo a estruturas e regras de escritas ou pontuação e da acentuação d', em total desrespeito às normas ditadas pela gramática normativa, desrespeitando até mesmo as regras da fonética e da etimologia.

Para Silvia Marconato, (2011), o *internetês* é:

Uma forma de expressão grafolinguística que explodiu principalmente entre adolescentes que passam horas na frente do computador no Orkut, Facebook, Twitter, Google+, Skype, Instagram, Badoo, WhatsApp, Ask.fm, YouTube, Reddit, Tumblr, *e-mail*, Viber, Snapchat, em *chats* ou qualquer outras redes sociais, blogues e comunicadores instantâneos em busca de interação — e de forma dinâmica. (MARCONATO, 2011, p.73).

Com estas afirmações, a autora pontua que na atualidade existem estudiosos que veem aspectos positivos nessa modalidade de simplificação do idioma, a partir desta nova forma de escrita. Porém, há de se falar que para outros estudiosos a cautela deve ser mantida, haja vista que o impacto visual tende a ser memorativo.

Resultados

Como dito inicialmente, esta pesquisa tem como objetivo principal

discutir acerca da criação de novas palavras por meio de palavras estrangeiras no ambiente da internet. O fenômeno linguístico do neologismo (νεο+λόγος+ismo) refere-se à criação de uma nova palavra ou verbete. A partir do momento em que tal criação tem como base um vocábulo de origem de língua estrangeira, acontece o que os estudiosos denominam como estrangeirismo, que são “palavras ou expressões de línguas estrangeiras que entram no léxico do português por causa do contato entre as línguas” (OLIVEIRA, 2010, p.223).

O primeiro vocábulo a ser analisado nessa pesquisa é o termo “CRUSH”, que em tradução para o português tem definições como “*verbo, substantivo* - 1.esmagar; 2.amassar; 3.moer; 4.abater; 5.queda”. A partir da última definição é que o termo *crush*, em um processo de transição para o português, teve seu sentido adotado como “queda”, “paixonite”, “desejo”. Refere-se a um desejo (amor, atração, paixão) nutrido a uma pessoa, mas que raramente é correspondido. Ou seja, pessoa A nutre um sentimento de desejo, paixão, amor pela pessoa B, mas um relacionamento entre as duas é um tanto quanto impossível. O Macmillan Dictionary define crush: “*a feeling of love and admiration for someone, often someone you know you cannot have a relationship with*”¹. Por exemplo, quando uma pessoa nutre por outra uma admiração (ou desejo), sem que seja possível concretizá-lo. Ao dizermos “aquele garoto é meu *crush*”, realizo um empréstimo linguístico, em que trago uma palavra de uma língua estrangeira para a minha, a fim de alcançar determinado efeito de sentido. Esse estrangeirismo, para ser utilizado no português, passou por processos dos usuários que os utilizam e os transformam até que se torne natural a todos os falantes, tanto o emissor quanto o receptor. Esse processo pode transformar completa ou parcialmente a palavra, adaptá-la à fonética e à conjugação da língua-destino (ZILLES, 2004).

O segundo exemplo a ser analisado é o termo “PRINT”, dicionarizado como “*verbo, substantivo* – 1. imprimir; 2.publicar; 3.escrever em letra de imprensa; 4.estampar”. Para a língua portuguesa, esse termo tem o sentido de captura de tela, em referência ao mecanismo disponível em *smartphones* em que é possível capturar a tela do celular ou, popularmente, “tirar um *print*” ou ainda “printar” a tela. Dessa forma, com a criação dessa palavra em português, o léxico se expande, de acordo com Alves (2002), “não se amplia exclusivamente por meio do acervo já existente: os contatos entre as comunidades linguísticas refletem-se lexicalmente e constituem uma forma de desenvolvimento do conjunto

¹ “Um sentimento de amor e admiração por alguém, muitas vezes alguém que você sabe que não pode ter um relacionamento com você” (tradução nossa).

lexical de uma língua”.

O terceiro vocábulo a ser analisado é “TOP”, termo inglês *substantivo*, *adjetivo* ou *verbo*, de acordo com o Oxford Dictionary, que o define como sendo “1.parte de cima; 2.topo; 3.tampão; 4.blusa, parte de cima”. Na língua portuguesa existente na internet dos dias atuais, os jovens convencionaram esse vocábulo como sendo “adjetivo”, por exemplo, nas construções frasais “Deus é TOP”. Esse adjetivo, então entra em sintonia com a definição do dicionário, quando é utilizado para qualificar algo que é ou está no topo, o melhor.

O quarto vocábulo escolhido para essa análise é “STALKEAR”, derivado do termo inglês *stalker* que em uma tradução livre significa “perseguidor”. Em português o termo teve sua classe gramatical modificada, passando da categoria de substantivo para verbo, como nas frases: “eu vou *stalkear* aquela moça”, em que o substantivo representa a ação de vigilância (ou perseguição) de uma pessoa para com a outra. Esse verbo foi criado e disseminado por meio da internet, principalmente na situação em que um usuário de rede social “espiona” ou *stalkeia* os comportamentos e atividades de outro usuário.

Por fim, o último termo escolhido foi “SHIPPAR”, criado a partir do termo *relationship* (relacionamento), para designar a torcida pelo relacionamento entre pessoas. Esse neologismo surgido na língua inglesa foi trazido para a língua portuguesa com a manutenção do sentido original, por meio de fãs de seriados populares que torciam para a união entre personagens. Os chamados *shipp*s (em referência aos casais) são formados a partir da aglutinação dos nomes dos personagens, por exemplo, os nomes Clarissa e João, que formam o *shipp* ‘Clarão’, ou, ainda, os nomes Damon e Elena, que foram Delena. Assim, *shipp*ar um casal vai além da torcida, em um movimento que cria um novo nome àquela união, o *shipp*. O criado do *shipp* é o *shipper*, enquanto que as pessoas que formam o *shipp* são denominadas “shippados”.

Por fim, e tomando como base os teóricos Cagliari, Câmara e Massini, podemos possibilitar a concretude da presente análise linguística, “sendo as palavras de origem estrangeiras ampliadas na língua portuguesa, a fim de debater acerca do fenômeno do neologismo em si e também propondo argumentar sobre a oposição da aplicação do estrangeirismo em meio à língua portuguesa falada e escrita no Brasil.”

Tem-se, então, que no português falado no Brasil, a palavra “CRUSH” se compõe de uma construção silábica não permitida, uma vez que no português, brasileiro, acento silábico é sempre uma vogal e o

grafema <H> é zero fonético, o que força o transmissor (falante) a fazer uso de uma epêntese para introduzir o vocábulo no padrão fonético do nosso idioma nacional.

Já no caso da palavra “PRINT”, observa-se que o grafema <T> aparece sozinho na sílaba, levando o falar e usar uma epêntese, mais uma vez, e iniciando uma palavra com uma sílaba travada. Observa-se, ainda, o surgimento de uma nova criação lexical para o português brasileiro a partir da forma verbal “printAR”, levando a possibilidade da palavra fonologicamente na grafia do português Brasileiro e adquirir signo linguístico.

Podemos observar também esse fenômeno na palavra “TOP”, que, fidelizada à forma inglesa, marca a fonológica e fonética portuguesa como mudança morfofonética de “Topo” para [top], a fim de se enquadrar nos padrões do português brasileiro.

Dessa mesma forma, se pegarmos a palavra “STALKEAR”, encontraremos o mesmo fenômeno, porém com uma leve diferença de epêntese em função da consoante sibilante /S/ em início de sílaba, assim pronunciaremos [jS.taw,ki.aR] na forma verbal formada por verbos de 1ª conjugação. Podemos observar, de maneira geral, que há uma imensa inserção de epênteses com a formação final em “AR”, mostrando a formação de novas palavras, ainda que seja fiel no que se refere à ortografia da língua de saída na língua de entrada.

De modo geral se falarmos sobre acréscimos em relação ao léxico do português brasileiro tomando como base as palavras estrangeiras, entrariamos em uma questão ortográfica e fonológica. Com exceção de alguns nomes próprios, o falante do português brasileiro tende a adequar a palavra à língua, conforme a origem e os padrões fonológicos, imperceptíveis na maior parte do tempo. Em relação ao termo “SHIPP”, a grosso modo, é um processo de formação de nomes – geralmente nomes próprios –, denominado pelo termo *acrossemia*. Se formos rebuscar a gramática, seu uso na obra “Morfologia Portuguesa”, de José Lemos Monteiro traz a afirmação de que isso vai acontecer na formação de pares como “BRUMAR”, “CLARÃO” e “JOMAR”, fazendo referência a formação de um novo nome a partir de dois nomes próprios, tais como Bruna + Neymar = Brumar, entre outros.

Ainda analisando os termos elencados encontramos o termo “TOP”: verbete onomatopéico, substantivo de origem inglesa, incorporado ao português brasileiro, cujo significado entre outros é “corpete sem alça”; ainda conforme disposto no Dicionário escolar da Academia Brasileira de

Letras (2011, p.1241), conota – conforme ratificado no dicionário online do português, “boa qualidade”, “coisa boa” e o verbete “diva”, por sua vez, sob o viés teórico, conforme dispõe o Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 452) “1. deusa, divindade; 2. atriz ou cantora notável” e, no dicio-dicionário online do português, o significado está relacionado a adjetivações e adjetivos como “mulher brilhante, diferente, incomum, perfumada, bonita, sexy, inteligente”. Não menos importante, os termos analisados, poderemos averiguar o termo *acrossemia*, rebuscando Monteiro (2002 [1986], p.193), o qual consiste “na combinação de sílabas ou fonemas extraídos dos elementos de um nome composto ou de uma expressão”. Ainda com base nos estudos e no aporte teórico de Monteiro (2002 [1986], p.194), ressalta-se que o processo “é muito usado na formação de siglas”, sendo considerado um processo formador de palavras em virtude de que:

a) os vocábulos produzidos têm autonomia de significante, como em SUDENE em que não se pronuncia Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste;

b) são verdadeiros substantivos próprios e muitas vezes seus significantes se enriquecem de valores conotativos.

Já em relação aos fenômenos linguísticos, pontuamos sobre contatos linguísticos, haja vista que se trata do empréstimo que uma língua toma de outras línguas. Segundo Dubois *et. al.* (2014 [2004], p.197), esse fenômeno acontece “todas as vezes que existe um indivíduo apto a servir totalmente ou parcialmente de dois falares diferentes”. Esses autores destacam que “unidade ou o traço linguístico emprestado são, por sua vez, chamados de empréstimo”, de forma que, segundo ainda os mesmos autores, o empréstimo “se liga necessariamente ao prestígio de que goza uma língua ou o povo que a fala (caráter melhorativo)” ou, então, “ao desprezo que ambos, língua e povo, são tidos (caráter pejorativo)”. Esse processo, portanto, nas palavras de Zilles (2004), pode transformar “completa ou parcialmente a palavra, adaptá-la à fonética e à conjugação da língua-destino”.

Considerações finais

O surgimento e adoção de estrangeirismos pela sociedade falante da língua portuguesa, no Brasil, suscitou inúmeros debates, como visto neste estudo. Caracterizado como um fenômeno que acontece em todas as línguas do mundo, desde que falante e nativo estejam em constante contato com outras línguas, essa ocorrência amplia e enriquece o léxico da

língua, por meio de empréstimos, como discutido nesta pesquisa. A língua portuguesa falada no Brasil, por mais bela e rica como que for e, longe de qualquer desmerecimento, e nem um movimento inerente às línguas, curva-se aos fenômenos da globalização, sobretudo à internet, que serve de palco para criações, como *print, crush, stalker, top e shippar*, vocábulos surgidos em uma língua estrangeira, modificados de alguma ou várias formas e adotados pela língua portuguesa.

Considerando o fato de a língua ser um fenômeno social e que por meio dela é possível o desenvolvimento de ideologias, é prudente aos linguistas o desvelamento ideológico, ou, nas palavras de Fiorin (2004, p.110), “desmarcar o preconceito, lutar contra as formas de opressão que encontram sua justificativa na linguagem”. Seja nos neologismos, seja na crença de um purismo na língua, o uso de estrangeirismos levanta debates necessários e saudáveis aos estudos linguísticos no Brasil e por todo o mundo.

Referências

- ALVES, I. M.. **Neologismos: criação lexical**. São Paulo: Ática, 2002.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3.ed. – São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAGNO, M. C. F. e Outros Mitos. In: FARACO, C. A (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CÂMARA Jr., J. M. **Dicionário de linguística e gramática referente à língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Estrutura da língua portuguesa**. 43ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011 [1970].
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARVALHO, N. **Empréstimos linguísticos**. São Paulo: Ática, 2002.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CELANI, M. A. A. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um novo tema. In: RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. L. da (Orgs.) **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. 3.

ed. São Paulo: Parábola, 2004.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de Lei n. 1676/99. In: **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição, revista e aumentada. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira S.A., 1986

GARCEZ, P.; ZILLES, A. M. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GOIS, M. V. S. **A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação**. UFS e Univ. Tiradentes.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A. Título original: *The question of cultural identity*. 2006.

KLEIN, C. **Minigramática da língua portuguesa**. Blumenau: Bicho Esperto, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCONATO, S. A revolução do internetês. *in: Revista Língua*. Consultada em 12 de julho de 2008.

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

MASSINI-CAGLIARI, G. Escrita ideográfica e escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. Adaptação de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre português arcaico e português brasileiro. In: **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 40 (2), mai-ago, 2011.

OLIVEIRA, L. A. Estrangeirismos: uma explicação estrutural. In: A Cor das Letras: **Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Feira de Santana – UEMS, n. VI, 2005.

RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. L. da. (Orgs.) **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REBELO, A. Projeto de Lei nº 1.676, de 1999. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1999.

VALADARES, F. B. **Uso de estrangeirismos no Português Brasileiro: variação e mudança linguística**. 2014. 190f. Tese (doutorado em língua portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2014.

ZILLES, A. M. S. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (Org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Parte 3

Multiletramentos no ensino e na formação de professores de línguas

7

Capítulo

Ensino, multiletramentos e materiais didáticos: produção e análise de um protótipo de livro didático digital interativo¹

Rosivaldo Gomes
Daniel de Almeida Brandão

Introdução

É perceptível, já de longa data no contexto escolar, a presença de diversos materiais didáticos, principalmente os impressos (livros didáticos, apostilados, cópias, etc.). Todavia, conforme discutem Rojo (2017a) e Almeida (2002), também é possível vemos atualmente a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) sendo sentidas nas práticas do letramento escolar, ora em função de ações governamentais, como por exemplo, a partir da implementação de laboratórios de informática e lousas digitais instaladas pelo governo federal ou estaduais e municipais², ora por meio do uso individual de dispositivos móveis que se destinam à aprendizagem de certos conteúdos escolares.

Além disso, as TDIC e o uso delas têm possibilitado a criação de modos de comunicação e de compartilhamentos de saberes, já que os textos contemporâneos estão configurados, de forma simultânea, a partir de múltiplas linguagens, o que tem sido favorecido pelas tecnologias

¹ A produção do material, objeto de análise neste capítulo, contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ).

² Exemplo disso, no estado do Amapá, de acordo com o Jornal eletrônico Diário do Amapá “80 escolas municipais receberam lousas digitais, 34 mil alunos foram beneficiados com esses equipamentos e mais de 1.200 professores foram capacitados pelos multiplicadores do Núcleo de Tecnologia em Educação (NTM) da Semed, para o uso dos equipamentos”. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/projeto-lousa-digital-completa-um-ano-de-instalacao/>. Acesso em 30 de out. 2018.

digitais disponíveis na web 2.0, as quais os sujeitos se apropriam para lerem, compreenderem e produzirem textos/enunciados constituídos de forma multissemiótica ou multimodal (ROJO, 2013; GOMES, 2017). Exemplo disso são as propagandas televisivas, os inúmeros vídeos do *Youtube*, as mensagens de *Whats App*, *memes*, *remix*, *gif*, criados e compartilhados a partir da cultura digital na qual hoje vivemos (SANTAELLA, 2003).

Tendo em vista essas questões, compreender os limites e as possibilidades do uso das TDIC no ensino e na aprendizagem de línguas torna-se uma necessidade emergente tanto para o professor quanto para o currículo escolar, bem como para aqueles que elaboram/produzem materiais didáticos. Dessa maneira, tendo essas questões como centrais este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a construção de um livro digital interativo voltado para o ensino de produção e interpretação textual do gênero notícia digital.

Para isso, na primeira parte do artigo apresentamos uma discussão de caráter teórico a respeito da elaboração de materiais didáticos, sustentando essa discussão com base em teorizações sobre práticas sociais, de linguagem, ensino e a importância que as tecnologias digitais apresentam hoje tanto para as interações sociais quanto para o letramento escolar. Em seguida, discutimos a respeito das contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006[2000]) para o trabalho de elaboração de materiais didáticos e também tratamos sobre a proposta de Protótipos de Ensino (ROJO, 2012; 2013, 2017a;2017b). Ao final, apresentamos algumas análises de fragmentos do material didático elaborado a fim de mostrar possíveis potencialidades desse material e das Tecnologias Digitais para ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Práticas sociais, de linguagem, tecnologias digitais e ensino

Respaldado a partir da abordagem da teoria crítico-social do discurso Fairclough (1989, p. 15) sustentar a ideia de que a língua(gem) conecta-se com o social, sendo esse o domínio primário da “ideologia e sendo tanto o interesse principal como o lugar em que têm lugar as lutas de poder”. Assim, para o autor dos Estudos Críticos do Discurso a língua e as práticas discursivas estão intrinsecamente relacionadas com as práticas sociais. Além disso, Fairclough explicita também que

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Trata-se de uma visão do uso de linguagem que se tornou familiar [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Claro está, a partir das colocações feitas por Fairclough (1989, 2001), que nossas ações ocorrem em práticas sociais e tais práticas são marcadas por discursos, ou seja, por práticas discursivas “compostas de discurso (ou semiose), atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia)” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 192).

No contexto brasileiro, recorrente se tornou tomar o conceito de práticas sociais de linguagem para o trabalho com os objetos de ensino na escola e para a composição de parâmetros, matrizes ou orientações curriculares, como vemos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 34) ao destacarem que

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Reforçando a perspectiva de que os processos de ensino e aprendizagem, no caso de Língua Portuguesa, devem partir de usos reais da língua(gem), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca também que uma das competências a ser desenvolvida pelos aprendizes refere-se a

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e

colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 66).

Evidencia-se, a partir da citação acima, que as práticas de linguagem contemporâneas não estão mais, graças aos avanços das tecnologias digitais, ligadas apenas aos textos/enunciados de gêneros da cultura impressa. Mesmo sendo importantes para as questões do ensino, da aprendizagem e do currículo cabe ressaltar que as tecnologias por si só não são responsáveis pelas mudanças nos comportamentos de aprendizagem, pois conforme lembra Braga (2010) muito embora as TDIC, bem como os dispositivos móveis e a Web 2.0, tenham grande impacto nas formas como lidamos atualmente como os letramentos, principalmente os digitais, essas tecnologias isoladas não são responsáveis pelas alterações que a sociedade atual tem passado. Nesse sentido, as mudanças tecnológicas se correlacionam/interagem com outros fatores – sociais, econômicos, políticos, educacionais – que também remodelam os modos como lidamos hoje com a informação, conhecimentos, redes de comunicação, saberes que são legitimados para serem ensinados na escola e modos de aprendizagens (BRAGA, 2010; CASTELLS, 1999).

Como consequência disso, vemos surgir novas práticas de linguagem e um novo leitor que pouco se contenta em ler textos meramente verbais, estáticos e impressos, ou seja, que não é mais somente um leitor/expectador, mas um produtor/protagonista que cria conteúdos para compartilhar e circular nas plataformas digitais online, como *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*. Nesse sentido, para que a escola não perca mais “o bonde” das tecnologias como propõe Santaella (2011), possui uma nova responsabilidade que é formar alunos preparados não só para produzirem esses novos textos com destreza a partir das tecnologias digitais, mas também formar leitores críticos de textos que circulam em ambientes virtuais.

Mas como ficam os materiais didáticos frente a essa realidade colocada pelas TDIC em relação às práticas do letramento escolar, do letramento grafocêntrico/convencional? Como compô-los de forma que possam garantir os processos de ensino e aprendizagem de forma sistemática e crítica e assegurar a eficiência dos conteúdos selecionados pelo currículo e pelo professor? É desses questionamentos que tratamos na próxima seção ao definimos as bases teóricas que fundamentam a elaboração do protótipo didático voltado para leitura e produção do gênero notícia digital que elaboramos.

A Pedagogia dos Multiletramentos: contribuições para elaboração de um material didático digital

Os novos recursos tecnológicos e digitais atuais têm exigido capacidades e habilidades de lidar com os textos de forma cada vez mais interativa e dinâmica, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção textual. Nesse viés, novas práticas de leitura e de produção textual requerem novos letramentos, isto é, multiletramentos, os quais estão relacionados com a mobilização de recursos/designs (linguístico, auditivo, espacial, gestual e visual) para a construção de significados a partir de múltiplas linguagens na composição dos textos de gêneros que se configuram cada vez mais multimodais/multissemióticos.

Os multiletramentos, portanto, evidenciam a mudança das formas de comunicação pelas quais a sociedade, em meados de 1996, já estava passando. O termo surgiu a partir de um manifesto escrito por um grupo de pesquisadores, sendo esse manifesto denominado de “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” e o grupo conhecido como *The New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2006[2000]). De acordo com Rojo (2012), a proposta feita pelo grupo apontava para dois direcionamentos que caracterizam essa pedagogia: a *multiplicidade cultural*, que tem marcado o mundo contemporâneo a partir da interconexão de múltiplas culturas, e a *multiplicidade de linguagens* que tem marcado os textos, as diferentes formas de produção, vinculação e consumo dos textos, graças, principalmente às tecnologias digitais que tem possibilitado a ampliação do conceito de letramento grafocêntrico para multiletramentos e letramentos multi-hipermidiáticos (SIGNORINI, 2012).

Dessa maneira, os letramentos multi-hipermidiáticos integram o conjunto maior – multiletramentos – ou nos termos usados por Rojo (2017b) os novos (multi)letramentos. Assim, os novos (multi)letramentos configura-se como conjunto de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de *design* e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes de computacionais. O que significa dizer que além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas e diversas TDIC, as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais.

Para abarcar os dois “multi” o *The New London Group* (COPE;

KALANTZIS, 2006[2000]) elaborou o conceito de *Design meaning*³. Esse conceito, segundo Bevilaqua (2013) foi criado intencionalmente pelo grupo para refutar as concepções convencionais de ensino e aprendizagem que focavam no letramento grafocêntrico. De acordo com a autora, *design* estabelece uma concepção muito mais dinâmica de representação, de linguagem, de aprendizagem, de mundo, de significados, sendo conceituado como ato de construção/reconstrução de sentidos.

Design, então, se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação, objetivando realizar seus interesses comunicativos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 204). Por isso, o conceito de *Design* é, segundo essa teoria, central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais (BEVILAQUA, 2013, p.106), ou seja, para constituição de um webcurrículo nos termos de Almeida e Silva (2011) e Almeida (2010).

Desse modo, de acordo com Cope e Kalantzis (2009) os aspectos constituintes do *Design* são: *Available Designs* (design disponível), *Designing* (criado) e *Redesigned* (recriado). O *Available Designs* diz respeito aos recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo, gênero e D/discursos. Já o *Designing* se refere ao processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *Available Designs* e, por fim, o *Redesigned* trata do mundo transformado em novos *Available Designs*, que estabelecem novos sentidos, sendo que, de acordo com os autores, este processo não é estanque e envolve criatividade, dinamismo, interesse e motivação.

Nesse viés, nos apropriando dos estudos sobre os novos (multi)letramentos para fundamentação teórico-analítica da elaboração do material didático proposto, relacionamos as quatro dimensões propostas pelo (NLG, 1996) – a) **prática situada**; b) **instrução explícita**; c) **enquadramento crítico**; e d) **prática transformada** – com os *processos de conhecimentos*, que constituem a *aprendizagem por design* proposta por Kalantzis e Cope (2012). Assim, no tocante à *prática situada*, o NLG (1996) e Rojo (2012) assinalam que essa remete a um projeto didático de imersão em práticas significativas para uma comunidade de aprendizes, considerando suas experiências, seus conhecimentos prévios e os gêneros e designs que fazem parte dessas práticas.

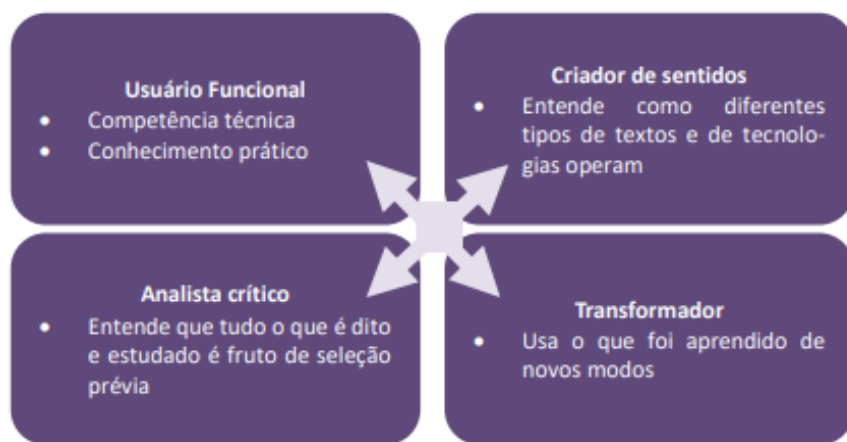
De acordo com Rojo (2012) tudo isso acontece a partir de um

³ Por falta de uma expressão em português, optamos por manter o termo *design meaning* em sua forma original em inglês.

enquadramento crítico que visa proporcionar a análise de contextos sociais e culturais e de circulação e produção de *designs* e enunciados, tendo em vista, por fim, produção de uma prática transformada seja de recepção ou de produção/distribuição que não apenas replica o que foi aprendido, mas recria (*redesigned*) para propósitos reais e situados. Segundo Cope e Kalantzis (2006[2000]), portanto, todos esses componentes didáticos possuem o objetivo de formar alunos que além de usuários funcionais, sejam criadores de sentido, analistas críticos e transformadores de sentido aprendidos e aprendidos.

No diagrama a seguir (Figura 1), podemos observar os 4 (quatro) objetivos formativos da Pedagogia dos Multiletramentos:

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo e Moura (2012) com adaptação de NLG (1996).

Em publicações mais recentes, a partir de reformulações das propostas iniciais da Pedagogia dos Multiletramentos feitas pelo NLG (1996), Cope e Kalantzis (2009a; 2012, 2015) apresentam mudanças em relação a esses quatro eixos/gestos didáticos (ROJO, 2012), devido ao confronto com o movimento *Back to Basics*, que ecoou forte na Comunidade Europeia e Estados Unidos. Os autores redefinem os eixos/gestos didáticos como “*knowledge processes*” (processos de conhecimento), mas continuam apresentando algumas sistematizações dos fundamentos pedagógicos apresentados no texto de 1996. Cope e Kalantzis (2015) salientam que essa proposta, diferentemente da anterior, apresenta maior ênfase sobre o aspecto da multimodalidade devido justamente à passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, bem como ao surgimento de novas mídias e tecnologias.

Assim, na reconfiguração do texto de 1996 para os de 2009, 2012 e 2015, são apresentados não mais 4 (quatro) eixos e sim 8 (oito), que englobam o “o que” e o “como” da proposta da pedagogia dos multiletramentos para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa reconfiguração feita por eles tem-se: prática situada como a **experienciação**; instrução explícita como a **conceituação**; enquadramento crítico caracterizado como **análise** e prática transformada como **aplicação**, conforme figura 2:

Figura 2: Processo de aprendizagem - Aprendizagem pelo Design



Fonte: Cope e Kalantzis (2015).

Comungando com a visão de Rojo (2012), julgamos que essa proposta é de grande interesse imediato para o currículo brasileiro e para os materiais didáticos, tanto impressos – como é o caso dos livros didáticos – quanto para os materiais digitais que podem surgir nessa lógica da pedagogia dos multiletramentos. Portanto, a proposta é condizente com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens com os quais nosso alunado convive atualmente.

Uma Pedagogia dos Multiletramentos, nesse sentido, abre espaço para a discussão de uma questão importante que o ensino de Língua Portuguesa pode/deve considerar na contemporaneidade: o que os estudantes devem aprender nesse contexto de mudanças, considerando-se

as múltiplas linguagens que surgem e as já existentes, as novas formas de interação e colaboração, as novas mídias e a familiaridade deles com a leitura e a produção de textos /enunciados cada vez mais multissemióticos? Uma resposta possível a esse questionamento é pensar a utilização de uma pedagogia de ensino de línguas que considera a configuração das múltiplas linguagens existente, mas também a necessidade de práticas de ensino que trata de questões críticas e reflexivas também no sentido de contribuir para o desenvolvimento e a ampliação de práticas de multiletramentos do alunado.

Protótipo didático digital: algumas considerações

Um material didático corresponde, em maior ou menor medida, a um *meio* para alcançar objetivos no processo de ensino-aprendizagem como afirma Choppin (1980). Mas, se o objetivo for trabalhar com os novos multiletramentos, a partir das tecnologias digitais, os livros digitais ou protótipos digitais de ensino se revelam como uma opção de apoio com grande potencial ao professor. Mas o que seria e um livro digital?

Analisando 82 (oitenta e dois) *e-book* a partir de sua pesquisa sobre caracterização de livros didáticos digitais Shen (2014, p. 222) propôs que “o termo livro digital pode ser utilizado como um sinônimo de *e-book* e livro eletrônico, abrangendo todas as possibilidades de publicação no meio digital que possam ser caracterizadas como livro”. A autora propõe ainda uma classificação tipológica e algumas características para esses livros:

- a) *Livro digital customizável*: livro digital que permite que a configuração visual do texto se adapte de acordo com o equipamento e preferências do leitor. Costuma ser acessado através de softwares readers, os quais normalmente possibilitam aumentar o tamanho da letra, as cores e a tipografia, b) *Livro digital layout fixo*: livro digital cujo layout não se altera em função do aparelho e preferências do leitor, c) *Livro PDF*: livro digital com layout fixo em formato PDF, d) *Livro digitalizado*: livro digital criado a partir da digitalização de um livro impresso, e) *Livro digital multimídia*: livro digital que apresenta, além do texto e/ou imagem estática, vídeos, animações e sons e f) *Livro digital interativo*: livro digital com conteúdos que exigem a ação do leitor para acioná-los ou manipulá-los, diferente das ações associadas à leitura.

Consideramos importante a classificação feita pela autora e pertinente também as últimas classificações apresentadas quanto à configuração de livros digitais multimídia e interativos, pois esses tipos de materiais digitais não se configuram simplesmente como um novo suporte para textos

multissemióticos para serem colocados em *tablets* em formatos *PDFs* de livros impressos, mas sim como materiais que permitem ao aluno mais cooperação, participação e construção de saberes/conhecimentos a partir das possibilidades digitais que oferecem.

Nesse sentido, aproximamos a última definição apresentada por Shen (2014) de livros digitais multimídia e interativos da proposta defendido por Rojo de protótipos (digitais) de ensino. Segundo Rojo (2012a, 2013a, 2013b) um protótipo didático digital, material didático digital, livro didático digital Interativo podem ser compreendidos como uma proposta de ensino que apresentam sequências didáticas “flexíveis e de estrutura vazada” (ROJO, 2012, p. 08) e que contém atividades elaboradas para aula de línguas (materna ou estrangeira) compostas por textos escritos, imagens, infográficos, galeria de imagens estáticas e em movimento e vídeos sobre uma temática ou mesmo temáticas variadas, com foco em diversos eixos/objetos de ensino. Ou seja,

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

Por ser um protótipo e por ter sequências didáticas “flexíveis e de estrutura vazada”, esse material didático não deve ser pronto e acabado, fechado em si mesmo, muito pelo contrário, deve ser flexível, conforme Rojo (2012, 2013a, 2017b) para que possa ser preenchido ou modificado por parte daqueles que o utilizarão, neste caso, pelo professor e também pelo aluno, já que, embora haja uma seleção de assuntos, discussões, metodologias e mídias (imagens, vídeos, gráficos, infográficos e etc.), isso não pode impedir que o aluno possa trazer novos elementos e contribuir para a constituição do material.

Além disso, Rojo (2013a) destaca que os protótipos digitais devem ser interativos, navegáveis e terem uma estrutura hipermediática, ou seja, estruturados por *hiperlinks* que possam permitir o aluno navegar na internet através dos *links*, direcionando esse aluno para o ensino de diversos conteúdos relacionados à área de linguagens. Assim, se pensados por essa lógica, esses tipos de materiais didáticos podem ampliar o ensino e a aprendizagem de forma significativa, já que se configuram com características diversas a partir de composições multimodais, pois conforme salienta Rojo (2013b)

essas características multimodais, hipermidiáticas, intuitivas e interativas dos LDDI descortinam, efetivamente, um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham de ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem estar presentificados no livro, por meio de imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados, assim como quizzes, PDFs e apresentações Power Point animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos, como o de DNA ou de átomo, por exemplo.

Assim, já que o papel da escola é envolver os alunos em práticas de multiletramentos, buscando o desenvolvimento de capacidades para usos reais da língua(gem), um protótipo digital de ensino sem dúvida passa a ser um aliado para que a escola esteja inserida no contexto tecnológico e informacional intrínseco à contemporaneidade.

Notícia hipermidiática: uma proposta de protótipo didático digital para o ensino de Língua Portuguesa

Antes de fazermos a apresentação do material e do conjunto de atividades que o compõem é válido ressaltar que o protótipo digital interativo foi produzido para ser usado em contextos educacionais tanto com acesso à internet quanto sem, já que os vídeos, imagens e animações, podem ser armazenados dentro do próprio material didático e rodarem sem conectividade. Todavia, seria interessante que também possam ser usados em contexto com internet, uma vez que apresentam *links* que redirecionam o aluno para páginas ou para animações ou outros recursos fora do protótipo.

O protótipo de livro digital foi criado pela equipe do projeto *Materiais didáticos digitais e novos (multi)letramentos: caminhos para um webcurrículo*⁴, composta por professores pesquisadores e 5 (cinco) bolsistas de iniciação científica e de extensão. O *software* utilizado para as customizações do livro foi o *Kotobee Author*, um *software* livre que funciona como uma ferramenta para criação de *e-books* e livros digitais interativos. O espaço usado para criação foi o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – (LIFE), da Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero, localizado no Departamento de Letras e Artes.

⁴ Projeto cadastrado no Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá sob o n. PVL630-2018 e vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPq).

Anteriormente à elaboração do material didático digital foi elaborado um planejamento, envolvendo os objetivos pedagógicos a serem alcançados a partir da aplicação do material. Para isso, tomamos como base a noção de “modelização didática e a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento”, conforme proposto por Rojo (2011, p. 33). A partir de um conjunto de atividades o livro está organizado em 4 (quatro) capítulos e subseções, sendo eles: *CAPÍTULO 1 - Conhecendo o gênero notícia, SEÇÃO 1: Noticiando um fato; CAPÍTULO 2 - Aconteceu, virou notícia e foi para internet!, SEÇÃO 2: Organização do gênero multimodal notícia digital; CAPÍTULO 3 – Fake News, SEÇÃO 3: Falseando notícias digitais e CAPÍTULO 4 – Produzindo notícias digitais, SEÇÃO 4: Por dentro dos bastidores da notícia digital.*

A organização do planejamento apresenta tanto objetivos que direcionam o processo didático para as ações a serem feitas pelo professor (objetivos de ensino), quanto para ações que os alunos devem realizar (objetivos de aprendizagem) para atingir o desenvolvimento do conjunto de atividades, sendo considerados para isso objetivos, competências e habilidades oriundas da BNCC (2017) do Ensino Fundamental II, que foram reorganizadas para atender aos objetivos didáticos propostos no material.

Organizado o planejamento a partir da seleção do *corpus* de materiais que iriam compor o livro digital – textos escritos, imagens, vídeos, minidocumentários, fotolegendas/fotodenúncia, animações, *links*, galerias de imagens, perguntas interativas, objetos 3D, entre outros itens – iniciamos a customização/renderização do material didático para o *Kotobee Author*, objetivando apresentar um material visualmente agradável e interativo ao aluno. Assim, o livro se organiza de forma multimodal/multissemiótica com o tema: **Notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa: vamos publicar?**

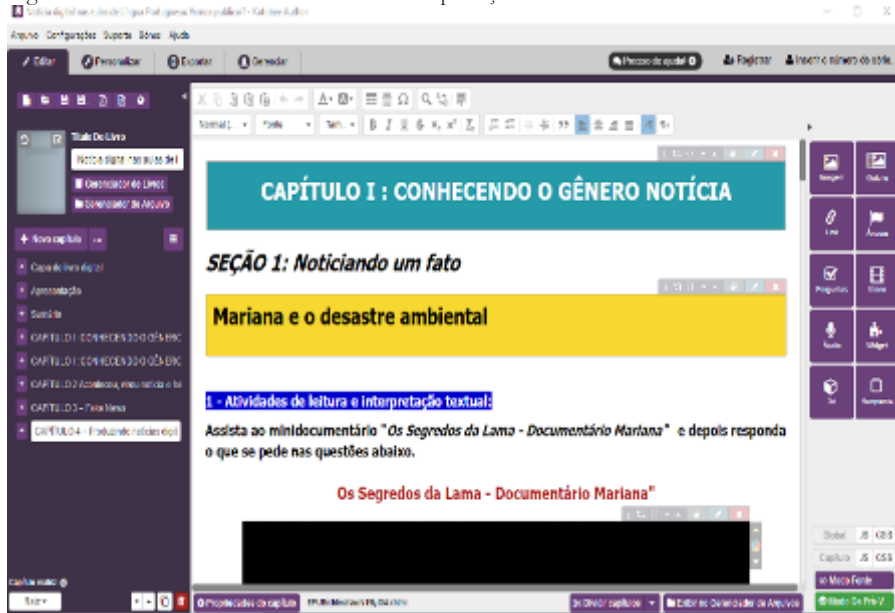
Figura 3: Capa do Protótipo didático



Fonte: Gomes e Brandão (2018).

Além da capa, o material também contém uma apresentação tanto para o aluno quanto para o professor, com informações a respeito de como o livro poderá ser utilizado (navegação, recursos, objetivos). Nos detendo, neste momento, apenas ao primeiro capítulo e destacamos que o foco temático foram questões relacionadas a desastres ambientais, mais precisamente o desastre do rompimento da barragem do distrito de Mariana, em 2015, conforme figura 4.

Figura 4: Recorte de atividade de leitura e interpretação textual



Fonte: Gomes e Brandão (2018).

Organizado em quatro subseções (1 - Atividades de leitura e interpretação textual; 2 - Entendendo o desastre pelas imagens; 3 - O desastre de Mariana na linha do tempo e 4- Vamos produzir?), este primeiro capítulo apresenta um conjunto de textos multimodais/multissemióticos e um acervo midiático com diversificados gêneros digitais, como por exemplo, minidocumentário, galeria de imagens/fotos, fotodenúncia, linha do tempo, a partir dos quais as atividades foram elaboradas. Essa composição multimodal/hipermidiática vai na direção da proposta da pedagogia dos multiletramentos, pois apresenta diversos aspectos de multimodalidade que focam o desenvolvimento de capacidades, habilidades de leitura e produção textual, ou seja, que podem “proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 205).

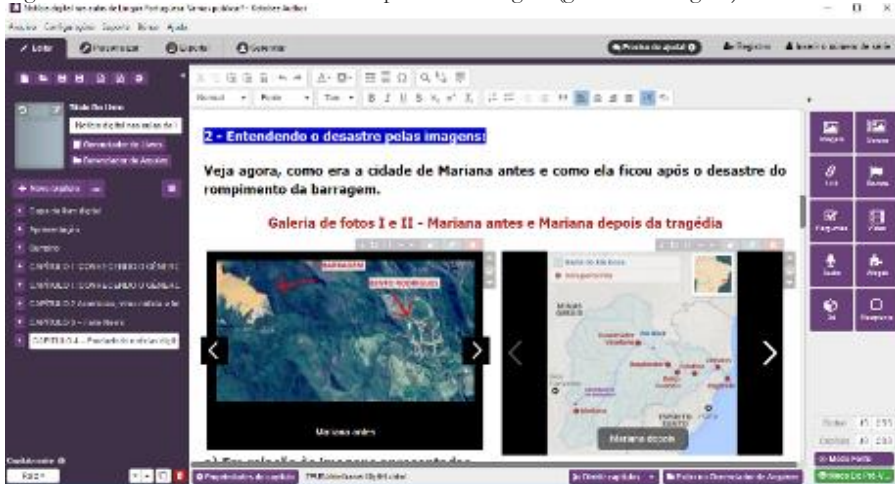
Dessa maneira, o primeiro gênero trabalhado é *minidocumentário* “Mariana, 5 de setembro de 2015, seguido de *uma galeria de imagens* com fotos que mostram a cidade de Mariana antes e depois do desastre e *uma linha do tempo* que evidencia como o desastre ocorreu.

Figura 4: Recorte de atividade do Protótipo didático digital (minidocumentário)



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

Figura 5: Recorte de atividade do Protótipo didático digital (galeria de imagens)



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

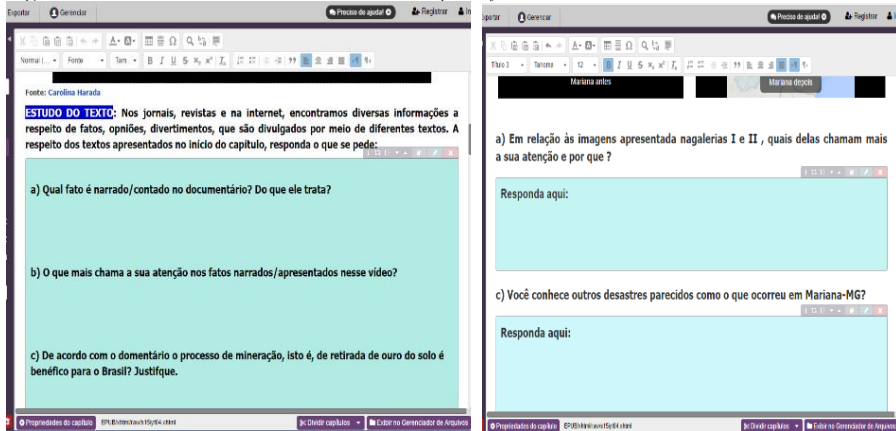
Figura 6: Recorte de atividade do Protótipo didático digital (linha do tempo – infográfica)



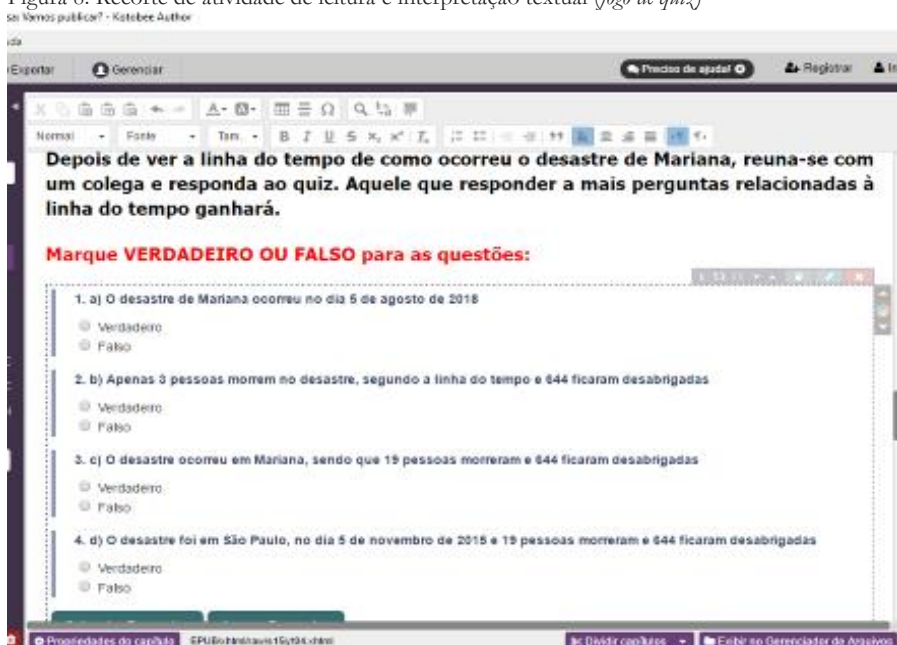
Fonte: Gomes e Brandão (2018).

A partir do minidocumentário, da galeria de imagens e da linha do tempo, foram elaboradas diversas atividades de compreensão e interpretação tanto do conteúdo temático tratado nesses gêneros, quanto de aspectos de configuração da estrutura composicional multimodal e midiática (montagem a partir de recortes de reportagens, informações coletadas com moradores de Mariana, efeito sonoro, imagens apresentadas, etc.). Para exemplificar isso em nosso protótipo, apresentamos nas figuras 7 e 8 algumas questões de interpretação textual, com as quais o professor pode trabalhar com esses gêneros multimodais:

Figura 7: Recorte de atividade de leitura e interpretação textual



Fonte: Gomes e Brandão (2018).

Figura 8: Recorte de atividade de leitura e interpretação textual (*jogo de quiz*)

Fonte: Gomes e Brandão (2017).

O capítulo finaliza com um box explicativo apresentando a diferenciação entre o gênero reportagem e a notícia, com um exemplo do gênero notícia e um conjunto de atividades que objetiva possibilitar ao aluno a identificação de pontos como: o objetivo da notícia, o que aconteceu, quem está envolvido no fato noticiado, quando aconteceu, onde e como ocorreu o fato noticiado.

Há ainda uma primeira atividade de produção textual, na qual o aluno é convidado a produzir, com base em ferramentas do próprio protótipo, uma galeria com fotodenúncia/fotolegenda, que noticie/denuncie fatos sobre o seu bairro ou sobre sua cidade a respeito de uma das seguintes temáticas: *poluição do meio ambiente, despejo de lixo em vias públicas, falta de água na sua rua, buracos na rua*. As fotos podem ser tiradas pelo grupo de alunos ou então buscadas na internet. O objetivo dessa atividade também que o aluno possa criar significados por meio da combinação de pelo menos dois modos semióticos (verbal e visual).

Considerações finais

Em uma sociedade como a nossa, marcada cada vez mais pela multiplicidade de linguagens presentes tanto no impresso quanto no

digital, tornou-se comum falar em multimodalidade, multissemióse e em textos/enunciados multimodais ou multissemióticos (GOMES, 2017a). Dessa maneira, é possível perceber que o capítulo descrito do protótipo apresenta um conjunto de textos contemporâneos que permitem que o professor trabalhe com os alunos atividades que requerem tanto capacidades de leitura e interpretação quanto de produção textual (digital) de textos/enunciados multimodais/multissemióticos, a partir da apropriação de práticas que requerem multiletramentos e letramentos digitais.

Podemos observar também, pelas figuras, que o material apresenta variados aspectos midiáticos, multimodalidade, textos, vídeos, animações, etc., o que possibilita um caráter interativo e hipermidiático ao material e que pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Esperamos com esse material e com a discussão aqui proposta poder contribuir, primeiramente, para o difícil trabalho que pôr em práticas a elaboração de material didático autoral, digital e interativo, a partir do qual o professor pode montar suas ações didáticas. Além disso, é fundamental reconhecermos o papel que as TDIC já assumem em nossas vidas diárias e que também podem assumir no trabalho com as aprendizagens dos alunos.

Assim, no formato de livros digitais interativos, os protótipos permitem, portanto, “interatividade com o material, navegação, multissemióse e hipermídia, de maneira muito fácil”. Associados a um “discurso autoral/professoral”, esses recursos poderiam conduzir “os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor” (ROJO, 2016b, p. 18).

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância online. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. R. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010a.
- ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da, Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.
- BEHAR, P. Introdução: modelos pedagógicos em educação a distância.

- In: BEHAR, P. (Org.) **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 ISSN: 2176-9125.
- BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, nº 2, pp. 373-39. 2010.
- BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design**, edited by COPE, B. KALANTZIS, M. London: Palgrave, 2015, p. 1-36.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies – New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, Vol.4, 2009, p. 164-195.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Vol 49(2): 311-524, Jul/Dez 2010. Campinas: UNICAMP IEL. p.393-417.
- RAMOS, R. C. G. Design de Material Didático on-line: reflexões. In: SOTO U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. p. 93-115.
- RAMOS, R.; RAMOS, S.; ASEGA, F. Google Drive: Potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para o ensino de línguas.

The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38, No. 1, jan-jul 2017(b).

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, jul./dez. 2004, p. 185-207.

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

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

ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist:** Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38, No. 1, jan-jul 2017(b), pp. 5-25.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A Formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In ROJO, R. H. R. (Org.) **Escol@ conectada:** Os multiletramentos e as TICs. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013b, p. 13- 36

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. In: Cordeiro, G. S.; Barros, E. M. D.; Gonçalves, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2017a, pp. 189-216.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 283-303.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 60-92, 1996.

SEHN, T. C. M. As possíveis configurações do livro nos suportes digitais. 2014. 271 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014b.

8

Capítulo

“A gente já usou essa... essa multimodalidade”: os multiletramentos e o ensino da produção escrita na formação inicial de professores de espanhol¹

Maria Josiane Costa Moura
Lílian Latties

Introdução

A formação inicial de professores de línguas estrangeiras/adicionais² constitui-se por ser, ao mesmo tempo, singular e complexa, sendo, portanto, frequente, a exemplo do nosso contexto de pesquisa, que futuro professor aprenda, durante o curso de graduação, a língua que ensinará, como é o caso do espanhol. Dessa forma, problematizamos a necessidade de haver uma maior preocupação com a educação linguística desse professor em formação, o que inclui (re)pensar como é o ensino da produção escrita.

Por isso, o presente artigo tem como objetivo discutir como se deu o ensino da produção escrita em língua espanhola em um curso de formação inicial de professores de Letras Português/Espanhol, de uma universidade pública no estado do Amapá, a partir do olhar de quatro professoras em formação, acessadas por meio de entrevista em grupo focal e pela análise do projeto pedagógico de curso. Por essa razão, este texto encontra-se dividido entre apresentar as concepções teóricas – como formação de professores, ensino crítico-reflexivo, educação linguística e

¹ O presente texto é um recorte da pesquisa de monografia final de curso realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda.

² Compreendemos as teorias que consideram tanto o termo língua estrangeira quanto língua adicional. No entanto, usaremos neste texto os dois termos como sinônimos.

pedagogia de multiletramentos, as quais embasaram nossas reflexões – e o percurso metodológico, seguido da leitura que realizamos dos dados que dispomos.

Diante do exposto, será possível perceber, no decorrer do texto, a necessidade do ensino da produção escrita na formação inicial de professores de Espanhol encontra-se (inter)ligado a uma formação baseada em uma perspectiva crítico-reflexivo a partir de uma pedagogia inclusiva, como são os multiletramentos, atenta não apenas as diversidades socioculturais, mas as múltiplas formas de construção de significados no próprio texto.

O ensino da produção escrita na formação de professores de Língua Estrangeira

Como já fora enunciado, a formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais tem uma natureza peculiar, pois é nela que o professor constrói saberes essenciais para a prática docente. Entretanto, a construção da sua educação linguística não inicia com a graduação, haja vista que

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem [...]. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Assim, a educação linguística está em constante construção, sendo atravessada e constituída pelas experiências de língua e linguagem que os sujeitos vivenciam ao longo da vida. Logo, as experiências com língua e linguagem vivenciadas pelo professor – antes, durante e após a formação inicial – atravessam suas práticas. Daí, a necessidade de entender as antigas, medir as atuais e orientar as possíveis futuras experiências linguísticas do professor em formação, aproximando tais vivências da sua futura prática.

Desse modo, faz-se necessária uma formação que oportunize ao profissional a refletir sobre as teorias que atravessam sua educação linguística e suas futuras práticas, tornando-o consciente do que lhe espera

fora dos muros da universidade, já que, concordando com Moura Filho (2011, p. 54),

[...] é preciso que assumamos, de fato, que a profissionalização dos docentes, inclusive a dos de línguas estrangeiras, não pode se restringir à aquisição da competência linguística e ao domínio de aparatos metodológicos. Mais do que isso, os novos profissionais devem estar preparados para reconhecer e posicionar-se diante de questões que extrapolam as salas de aula.

Haja vista que não basta ter um bom domínio da língua formal que será ensinada, mas é preciso que o ensino se dê de modo a considerar os contextos de interação fora da sala de aula, pois são neles que os alunos, enquanto sujeitos sociais, estão inseridos. Por outro lado, Leffa (2008) afirma que “o perfil do profissional de línguas” está atrelado a fatores políticos ligados a sociedade e há normas e órgãos que norteiam o ensino de línguas, afetando tanto a formação inicial quanto a continuada. Todavia, é preciso um “longo e pesado investimento para formar um professor de língua estrangeira”, em um profissional “reflexivo, crítico e comprometido com a educação” (LEFFA, 2008, p.353).

No entanto, o que se observa é uma formação do professor de línguas ainda voltado bastante para os conhecimentos da língua (saberes sobre gramática e léxico) do que para um projeto de educação da língua (ou educação linguística), o que por sua vez não só envolveria conhecimentos restritos a formação em andamento, mas implica na valorização dos conhecimentos linguísticos já construídos pelos professores em formação em contextos diversos de interação (BAGNO; RANGEL, 2005).

Portanto, não basta ter conhecimento da/sobre a língua que será ensinada, faz-se necessário que saibamos compreender e fazer uso da língua e das linguagens em múltiplos (con)textos. Logo, sendo a escrita uma das habilidades comunicativas ensinada em aulas de línguas estrangeiras (incluindo os cursos de formação de professores de línguas), entendemos que tal ensino, se trabalhado a partir da pedagogia de multiletramentos, possibilitará o desenvolvimento de práticas de letramento que envolvam a leitura e a produção escrita de textos multimodais (digitais e/ou impressos), além de oportunizar uma melhor compreensão da sociedade contemporânea, tendo em vista as práticas multi, inter e transculturais presentes nos textos.

Posto isto, Duboc (2015, p. 675) afirma que

[...] o ensino de línguas na contemporaneidade não pode mais restringir-se ao estudo de aspectos léxico-gramaticais ou voltar-se essencialmente para o texto impresso; é necessário que o professor de línguas amplie seu escopo de atuação de modo a incluir as múltiplas semioses ou modalidades disponíveis [n]as mídias digitais.

Assim sendo, em uma sociedade onde as tecnologias estão presentes em vários ambientes e cujas informações estão a um *clique* dos alunos, demanda-se, portanto, que a escola os ensine a (inter)agir por meio de novas práticas de ensino que contemplem processos dinâmicos de construção de significado, tornando, tais discussões, necessárias na formação inicial de professores.

Por essa razão, acreditamos que a pedagogia de multiletramentos, quando inserida na formação de professores, conduzirá o futuro docente a adquirir “a capacidade de protagonismo e ação no processo de criação de significado viável para um mundo de mudança e diversidade” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 66, tradução nossa), enquanto sujeito social, isto é, proporcionará a ele as práticas de letramento necessárias para que possa compreender e produzir textos multimodais, uma vez que a (inter)ação dos sujeitos na sociedade contemporânea não se dá exclusivamente por textos apenas escritos, mas também por outras modalidades, como: cores, imagens, sons, gestos, gráficos, fontes, dentre outras modalidades (COPE; KALANTZIS, 2009).

A prática da escrita nas aulas de formação inicial de professores de espanhol, em consonância com as práticas sociais de ensino-aprendizagem, possibilita aos professores em formação subsídios necessários para o uso da língua em contextos sociais que envolvem, segundo Kleiman (2008), saberes ligados a atuação docente e “estão relacionados com habilidades para usar códigos “[...] e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas)” (KLEIMAN, 2008, p. 511).

É importante ressaltar que não nos referimos à escrita como uma produção gramaticalmente aceitável, pois “o saber escrever é um saber composto não redutível a nenhum de seus componentes; contar e/ou descrever, argumentar, construir e interligar frases e/ou escrever um texto em um determinado gênero discursivo [...]” (PEREIRA, 2001, p. 42). Ainda segundo a autora, “formar para ensinar a escrever exige, em suma, capacitar o formando para uma intervenção didática e pedagógica eficaz durante todo o processo da (produção verbal) escrita dos alunos” (PEREIRA, 2001, p. 44).

Para tanto, concordando com Pessoa (2011, p. 33), observamos que

“a formação de professores de línguas estrangeiras [ainda] tem sido pautada pelo treinamento de técnicas instrucionais, fundamentadas em um método, ou de utilização de um livro didático” e que neste modelo de formação o que impera na sala de aula são os rótulos e não a diversidade, pois é como se o conhecimento de uma língua não tivesse nenhuma relação com o cotidiano das pessoas.

No entanto, para que o futuro professor de espanhol ensine a produção escrita, respeitando as diversidades, acreditamos na necessidade de uma formação que o propicie vivenciar tais práticas de ensino-aprendizagem, permitindo-o refletir sobre sua função na sociedade contemporânea, uma vez que, segundo Pennycook (2006, p. 89 apud PESSOA, 2011, p. 34), precisamos “lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros [...], defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com o outro na vida social e em novas formas de conhecer”, respeitando as particularidades.

Quando nos referimos a ensino da produção escrita em língua estrangeira é preciso atentar para que tipo de formação o futuro professor de línguas está inserido, uma vez que estamos envolvidos em um leque de tecnologias, com as quais os alunos estão familiarizados. Por isso, como já mencionamos anteriormente, uma formação que considere a pedagogia de multiletramentos pode favorecer com que o futuro professor se integre as práticas multiletradas como sujeito e, posteriormente, como docente.

Entendemos, portanto, que o ensino da escrita na formação de professores, na perspectiva dos multiletramentos, consiste em não ver esta produção como um produto e sim como um processo, pois, de acordo com Almeida (2006, p. 03), é preciso

Pensar os professores como um dos fatores da ação do contexto na formação do aluno em escrita aponta para a necessidade de que, primeiro, [os professores] resgatem sua condição de escritor, que compreendam a escrita como prática cultural, percebam o seu papel na constituição de suas experiências, para poderem redimensionar suas práticas de ensinar a escrita e com ela ensinar.

Dessa forma, compreendendo a escrita como uma prática cultural o futuro professor poderá, no entanto, conduzir suas práticas de ensino de modo a oportunizar um ensino da produção escrita em língua estrangeira para além das atividades gramaticais, pois a escrita está intrinsecamente ligada à prática social da língua. Para tanto, não basta apenas compreender que a língua possui diversos mecanismos de comunicação, sendo a produção escrita um deles, é preciso, porém, que o futuro professor aprenda a refletir sobre o ensino da escrita e como irá trabalhá-la, pois ao

refletir sobre estes aspectos percebe-se como escritor, ficando mais sensível as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Segundo Freire (1996) é preciso que o futuro professor se assuma como sujeito de sua formação, passando a refletir sobre sua futura prática e “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12), o que, portanto, precisa ser compreendido como uma “via de mão dupla”, o aluno aprende com o professor, mas o professor também aprende com o aluno.

Nessa perspectiva, o ensino da produção escrita na formação inicial de professores de línguas é relevante para inserir este futuro profissional em conjunturas que o permitam a refletir sobre suas próprias práticas, enquanto sujeito social e futuro docente. Assim, a partir do exposto, discutiremos, a seguir, como quatro professoras em formação compreendem o trabalho sobre ensino da produção escrita em língua espanhola, ao longo da sua formação inicial.

Percurso Metodológico e Discussão dos Dados

A presente pesquisa é qualitativa interpretativista, pois entendemos que “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar [...] uma situação específica” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 42). De tal modo, ao entendermos o fenômeno social que se apresenta, conferindo uma leitura do contexto pesquisado, pretendendo, assim, contribuir para a compreensão acerca do problema de pesquisa, uma vez que o intuito dos pesquisadores, neste tipo de análise, é apresentar uma leitura dos dados a partir dos contextos sociais.

Portanto, os dados foram gerados a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras pesquisado e por meio de entrevista em grupo focal. Por outro lado, cogitamos entrevistar os formadores, mas como a universidade dispõe de apenas uma professora efetiva na cadeira de Língua Espanhola, as outras vagas são preenchidas via processo seletivo por professores temporários, o que provoca uma rotatividade de professores, sendo possível observar tal reflexo na fala das professoras em formação, já que até a disciplina de Língua IV, elas haviam tido 4 professores diferentes.

Além disso, apenas uma professora, das quatro formadoras, ainda se encontrava na universidade, mas atuando em outra área. Assim,

destacamos que os formadores mencionados aqui são os profissionais citados pelas professoras em formação ao rememorem suas experiências de aprendizagem no curso de formação, cujos nomes adotados para representá-los aqui são pseudônimos, uma vez que visamos garantir o anonimato desses profissionais. Além do mais, também pensamos em acessar os planos de curso das sete disciplinas de língua espanhola, mas como o currículo planejado nem sempre é o currículo vivido e como não conseguirmos acessar os primeiros formadores para compreender melhor suas práticas, optamos por não trabalhar com esses documentos.

Dessa forma, a formadora **Carmen** ministrou a disciplina de *Língua II*, já a **Ana** ministrou a disciplina de *Língua IV*, ambas não se encontravam mais na universidade. A formadora **Flávia** apenas trabalhou com a turma com nas disciplinas de *Língua I* e *Fonética e Fonologia do espanhol*. O formador **Bruno** ministrou apenas o último nível de língua espanhola (*Língua VII*) e, por fim, a quarta formadora, **Diana**, ministrou as disciplinas de *Língua V*, *VI*, *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III* e *IV*, bem como as disciplinas de *Prática Pedagógica III* e *IV*, mas por ser a orientadora desta pesquisa não foi entrevistada, não estando também presente na entrevista em grupo focal com as participantes, a qual foi realizada unicamente pela primeira autora, Maria. Tendo a segunda autora tido acesso aos dados após a entrevista estar transcrita e com os nomes das participantes e dos demais sujeitos mencionados substituídos.

Diante do exposto, consideramos a técnica de entrevista em grupo focal, pois deste modo a entrevista ocorreria com mais naturalidade, haja vista que esta técnica de pesquisa nos permite, segundo Morgan (1997 *apud* GONDIM, 2003, p. 151), gerar “dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”, o que implicou, portanto, em compreender como o ensino da produção escrita foi trabalhado ao longo da formação que se concluía, uma vez que as participantes eram acadêmicas do último semestre do curso de Letras Português/Espanhol.

O convite para participar da pesquisa e, conseqüentemente, da entrevista em grupo focal foi feito para os seis alunos da turma, porém, no dia marcado, compareceram apenas quatro formandas. Vale ressaltar que as entrevistadas possuíam faixa etária entre 25 a 35 anos e que seus nomes também foram substituídos.

Além disso, observamos, durante a análise da transcrição da entrevista, que as participantes algumas vezes relatam suas experiências de aprendizagem em forma de narrativas, pois este é “um método de recapitular as experiências passadas e se caracteriza por sua estrutura

organizada em uma sequência temporal, por ter um ponto e por ser contável” (BASTOS; BIAR, 2013, p. 23).

Portanto, na leitura dos dados que fazemos a seguir buscaremos apresentar o contexto da formação, a partir da análise do PPC, e relacionar os “pontos da narrativa” (BASTOS; BIAR, 2013) presentes nos relatos das participantes que possam nos levar ao objetivo de nossa pesquisa, que é compreender como elas entendem que se deu o ensino da produção escrita nas aulas de língua espanhola, ao longo do curso de formação inicial de professores.

O curso de Letras pesquisado

O Curso de Letras da Universidade é de natureza regular e em regime semestral, tendo duração mínima de 8 semestres e máxima de 16, com carga horária total de 4.180 horas/aula. Até o ano de 2015, foram ofertadas 50 vagas para o curso de Letras, com a realização da escolha da habilitação em língua estrangeira após o ingresso dos alunos. Entretanto, a partir do ano de 2016 a oferta foi ampliada para 60 vagas, distribuídas, igualmente, nas habilitações Português/Espanhol, Português/Francês e Português/Inglês, cuja escolha se dá, atualmente, no ato da inscrição dos candidatos no processo seletivo.

A primeira turma de Letras ingressou a universidade em 2007, porém o PPC em andamento para as atuais turmas de dupla habilitação só fora construído em 2010, estando, no presente momento, vigente até que a última turma de dupla habilitação saia da universidade, uma vez que, a partir de 2019, o curso de Letras passou a oferecer entrada para uma habilitação. Além disso, o PPC aponta uma postura política adotada pela universidade para a formação do profissional de Letras, estando esta pautada no tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito às disciplinas, são organizadas em cinco grandes grupos. O grupo 1, consiste nas disciplinas voltadas para a área dos estudos em Língua Materna e Literário; o grupo 2, consiste nos estudos Linguísticos e Culturais em Língua Materna e Língua Latina; o grupo 3, em Formação Pedagógica e Educação Inclusiva; o grupo 4, em Línguas Estrangeiras; e o grupo 5, em Literaturas Estrangeiras. Os três primeiros grupos comportam disciplinas que são comuns a todos, haja vista que a instituição ainda oferecia o curso de Letras com dupla habilitação. Assim, os dois últimos grupos são formados por disciplinas específicas para cada Língua Estrangeira, além das disciplinas de estágio supervisionado e prática pedagógica, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 1 - As disciplinas específicas da habilitação em Espanhol

Área	Disciplinas	Carga horária
Grupo 4	Língua Espanhola I, II, III, IV, V VI e VII	80 horas (cada).
	Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	60 horas
	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola	40 horas
Grupo 5	Literatura Espanhola I e II	60 horas (cada)
	Literatura Hispano-americana I e II	60 horas (cada)
Estágios em Língua Espanhola	Est. Superv. III – Ensino Fundamental II	100 horas
	Est. Superv. IV – Ensino Médio	100 horas
Práticas Pedagógicas em Língua Espanhola	Prát. Pedag. III – Ensino Fundamental II	100 horas
	Prát. Pedag. IV – Ensino Médio	100 horas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações encontradas no PPC do curso pesquisado.

Sobre a distribuição dos grupos de disciplinas que compõem o curso de Letras, enfocaremos mais especificamente nos dois últimos grupos, com destaque as disciplinas da habilitação em Língua Espanhola. Assim, o grupo 4 comporta as disciplinas da Área das Línguas Estrangeiras Modernas, como pode ser visualizado no quadro acima, dentro dessa área estão as de Língua Espanhola, Fonética e Fonologia e Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, voltadas tanto para a aprendizagem da língua quanto para o ensino desta. E o grupo 5 abarca as Literaturas de Língua Espanhola, necessárias para que se obtenha uma melhor compreensão da língua e das culturas, totalizando 1.300 horas/aulas da formação específica em língua estrangeira/adicional.

Dentro do eixo das disciplinas referentes à formação linguística em língua estrangeira, as disciplinas de língua (I, II, III, IV, V, VI e VII) privilegiam, também, o ensino da produção escrita, objeto de estudo desta pesquisa. Logo, as disciplinas de Língua Espanhola abarcam essa especificidade, haja vista que todas têm como objetivo o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

As demais disciplinas do curso tais como: Textos e Gramática, Morfossintaxe, Tópicos de Gramática I e II e Linguística Textual (Optativa) também são referentes ao ensino da produção escrita, mas são voltadas unicamente para a produção de textos na língua vernácula. Além dessa disparidade entre o número de disciplinas voltadas, na formação inicial de professores, para a produção escrita na língua materna e na língua estrangeira, ainda nos deparamos com a carência de professores formadores de espanhol, uma vez que há apenas uma professora efetiva na instituição, o que demanda, portanto, a contratação de outros profissionais.

Prosseguindo com a análise do PPP do Curso de Letras da instituição pesquisada, podemos observar que em seu construto há uma grande

preocupação com o formar profissionais capazes de interagir com o mundo fazendo uso de conhecimentos teóricos e práticos necessários para sua atuação profissional e não

[...] em formar profissionais limitados, capazes apenas de atuar NO meio, reproduzindo conhecimento, mecanicamente, e repassando-o em seu ambiente de trabalho. Mas e principalmente, em formar cidadãos capazes de atuar SOBRE o meio, como agentes reflexivos, questionadores e, conseqüentemente, transformadores da realidade social, pautados na ética, valendo-se das diferentes linguagens e saberes acumulados e lapidados no decorrer da graduação (AMAPÁ, 2010, p. 06, *destaques do PPC*).

É nessa perspectiva que o curso pesquisado se construiu, como propõe o PPC do curso. No entanto, estamos olhando para a educação linguística do professor de línguas em formação e, portanto, discutiremos a seguir como, especificamente, o ensino da produção escrita de língua espanhola se deu na percepção das professoras em formação e como auxiliou na construção de profissionais de língua, que não apenas valem-se das diferentes linguagens (e, conseqüentemente, de múltiplos significados), mas que compreendem o uso destas nas interações sociais e em suas futuras práticas docente.

O que pensam as professoras em formação?

Como já fora exposto, os dados que discutimos nesta subseção foram gerados a partir de entrevista em grupo focal com quatro professoras em formação, sendo selecionados excertos de três dela, nomeadas aqui por **Luíza**, **Estrela** e **Alice**. Desse modo, foram elaboradas perguntas as participantes que as levassem a refletir sobre as suas experiências com o ensino da produção escrita. Vale ressaltar que durante a entrevista as participantes citaram nomes de alguns formadores de Língua Espanhola que tiveram e que, em respeito à privacidade dos mesmos, os renomeamos por: **Ana**, **Bruno**, **Carmen**, **Diana** e **Flávia**.

Assim, quando perguntadas sobre como eram as aulas de espanhol e se as habilidades comunicativas (leitura, produção escrita, produção e compressão oral) eram trabalhadas, as professoras em formação responderam que

Luíza: Sim, tinham todas essas competências escuta, leitura, oralidade, escrita. Os professores procuravam explorar bastante, inclusive nas avaliações eram cobradas as quatro competências.

Como podemos observar apenas **Luíza** respondeu nos dizendo que as

habilidades comunicativas estavam presentes nas aulas de língua, bem como eram “cobradas” nas avaliações, conforme consta no PPC do curso pesquisa, incluindo as ementas das disciplinas de língua espanhola. Sobre isso, as outras participantes não responderam, apenas concordaram com *Luíza*. Prosseguindo e questionando sobre: *Como foi trabalhada a escrita nas aulas de língua espanhola?* Obtivemos as seguintes respostas:

Luíza: *Hum, hum... bastante texto, né? Bastante texto ... muitos textos. Algumas vezes ela pedia pra gente produzir... A Ana, por exemplo... Com a professora [Ana] a gente assistia filme... Eh... em língua espanhola... hum! Tanto a legenda quanto... O áudio. Depois ela pedia pra gente transcrever, por exemplo, o filme ou fazer uma redação ou alguma coisa nesse sentido, mas sempre... buscando explorar a escrita... pra vê o nosso grau de dificuldade ou como era que estava sendo, se estava tudo ok. Pra ela também como professora... pra saber o que ela poderia, eh... explorar mais também... nas suas aulas.*

Estrela: *A questão da nossa experiência com a escrita foi nesse sentido de realmente tu escrever o que tu entendeu, mas na língua estrangeira, né? E a resolução de atividades, e assim... conjugando os verbos, mesmo em casa, né? Pra tenta aprender corretamente a grafia, dessa maneira a escrita pra mim... ela se desenvolveu desse modo.*

Um dos pontos que nos chama atenção na fala de Luíza é a ênfase que ela dá a quantidade de textos, como “bastante texto” e “muitos textos”. Quando acompanhamos a sequência de seu relato ela conta que, às vezes, eles assistiam filmes, com áudio e legenda em espanhol. No entanto, a seguir ela nos conta que em *Língua IV* as atividades de produção escrita, a partir dos filmes, eram entorno de “transcrição” ou “uma redação” sobre o que fora assistido, com a finalidade de “explorar a escrita”. Tal observação de Luíza nos levou a nos perguntarmos a concepção de escrita por trás das atividades descritas e os indícios para esta resposta vem na fala da Estrela ao nos dizer que sua experiência de escrita se deu em “conjugação dos verbos” e em “aprender corretamente a grafia”, sendo, portando, baseado em um modelo de ensino que tem a gramática normativa como o eixo central, demonstrando uma perspectiva de ensino da produção escrita fundamentada em uma visão tecnicista de aprendizagem de línguas.

Dessa maneira, observamos que esse modelo de ensino ainda é utilizando nas salas de aula, incluindo a formação de professores, a exemplo do contexto pesquisa, e reforçamos que acreditamos ser importante conhecer as regras gramaticais para a compreensão e produção de textos em uma língua, seja materna ou estrangeira/adicional. Entretanto, concordando com Pereira (2001) e Almeida (2006), não basta aprender a escrever corretamente a grafia das palavras, é preciso também que se saiba, a partir desses conhecimentos, intervir pedagogicamente com

o uso da produção escrita na futura prática em sala de aula, mas não antes de ser resgatar, junto ao professor em formação, sua condição de escritor, reconhecendo a escrita como prática social.

Assim, os relatos sobre o ensino da produção escrita seguem com a Alice:

Alice: Eu lembro que o meu primeiro texto, assim... texto mesmo... mais longo que eu fiz, foi com a professora Carmen, que ela passou um filme, né? E mandou a gente escrever sobre o filme. Nossa, foi uma loucura! Como eu escrevo? Como eu vou dá continuidade aqui? E aqui? E agora? Oh, Senhor! E os conectivos? E agora? Eu não tô encontrando nada, uma loucura!(risos). Porque sempre a gente fazia frases ou diálogos, né? Textos menores, agora quando veio uma dissertação em espanhol... nossa, foi horrível! (risos) Mas só que aí, a partir daí é que começou a ficar mais fácil, né? [...].

No relato da *Alice* é possível perceber que, em resposta a pergunta feita, ela rememorou uma experiência com a produção escrita que implicou em tomadas de decisões como autora no segundo semestre do curso. Sobre isso, Santos (2013) nos diz que “a narrativa pode ser considerada uma performance situada”, visto que o narrador constrói sua narrativa de acordo com suas próprias ações e para com aquele com quem está narrando os fatos. Diante disso, podemos perceber que a proposta de atividade descrita por *Alice* oportunizou que as professoras em formação resgassem a condição de escritoras, como produtoras de textos na língua estrangeira/adicional, já que a preocupação de *Alice*, por exemplo, foi além de que “conectivos” usar, passando por “como eu escrevo” e “como dou continuidade”, compreendendo que o texto é uma construção social que envolvem tomadas de decisões para se também tecer uma rede de significados.

Além disso, outro fator que nos chamou atenção nas falas foi que as participantes não fazem, comumente, referências a experiências de produção escrita a partir de gêneros textuais, mas mencionam que produziram uma “redação” ou uma “dissertação”. Por outro lado, a passagem da escrita de textos mais “simples” ou de menor complexidade, como o diálogo, para textos mais complexos como o comentário/discussão de um filme exige mais do autor, não apenas na produção escrita do próprio texto, mas também na leitura do filme e na organização das ideias a serem sistematizadas na língua estrangeira/adicional estudada, sendo possível notar tal impacto quando Alice descreve como “foi horrível” ou “foi uma loucura”, o que nos levou a nos questionarmos se Alice estava acostumada, em outras experiências de aprendizagem de línguas, a produzir, com frequência, textos escritos e como tal processo era mediado.

Todavia, essa sequência de atividade envolvendo a leitura de um filme e produzir um comentário sobre ele é interessante porque, a nosso ver, não há ensino da produção escrita sem ensino de leitura, bem como não apenas produzimos textos multimodais, mas também os lemos. Desse modo, quando perguntadas se os textos produzidos eram corrigidos e devolvidos, Luíza respondeu dizendo que:

Luíza: Sim. Eles sempre devolviam corrigidos, os exercícios... As vezes a professora também... algumas vezes fazia a correção no quadro com o nosso trabalho na mão, vocês erraram isso... Vamos lá! Assim...

O intuito dessa pergunta era saber se lhes era dado algum retorno (*feedback* corretivo³) de suas produções, o que demanda do formador mediação do processo de produção escrita do professor em formação, uma vez que o segundo necessita desse retorno para fazer suas próprias reflexões sobre seus *erros*, como pode ser observado no relato da *Alice* em resposta a pergunta anterior. Assim, quando questionadas se eram convidadas a reescrever os textos, tivemos a seguinte resposta:

*Alice: No caso, não necessariamente convidada a reescrever, porque isso tá dentro do caso do primeiro texto que nos fizemos⁴, porque ele foi enorme e tal, mais eu reescrevi o meu até por um desengano de consciência, mais eu reescrevi todos, todos eles. Daí, eh... outro dia eu tava lembrando e fazendo uma comparação, né? Porque eu fiz um texto enorme pra **Carmen** que ela corrigiu... corrigiu e eu refiz o texto, aí eu lembro que um outro dia já no último semestre na aula do **Bruno**. Eu tava, eh... porque ele fazia a gente praticar muito assim, cobrava mesmo, dizia “tu tem que praticar”. Aí eu lembro que ele... ele pediu pra... pra escrever um texto sobre... aí ele deu alguns temas, né? Pra gente escrever... aí eu falei até sobre... sobre alguma coisa [de programação] infantil, né? A programação de televisão, né? Na programação infantil, né? Aí, eu fiz o texto assim rapidinho e dei pra ele corrigir e quando eu vi o texto tava tudo com nexco! Todo. Nossa! Que... ah... benção! Mas se não fosse aquela tortura lá... nos semestres anteriores... [eu] não desenvolveria. Então, a gente tem tanto medo mas... o que faz a diferença mesmo é a prática[...]. Quando tu pensa assim, “aí meu Deus tenho que fazer tudo em espanhol”. “Ah, tenho que escrever tudo em espanhol, eu tenho que apresentar um trabalho tudo em espanhol”, mas se tu não meter a cara, se tu não meter o pé, eu tô aqui pra... Pra isso, né? Então... aí que a gente percebe a diferença, aí tu percebe, eh, o quanto foi bom aquele puxão de orelha lá no início pra ti fazer (risos).*

É possível observar no relato de *Alice* que ao rememorar sua vivência dentro da sala de aula ela marca as primeiras experiências com a produção

³ Ver mais sobre esse conceito em Battistella e Lima (2015) e em Pessoa e Lima (2019).

⁴ *Alice* faz referência aqui ao exercício feito pelo autor de ler e reler o próprio texto, fazendo as devidas correções, ainda no processo de escrita. No entanto, o que queremos saber era se havia um espaço destinado, posterior a correção pelo/a formador/a, para a reescrita e tivemos a resposta para isso ao longo da fala dela, sobre a qual foi possível perceber que a reescrita não era uma prática incentivada pelos formadores, em geral, mas uma atitude delas.

escrita de texto em espanhol como sendo difíceis, porém afirma que as cobranças dos professores formadores e a sua persistência em melhorar corroboraram para seu aprendizado. Nesse trecho podemos observar o que apontam Bastos e Biar (2015, p. 100) sobre narrativas como o ato de relembrar suas experiências passadas partindo de orações sequenciais. *Alice*, por exemplo, nos conta de suas primeiras experiências com a produção escrita até ao momento em que percebe que consegue escrever textos na outra língua sem mais sofrimentos. Além do mais, as reflexões que faz sobre suas dificuldades nos leva a perceber que há nela uma consciência crítica sobre o ensino que recebeu durante sua formação.

Quando indagadas se *os professores faziam uso de textos multimodais nas aulas?* Obtivemos as seguintes respostas:

Alice: Que eu lembre isso a gente já fez com a Diana, né? Aqui no caso do estágio, pra apresentar alguns trabalhos. A gente já usou essa... essa multimodalidade. Na verdade a gente sempre usou, mas em outras disciplinas e, tipo assim, eu uso, mas não sabia necessariamente o que estava fazendo, mas já tava usando, tava fazendo, mas não sabia que era multimodal. Então, a gente veio ver isso na prática mesmo, pelo o que eu lembro foi com a Diana, já nos últimos semestres.

Luíza: Que a gente veio entender o que significava, que pra nós até então era novidade, né? Eu pelo menos ainda não... não tinha escutado falar. A gente veio acompanhar no estágio mesmo com a Diana e assim na sala de aula mesmo de espanhol, não me lembro, assim, de ter... [trabalhado].

Ao questioná-las sobre o ensino multimodal apenas três das quatro participantes responderam e, como podemos ver nos relatos de duas, elas já faziam uso das multimodalidades sem saber, sendo apenas quando cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica em Língua espanhola com a professora **Diana** é que passaram a compreender os outros recursos (cores, imagens, sons, gestos, gráficos, fontes, dentre outras modalidades) como também linguagens e elementos fundamentais na construção de significados.

No entanto, mesmo sem saber exatamente o que são as multimodalidades, as professoras em formação já faziam, intuitivamente, uso dessas práticas, como afirmam *Alice* e *Luíza* em seus relatos, o que nos demonstra a necessidade dos futuros professores precisarem saber/conhecer o que são as multimodalidades, bem como usá-las na produção de seus textos, enquanto sujeitos sociais e, conseqüentemente, no ensino da produção escrita em suas futuras práticas. Por essa razão, acreditamos

que era um aspecto que poderia ser melhor explorado no ensino de língua na formação de professores.

Considerações Finais

Após essa discussão acerca de como as professoras em formação de um curso em universidade pública no Amapá compreendem que foi o trabalho com a produção escrita ao longo da sua formação docente, expomos nossas considerações tanto sobre as narrativas das já professoras de línguas, uma vez que todas elas já formaram, quanto sobre o contexto de formação pesquisado.

Assim, iniciamos pontuando que a variedade de professores formadores que passaram pela turma das professoras em formação, participantes desta pesquisa, oportunizou diversas experiências com o ensino da produção escrita, indo de uma excessiva quantidade de produção de textos, com fins de aprendizagem da estrutura da língua e correção ortografia, até ao ensino da produção de escrita que demandou das professoras em formação tomada de decisão.

Quanto às multimodalidades, estas apareceram ao longo da formação linguística das participantes, mas foi apenas no estágio supervisionado que elas foram levadas a problematizá-las como outras linguagens relevantes na construção de significados, o que nos mostra ser um reflexo de uma educação linguística de formação de professores construída de maneira fragmentada, já que nos parece que as disciplinas compreendidas como de formação linguística não conversam com as disciplinas de formação pedagógica.

Além disso, vale ressaltar que não se pretendeu com esta pesquisa esgotar a discussão sobre formação de professores, tampouco sobre o ensino da produção escrita neste contexto, mas nos propomos a entender como ocorreu, na concepção das professoras em formação, o ensino da produção escrita, problematizando as formas de abordagens e o espaço destinado a este ensino na formação inicial de professores de espanhol.

Referências

- ALMEIDA, B.: Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. Caxambu, **Anais...** ANPED. 2006, p. 03-07.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no

Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, (63-81).

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social / Organizadores: Liliana Cabral Bastos e Lina Andrade Biar – **D.E.L.T.A**, 31-especial, 2015 (97-126).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Parábola, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Dialnet**, a. 25, n. 98-99, 2010, p. 53-92. Traducción al español por Cristóbal Pasados Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009) ““Multiliteracies”: New Literacies, New Learning” *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164-195.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Tema em destaque**, São Paulo, v. 26 n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GODIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação. **Paideia**, nº 24, v. 12, 2003, p. 149-161.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeiras. In: **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. [organizado por] Wilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: A formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In. SILVA, K. A. et al. (org.). **A Formação de Professores de Línguas**: Novos Olhares. vol. 1. Campinas: Pontes, 2011.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In. SILVA, K. A. et al. (org.). **A Formação de Professores de Línguas**: Novos Olhares. vol. 1. Campinas: Pontes, 2011.

PEREIRA, L. Á. A formação de professores para o ensino da escrita. In. Inês Sim-Sim (Org.). A formação para o Ensino da Língua portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, **Cadernos de Formação de Professores**, nº 2, 2001, p. 35-49.

SANTOS, W. S. Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. In. BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Org). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2013, p. 21-35.

9

Capítulo

Multimodalidade e multiletramentos no ensino: estratégias semiótico-discursivas para leitura crítica de gêneros multimodais

Maria do Carmo Barbosa Machado
Rosivaldo Gomes

Introdução

Nos últimos 20 anos, muitas pesquisas realizadas, principalmente no campo da linguística educacional e da linguística aplicada têm mostrado a necessidade e a importância de se considerar os recursos semióticos, a multiplicidade de textos de gêneros discursivos e a multimodalidade/multisssemiose nas práticas de ensino. Esses estudos também demonstram que a partir de um ensino sistemático o trabalho com textos de gêneros multimodais pode possibilitar a formação de um leitor capaz de compreender projetos de sentidos que lhe são apresentados em diferentes textos e nas mais diversas práticas de letramentos, bem como reconhecer de forma crítica e reflexiva as ideologias que marcam os discursos presentes nesses gêneros.

Nesse viés, um trabalho com textos multimodais requer um novo conceito de letramento e uma nova pedagogia – multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006) – que enfoque as múltiplas linguagens que hoje compõem nossas interações comunicativas. Todavia, no trabalho com textos multimodais nas práticas do letramento escolar faz-se necessário também que sejam considerados os múltiplos aspectos que compõem o universo sociocultural no qual esses são produzidos e inseridos – as esferas ou campos em que irão circular – já que todo texto se realizar em situação real de comunicação/enunciação ou no dizer de Bakhtin

(2003[1952/3]) em uma situação pragmática extraverbal.

Os textos de gêneros multimodais ou multissemióticos já estão presentes na composição do trabalho de leitura e escrita nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, quer seja por meio de materiais didáticos como livros, quer sejam a partir da seleção textual feita pelos professores. Contudo, cabe ainda refletimos sobre como esses textos recebem tratamento didático nas práticas do letramento escolar e sobre quais estratégias pedagógicas são usadas pelos professores de língua portuguesa ao adotarem esses textos como objetos de ensino, bem como quais textos de gêneros multimodais são mais recorrentes?

É visando responder a esses questionamentos que este artigo objetiva discutir sobre o trabalho realizado por professores da educação básica com textos gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, apresentamos alguns dados e discussões realizadas a partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo-interpretativa e situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2009, 2006; 1994; ROJO, 2006), que foi realizada na Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, na cidade de Macapá – AP.

De forma mais específica, intentamos registrar a forma como os textos multimodais se configuram como objetos de ensino e aprendizagem e as estratégias didáticas usadas por 3 professores da referida escola no trabalho com esses gêneros. Dessa maneira, nosso interesse é poder contribuir com reflexões que possam ajudar professores da educação básica a como trabalhar com esses textos, tendo em vista que eles estão presentes em diversas práticas de letramentos e exigem do aluno leitor/produtor capacidades e novos modos de significação (multiletramentos) para o trabalho com a informação textual que é apresentada a partir da conjugação ou modulação de semioses/linguagens (RIBEIRO, 2013, 2016, ROJO, 2013, 2012) que os compõem.

Novas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade

As atuais demandas sociais têm exigido dos sujeitos cada vez mais amplas e dinâmicas práticas de linguagem no que diz respeito aos usos socioculturais que fazemos da leitura e da produção textual (seja ela oral, escrita, imagética ou multimodal/multissemiótica e hipermediática) em diferentes eventos e práticas de letramentos. Devido à facilidade de acesso aos meios de comunicação e informação, proporcionados, sobretudo, pela globalização emergente e pelas tecnologias digitais, torna-se relevante

refletimos sobre a complexidade inerente ao uso social da leitura e da escrita, bem como sobre as diversas facetas envolvidas nesses processos e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Dionisio (2005), o sujeito letrado deve ser capaz de atribuir sentido a mensagens, bem como de produzir mensagens compostas de diferentes linguagens, o que implica, portanto, práticas de letramentos que vão além do uso da modalidade/linguagem/semiose escrita. Além disso, como explica Marcuschi (2002, p. 35) “o letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas”. Ainda conforme Dionisio (2005, p. 160), na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. O sujeito letrado deve ter, então, ferramentas necessárias à produção e à compreensão de textos multimodais.

Assim, com as transformações substanciais pelas quais passaram o texto verbal não faz mais sentido relegar a segundo plano as demais linguagens/semioses e recursos semióticos, principalmente em relação aos textos produzidos a partir da linguagem hipermidiática (SANTAELLA, 2003), pois como defende Lemke (2010 [1998], p. 461-462)

o texto [escrito] pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” (LEMKE, 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Nesse sentido, é preciso que professor trabalhe com uma visão ampla de letramento, não restrita apenas ao desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e de escrita, mas considerando-as como práticas discursivas e socioculturais situadas, que apresentam variadas funções e que são indissociáveis dos contextos nos quais se desenvolvem. Contemplar a diversidade textual em termos, inclusive estilísticos, também é importante dada a dificuldade dos discentes em lidar com alguns textos, sobretudo com textos multimodais. Tal lacuna, conforme constatado por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), ao abordarem a concepção de letramento subjacente aos exames SAEB e PISA, evidencia a dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto verbal escrito com o material gráfico.

Ainda nessa direção, segundo Magda Soares (2011), a cultura oral e audiovisual vem substituindo a formação clássica e letrada da escola. A referida autora cita o exemplo das transformações de gêneros tradicionais quando migram do livro para a Internet e suscitam novas formas de expressão, dentre as quais a mais desafiadora é o hipertexto – composto de blocos de texto, a partir dos quais leitor-usuário vai criando sua trilha de leitura ao ligar um pedaço de informação a outro através de um arranjo não linear para inferir sentidos.

Vemos, portanto, que a cultura digital passa a ser a base de informação no momento contemporâneo. Assim, podemos dizer que as novas dinâmicas de interação proporcionadas pela web 2.0 dão ao aprendiz o controle de caminhos para obter informações, o que inclui a escolha do que lê, como lê, para que lê em que gêneros lê. Dessa maneira, se torna fundamental a necessidade do professor assumir a leitura e as práticas de produção de textos em diversas modalidades de linguagem como um processo de interação entre autor-texto-leitor-contexto, no qual interferem, entre outros aspectos, a situação cultural, política, ideológica e social em tanto o texto quanto o produtor e leitor estão inseridos

Além disso, muitos são os públicos sociais já envolvidos cotidianamente na prática de leitura e produção de gêneros textuais/discursivos via suportes digitais – de sobremaneira os estudantes jovens –, pois na chamada “era digital”, o conceito de escrita se expandiu e não diz mais respeito apenas ao texto impresso. É necessário, portanto, saber se relacionar com diversas formas de produção textual nas diversas mídias que podem ajudar na elaboração de um texto. Trata-se de formamos, portanto, na escola, conforme defende Rojo (2012, p. 29), a partir de uma pedagogia (dos multiletramentos), alunos que possam ser

um usuário funcional que tenha competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas este patamar, claramente, não basta a esta “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para quê (e em favor de quem). Por tudo o que já discutimos, o trabalho da escola sobre estes alfabetismos estaria voltado às possibilidades práticas de que estes alunos se transformem em criadores de significações (“*meaning maker*”) e, para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos (“*critical analyser*”), capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (“*redesigns*”).

Assim, conhecer as possibilidades de leitura e de construção de sentidos permeados pela tecnologia digital perpassa por uma compreensão

de concepção de linguagem na atualidade que exige dos sujeitos práticas de letramentos digitais para que se tornem competentes e produtores de design. Nesse sentido, nossos alunos estão se formando leitores e escritores de espaços interativos na web, pessoas que estão lidando com espaços multimodais, tão característicos da cultura digital contemporânea.

Textos multimodais no ensino de língua portuguesa

A preocupação com o estudo do texto e sua composição surge com a Linguística Textual a partir da década de 1960 na Europa e se dissemina no Brasil na década de 1970. Nesse período, a principal preocupação dessa corrente era descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados a partir da organização de micro e macroestruturas que compõem o texto. Na década de 1970, muitos linguistas se preocuparam também em construir gramáticas de texto (BENTES, 2001), pois existiam sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar.

Segundo Koch (2004, p.11), o texto passa a ser conceituado como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas” e não mais como uma sequência de sentenças isoladas. Todavia, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, diversos estudos sobre os usos da escrita passaram a questionar a centralidade do letramento grafocêntrico (SIGNORINI, 2012) e evidenciaram outros modos de construção de sentidos e significações a partir de usos reais da língua/linguagem em práticas socioculturais institucionais e não institucionais, ou seja, em práticas de letramentos dominantes e letramentos vernaculares ou locais (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000a).

Esses estudos, denominados de New Literacy Studies (STREET, 1984, GEE, 1991; HEATH, 1983), consideram que a leitura e a escrita são fenômenos que envolvem diversos usos socioculturais da língua/linguagem. Além disso, a partir dessa nova maneira de olhar leitura e escrita fica evidente que a ideia de texto constituído de forma unimodal não se sustenta mais, já que com os multiletramentos (COPE, B.; KALANTZIS, 2000) reconhece-se que há múltiplas linguagens, recursos e modos semióticos que constituem os textos contemporâneos, linguagens/semioses essas que servem à construção de significações ao texto (ROJO; 2012, 2013).

Assim, para Dionisio (2005), os recentes avanços tecnológicos têm oportunizado o surgimento de novas formas de interação que implicam na

necessidade de revisão e ampliação das interações humanas e de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das práticas pedagógicas que lhe são decorrentes, uma vez que imagem e palavra mantêm relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Nesse viés, as imagens, na sociedade contemporânea, passam a compor o sentido dos textos juntamente com a modalidade escrita, deixando de apresentar caráter meramente ilustrativo, não sendo raro “os casos em que textos visuais são responsáveis pela sistematização de informações não contidas no texto escrito” (DIONÍSIO, 2005, p.21).

A utilização da linguagem visual (fotografia, pintura, desenhos, gráficos, etc.) nas práticas de escrita assim como os efeitos de diagramação, formatação e organização do texto têm provocado modificações nas formas e nas características dos textos, evidenciando a potencialidade cada vez mais dos textos multimodais, ou seja, textos esses que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo) fazendo emergir um novo olhar para a análise e recepção de textos: a multimodalidade.

Assim sendo, a noção de multimodalidade foi introduzida por Kress e Van Leeuwen (1996) na área da Semiótica Social. Esses autores buscaram compreender todos os modos/designs semióticos de representação de um texto, considerando o contexto sociocultural no qual ele é/foi produzido e circula/circulará. Além disso, os autores propõem que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos semióticos utilizados para sua constituição e não que se pense isoladamente em cada um deles.

A multimodalidade, nesse sentido, encontra-se na conjugação, modulações ou hibridização de múltiplas linguagens que utilizamos na produção textual. Quando falamos, por exemplo, utilizamos, além da fala, gestos, movimentos corporais, entoações, etc. que vão ajudar a construir o sentido do texto que estamos elaborando. No impresso, a multimodalidade pode ocorrer a partir da incorporação de uma imagem ao texto escrito, ou a partir das cores, formatos de letras, diagramação das páginas e outros recursos como desenhos, fotografias, gráficos, que ajudam na construção dos sentidos aos textos. Em relação à manifestação escrita, a própria disposição da escrita no papel já é considerada visual conforme defende Dionísio (2005).

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise de textos não deve se pautar somente na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que

coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, tabelas, etc. Estes recursos visuais também constituem formas de expressão do conteúdo do texto e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos/linguagens/semioses presentes no texto e não apenas com base em uma única modalidade.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, que existem a partir de determinadas práticas sociais. São, portanto, fenômenos contextualmente situados que se são construídos na interação social e não no vácuo. Sendo assim, entendemos dessa forma que os textos de gêneros multimodais se constituem como um material privilegiado para o ensino da leitura e também da produção textual nas aulas de língua materna.

Além disso, a potencialidade do texto multimodal contribui, não apenas, para fazer com que o aluno sinta que o mundo em que ele vive está mais presente em sala de aula, mas, sobretudo, para inseri-lo em outro modo de olhar os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado. Essa prática de perspectiva multimodal aplicada ao ensino de leitura e de produção textual pode possibilitar a produção de sentidos para além da sala de aula.

Percebe-se, dessa forma, a necessidade da inserção de práticas pedagógicas que sistematizem a utilização de textos de gêneros multimodais em sala de aula e que possam favorecer a mobilização de novas práticas de letramentos.

Aspectos metodológicos e análise dos dados

Os dados, aqui apresentados, constituem parte de uma pesquisa que objetivou investigar sobre estratégias pedagógicas usadas por professores de língua portuguesa no trabalho com textos multimodais em turmas de 3º do Ensino Médio de uma escola pública. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Maria Ivone de Menezes situada na cidade de Macapá, Estado do Amapá, que funciona em período integral e atendia, à época de realização da pesquisa, a 547 alunos de Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2017.

Para geração e coleta dos dados foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva e interpretativa (GIL, 2008), de abordagem qualitativa. Quanto aos participantes, a pesquisa contou com 3 professores de língua

portuguesa denominados neste artigo de Professor A, B e C. Ainda em relação ao desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, foram consideradas como técnicas de pesquisa a entrevista semiestruturada e questionários aplicados com professores, com perguntas abertas e fechadas, além de uma observação participante.

Os dados foram agrupados em quadros e considerando as questões éticas e o fato da pesquisa explorar dados envolvendo seres humanos (professores) foi feita uma abordagem respeitando-se a identidade dos participantes a partir da assinatura de termo de consentimento e livre esclarecido de forma que assegura a publicação dos resultados.

O trabalho com gêneros multimodais – usos, modos e ações didáticas

O questionário apresentado aos professores reunia um conjunto de questões, conforme já mencionado, abertas e fechadas. O quadro 1 (um) contém um recorte de 4 (quatro) questões que foram feitas aos professores:

Quadro 1: Resumo de questões abertas

QUESTÕES ABERTAS AOS PROFESSORES

- a) Quais os textos multimodais que você utiliza em sala de aula com os alunos do 3º ano do Ensino Médio?
- b) Você discute com seus alunos para a escolha do texto multimodal que irão trabalhar nas aulas?
- c) Qual a quantidade de textos multimodais que você utiliza por aula?
- d) Quais as metodologias de ensino que você utiliza nas suas aulas ao trabalhar com textos multimodais?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir das perguntas apresentadas no questionário os professores foram indagados a respeito de quais textos multimodais utilizavam em sala de aula com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Em relação a esse primeiro questionamento, as respostas foram agrupadas conforme quadro 2 (dois) e vemos que os professores convocam textos de gêneros multimodais mais recorrentes para o trabalho na sala de aula.

Quadro 2: Seleção de textos multimodais pelo professor

Ident. do prof.	Respostas
PROF. A	Utilizo mais Charge e tirinha, pois esses textos possibilitam um trabalho melhor com aspectos não verbais.
PROF. B	As charges, tirinhas, anúncios publicitários e histórias em quadrinhos são textos com os quais os alunos já têm maior familiaridade (...) então uso esses
PROF. C	O aluno hoje tem contato, por conta da internet, com um monte de textos com a linguagem verbal e não verbal. Além disso, os livros didáticos também já trazem esses textos não verbais, mas eu uso os que eles mais leem que são as charges, as tirinhas, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos e textos jornalísticos (...).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados mostram também que os textos mais usados são aqueles já contemplados pelos livros didáticos, como as charges, anúncios publicitários e tirinhas, conforme vemos nas falas dos três professores. Nesse sentido, conforme Gomes (2017a) é perceptível vemos já existir um espaço reservado aos letramentos multissemióticos nas práticas do letramento escolar, todavia esses ainda não são muitos e diversificados. Além disso, vemos também que os recursos/modos semióticos que constituem esses gêneros são pouco mencionados pelos professores, havendo apenas referência a termos como “linguagem verbal e não verbal”.

No que concerne à discussão que os professores estabelecem com seus alunos sobre os textos multimodais (2ª pergunta) os docentes foram indagados se discutiam com os alunos a escolha do texto multimodal que irão trabalhar nas aulas. Dois professores responderam que realizam uma discussão prévia com os alunos, configurada como um diagnóstico e que essa discussão era fundamental para evidenciar de quais práticas de letramento, envolvendo leitura e produção de textos multimodais, os alunos já participavam. Um professor respondeu que não dava tempo para fazer a discussão, tendo em vista a necessidade de cumprimento do currículo da área de língua portuguesa.

Cabe ressaltar, como afirma Dionísio (2005, p. 132) que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” e entender essa relação que pode ser de complementaridade é fundamental para a inferência de sentidos aos textos. Além disso, é fundamental também que o professor tenha em mente que no uso de imagens e de textos multimodais em sala de aula é preciso analisar as relações de poder e a ideologia que podem estar embutidos nesses materiais. As imagens, por exemplo, assim como os textos verbais escritos e os multimodais refletem ideologias estabelecidas em contextos

socioculturais e históricos situados a partir dos quais foram produzidos e, por isso, o professor precisa ter responsabilidade, consciência e moderação no momento de escolher com quais textos e outros recursos multimodais vai trabalhar em sala de aula.

Os professores foram indagados ainda a respeito da quantidade de textos de gêneros multimodais que utilizam nas aulas. Sobre esse uso, dois afirmaram que só usam um texto por aula e um professor utiliza dois textos. Isso nos mostra novamente que apesar de estarem presentes, nas práticas do letramento escolar, a presença ainda não é efetiva de textos de práticas de letramentos multimodais/multissemióticos, apesar dos professores fazerem uso de alguns exemplares de textos multimodais.

Nesse sentido, contemplar a diversidade textual, inclusive em termos estilísticos, composicionais, temáticos e de múltiplas linguagens, em sala de aula, torna-se cada vez mais uma tarefa necessária e importante, dada a dificuldade dos alunos em lidar com alguns gêneros, sobretudo com gêneros multimodais. Mas também desafiadora para o professor, considerando que, no currículo da formação de professores as práticas do letramento grafocêntrico convencional ainda é o foco central da formação e as discussões sobre multimodalidade, letramentos multimodais e multi-hipermidiáticos ainda “tem permanecido submersa, ou pelo menos invisível, nos cursos de formação (SIGNORINI, 2012, p. 283).

Nesse sentido, para Signorini (2012, p. 282-283) se faz necessário

uma inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os novos letramentos que invadiram o cotidiano, mas que ainda não são efetivamente objetos de reflexão e de ensino. Acreditamos que tal inserção poderá contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais que enfrentarão (ou já estão enfrentando) o desafio de levar seus alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos – ou seja, enquanto indivíduos e grupos capazes de fazer ligações mais profícuas entre linguagem, saber e poder –, e não apenas enquanto consumidores de produtos tecnológicos.

É necessário, portanto, trabalhar a variedade textual em sala de aula no sentido de favorecer um trabalho que possibilite ao aluno a apropriação de práticas de letramentos diversos para as quais são requeridos/convocados usos e práticas de linguagem envolvendo tanto a leitura quanto à produção de variados gêneros discursivos, inclusive os multimodais. Contudo, cabe ressaltar que apenas usar os textos multimodais não garante que a aprendizagem seja efetiva, ou seja, faz-se necessário não só oferecer um repertório variado de exemplares desses textos aos alunos, mas também que sejam trabalhados com profundidade,

de maneira sistemática e de forma situada/contextualizada (GOMES, 2017).

Aos professores também foi questionado sobre as metodologias por eles utilizadas para o tratamento didático com os gêneros multimodais. Os resultados são evidenciados no quadro 2:

Quadro 3: Metodologia de ensino com textos multimodais

Ident. do prof.	Respostas
PROF. A	Aula expositiva, com explicações de definições.
PROF. B	Leituras coletivas, estudos em grupos e debates.
PROF. C	Explanação oral, debates, produção escrita.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vemos que os professores mobilizam ou lançam mão de variados gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2000; AEBY-DAGHÉ, DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011), que possibilitam a realização ora de um trabalho de presentificação e elementarização dos textos de gêneros multimodais em sala de aula por eles utilizados, quando, por exemplo, os professores A e C dizem que trabalham com definições de textos multimodais a partir de explicações, ou seja, presentificam e fazem a desconstrução desse objeto de ensino em unidades, mostrando aos alunos as dimensões ensinais dele; ora ao configurarem a formulação de tarefas, como é o caso dos professores B e C quando apresentam comandos/consignas para as tarefas de leitura, debate e produção de textos multimodais, possibilitando, portanto, aos alunos que reconheçam o objeto de ensino que está sendo trabalhado a partir de um conjunto de atividades didáticas relacionadas a ele.

A respeito dessas questões é necessário refletir que metodologias de ensino-aprendizado relativas tanto à leitura quanto à produção crítica e criativa de textos multimodais, como por exemplo, videoclipe, vídeominuto, filmes, HQs, propagandas, anúncios, fotonovela, fotodenúncia, anúncios, charges, tirinhas, etc., requerem procedimentos didáticos que possam considerar as múltiplas linguagens que constituem esses gêneros, ou seja, tais textos são formados por vários planos de sentidos e se engendram para projetar um tema de modo muito intenso, dinâmico, atraente e, portanto, convincente. É importante deixar claro desse modo aos alunos que todos os textos estão marcados ideologicamente e nesse sentido o papel do professor é explicitar de que maneira as ideologias são marcadas nesses textos e buscar sensibilizar os discentes para os sentidos que são propostos/estabelecidos nesses textos.

Considerações finais

De maneira indiscutível os textos de gêneros multimodais e a multimodalidade estão cada vez mais sendo sentidos em nossa sociedade e marcando nossas relações comunicativas e socioculturais. Além disso, a integração de múltiplas linguagens/semioses nos textos contemporâneos também já está sendo usada cada vez mais pelos alunos, principalmente em práticas de letramentos digitais, como na criação de memes, *franzine* vídeominuto, minidocumentário, contos multimodais, nano contos multimodais, vlog, videoclipe, fotolegenda, fotodenúncia, ciberpoema (GOMES, 2017; BNCC/BRASIL, 2017).

Nesse viés, neste artigo intentamos discutir sobre quais estratégias de ensino são usadas por professores da educação básica – Ensino Médio – para o trabalho com textos de gêneros multimodais e vemos, a partir dos resultados, que a presença de textos multimodais já é sentida, mesmo que timidamente nas práticas do letramento escolar, contudo é notório que os professores, no caso em questão, pouco exploram as potencialidades que os textos multimodais apresentam. Ou seja, ainda se faz necessário um trabalho mais sistemático, claro e que considere a conjugação das múltiplas linguagens que constituem esses textos na e para construção de sentidos a eles

Além disso, os textos multimodais mais usados ainda são aqueles que já de longa data estão presentes na escola, como as tirinhas, charges e anúncios publicitários. Consideramos ser necessário a ampliação de práticas de ensino e aprendizagem que possam ampliar o uso de outros textos de gêneros multimodais, a partir dos quais os alunos possam também questionar os sentidos presentes/projetados neles a partir da integração de múltiplas linguagens/semioses

Para isso, defendemos, assim como propõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28-29), que nas práticas do letramento escolar a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos.

Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade [...] a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de

linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva.

Dessa maneira, conforme defende Gomes (2017) tais princípios/proposições apresentados por Rojo e Moita-Lopes (2004) levam-nos a crer que cabe à escola tomar para si a tarefa de ampliar e considerar esses outros e novos usos da língua(gem), bem como diferentes gêneros discursivos – sejam eles impressos e multissemióticos ou digitais – os letramentos críticos e protagonistas requeridos atualmente para o trato ético dos discursos na sociedade globalizada e cada vez mais multissemiótica na qual vivem os alunos. Nesse sentido, a partir dos dados apresentados neste artigo e das reflexões propostas, consideramos ser necessário que cada vez mais a escola possa abrir suas portas para que outras práticas e usos sociais de linguagem possam fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem que são estabelecidos nela.

Referências

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- BARBOSA, J. P. *Gêneros do discurso*. In: PEC – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 684-698.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)**. Vol.1. Linguagem, código e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2006.

BRASIL. Resolução no 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União. Seção 1**. Brasília, DF, 22 dez. 2017c.

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

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: Reflexão e Ensino**. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal Literacy**. New York. Peter Lang, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

LEMKE, J. L.. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab. linguist. apl. [online]. vol.49, n.2, pp.455-479.

MARCUSCHI, B. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica:

interrogando campo como linguista aplicado. In: MOTTA LOPES, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.14, n.23/24, p. 146-159,2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez.

ROJO, R. H. R.. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 283-303.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Educ.

10

Capítulo

O ensino de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso

Romeu Donatti

Introdução

O termo letramento tem sido utilizado desde a década de 1980 e sua conceituação está inter-relacionada ao de alfabetização. Soares (2012) percebe esses dois termos como não-excludentes e complementares ao delinear o conceito de letramento como uma ampliação dimensional da alfabetização. Estudos sobre letramento apontam-no como a habilidade originada das práticas da leitura e da escrita na escola, e principalmente fora dela, potencializada nos contextos sociais em que é produzida e utilizada. Trata-se do emprego de forma competente da escrita e da leitura em distintos segmentos e nas diversas situações do dia a dia na sociedade.

Nesse sentido, a definição de professor como agente letrador (ou agente de letramento) defendida por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), segundo a qual “todo professor é por definição um agente de letramento”, estimula-nos a repensar práticas pedagógicas ancoradas na premissa de que todo professor é um mediador na sala de aula, nas quais os alunos sintam-se motivados e capazes de agir e intervir criticamente nos espaços sociais em seu entorno.

Essas mesmas autoras reiteram que, “[...] todo professor deve ser professor de leitura” (BORTONI-RICARDO et al., 2012, p. 52) não imputando a responsabilidade do desenvolvimento da compreensão leitora somente ao professor de língua portuguesa (LP).

Bortoni-Ricardo (2008) reporta-se a Cazden (1988) que popularizou o

conceito de andaimes ou andaimagem¹ originalmente proposto pelo psicólogo americano Jerome Bruner (1915-2016), em estreita relação com a teoria sociointeracionista de Vygotsky que aborda a ideia da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nesse entendimento andaime “é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44).

Por sua vez, o termo multiletramentos surgiu em 1996, criado pelo Grupo Nova Londres, que utilizou o prefixo ‘multi’ (do latim *multus*) que exprime a noção de muito, múltiplo, que envolve muitos fatores, para referir-se aos novos olhares que precisavam ser direcionados pela escola à diversidade e à pluralidade culturais existentes na sociedade (e como se propagavam pelas mídias) e pouco percebidas nesse espaço, com o intuito de questionar determinadas ‘máximas’ constituídas sociohistoricamente como verdades absolutas e possibilitar a construção de novos letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos, principalmente a partir da utilização das ferramentas tecnológicas.

Dessa maneira, a possibilidade de todo professor ser um agente letrador (ou de letramento) no processo de construção da leitura produtiva, na função de andaime (mediador) pode contribuir para uma compreensão leitora crítica e consciente de seus alunos.

Para atingir o objetivo proposto, este trabalho fundamenta-se metodologicamente em uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista e está ancorada em um roteiro de perguntas, que por sua vez, constitui uma entrevista semiestruturada. Também foi empregado um questionário on-line (QOL) disponibilizado aos professores de língua inglesa (LI) e desenvolvido pelos membros do projeto denominado Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses (FORMALIN).

Este artigo é um recorte da dissertação “Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos” defendida em 28/08/2018 no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

¹ Em inglês, scaffolding.

Dentre os docentes de LI a que foram enviados o QOL, apenas 4 (quatro) professoras que trabalham com essa disciplina nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) inseridos geograficamente nas delimitações dimensionais do Projeto FORMALIN (Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses), responderam-no: Zélia, Marina, Hilda e Lya. Essas profissionais também se dispuseram a colaborar na entrevista semiestruturada.

Para tornar o *corpus* da pesquisa mais substancial e significativo, 10 (dez) outros docentes dos CEJAs, concederam entrevistas (Cecília, Nélide, Ana Maria, Raquel, Lobato, Diná, Sylvia, Clarice, Lygia B e Amado) realizadas nos meses de maio, julho, novembro e dezembro de 2017. Todos os nomes dos colaboradores são fictícios e fazem deferência a escritores(as) brasileiros(as) eminentes em nossa literatura. Entretanto, esses docentes não responderam ao QOL. Desse modo, os dizeres de 14 (quatorze) colaboradores foram analisados, mediante a observação das respostas do QOL e das entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Nas seções seguintes discuto como a LI e a pedagogia dos multiletramentos se (des)conectam na educação de jovens e adultos (EJA) nos CEJAs pesquisados para este trabalho.

O percurso do letramento aos multiletramentos

Inicialmente faz-se necessário construir ou apresentar conceitos, para enfim, discuti-los e torná-los úteis para um propósito. Para atingir esse objetivo é preciso percorrer o caminho pelos quais esses conceitos foram trilhados e observar como eles se estendem até nós, nos dias de hoje.

Grosso modo, entende-se por alfabetização o processo de ensino e aprendizagem das letras que compõem o alfabeto e os distintos modos de uso para essas letras. Em outras palavras, como, através da decodificação das letras do alfabeto, um sujeito pode se comunicar com outros indivíduos a sua volta, na sociedade em que está inserido. Tfouni (2010, p. 11) afirma que “a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

Ainda no que tange à alfabetização, Tfouni (2010) acrescenta que ela pode ser compreendida sob duas perspectivas: 1^a) como um processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita e 2^a) como um processo de representação de objetos de naturezas diversas. Contudo, a

autora faz uma ressalva e diz que de acordo com a primeira perspectiva, a alfabetização chegaria a um fim, e segundo ela, se entendida genuinamente como um processo, a alfabetização caracteriza-se por sua incompletude, ou seja, sob esse ponto de vista a alfabetização não se completa nunca, pois a sociedade vive em contínua mudança e a atualização individual é imprescindível para acompanhar todas essas novas configurações sociais.

Se percebida sob o segundo ponto de vista – a alfabetização como um processo de representação de objetos de naturezas diversas – Tfouni (2010, p. 20) reportando-se à Emília Ferreiro, diz que “não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de *simbolização* [...], na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização”.

A partir da segunda metade da década de 1980, muitos teóricos passaram a utilizar a palavra letramento em seus trabalhos e demonstraram evidente preocupação com aquele grupo de pessoas, de certa maneira, marginalizado socialmente – os adultos não alfabetizados, ou seja, que não sabiam “ler e escrever” “em uma sociedade atual que se organiza através de práticas de escrita, uma sociedade letrada”. (TFOUNI, 2010, p. 9).

Duboc (2016, p. 59) reporta-se a Kato e frisa que essa autora entende que “a palavra “letramento” surge pela primeira vez no Brasil na década de oitenta como forma de marcar sua ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. Por alfabetismo, entende-se a prática de leitura individual, advinda de um suposto domínio de um código de escrita”.

Mas afinal, o que é o letramento? O termo letramento foi um empréstimo linguístico da palavra inglesa *literacy* (que até mesmo em seu idioma original apresenta distintas acepções) e tem sido utilizado amplamente em concepções linguísticas que ora o tomam e o confundem com alfabetização e por vezes, traduzem-no como letramento, tendo dessa maneira desencadeado uma profusão polissêmica do termo.

Ainda segundo Tfouni (2010), o letramento diferencia-se da alfabetização na medida em que enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma determinada sociedade. Outra estudiosa brasileira, Soares (2000), discorre sobre letramento e alfabetização:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e

de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. (JORNAL DO BRASIL, 26/11/2000).

Portanto, pode-se considerar que o letramento conduz o indivíduo ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, e insere-o no campo das letras em seu sentido e contexto social. Ao passo que a alfabetização compreende a decodificação e a assimilação dos signos linguísticos; nesse sentido, alfabetizar uma criança não é suficiente. É preciso permitir-lhe o letramento que a coloca diante de diversos tipos de expressões textuais e propicia a esse sujeito a obtenção de múltiplos subsídios para que ele próprio crie relações com práticas de leitura e escrita; compreenda e questione, e, sobretudo realize a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais.

Alfabetização e letramento são processos interligados, porém, distintos devido às necessidades e exigências expressas em cada um deles. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, e o contrário, também é possível. Um indivíduo alfabetizado e também letrado é aquele que além de conhecer e compreender as letras e as práticas da leitura e escrita é capaz ainda de desenvolver novas formas de compreensão que lhe permitam atender e construir um repertório responsivo frente as inúmeras demandas que lhe são apresentadas na sociedade em que vive.

Os multiletramentos e a escola/sala de aula

O letramento – entendido como uma potencialização da alfabetização – ou seja, a alfabetização elevada a um nível que não compreende apenas ler e escrever, mas que a partir da aquisição da leitura e da escrita torna possível aprender a produzir textos, a compreender o que lê, adequar o texto que escreve para quem escreve, identificar os objetivos implícitos nas entrelinhas, desenvolver habilidades de uso da escrita no contexto social e cultural ao qual pertence, mediado pelo reconhecimento dos diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, criar novos efeitos de sentido.

A retomada conceitual do termo letramento permite construir uma rede de ideias que auxiliam na compreensão da dimensão funcional da leitura e da escrita inseridas em uma multiplicidade de contextos sociais.

A desafiadora e emergente preocupação com os novos letramentos que surgiam, em boa parte, devido às tecnologias da informação e comunicação (TICs), impulsionou um grupo de estudiosos de diferentes países reunido em 1996, na cidade de Nova Londres, no estado norte-

americano de Connecticut que estudou, debateu e discutiu questões sobre letramentos que originaram um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais).

O grupo mundialmente conhecido como NLG (New London Group – em português GNL – Grupo Nova Londres)² questionava as variedades culturais que permeavam as escolas, mas que não eram tratadas, tampouco valorizadas em sala de aula. Além disso, o GNL identificava e percebia que os jovens naquela ocasião já dispunham de novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação.

Foi com o intuito de dar conta de dois “multi” – “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, que o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos.**” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13, grifo no original).

Para caracterizar os multiletramentos, Rojo (2012) busca em García Canclini algumas referências, especialmente quando este diz que vivemos uma era de culturas desessencializadas, na qual os hibridismos, as mestiçagens e as misturas transitam livremente pelas fronteiras, ampliam-se, constituem-se e ajudam a compor o cenário das sociedades atuais nas quais, determinadas distinções, tais como, cultura erudita/popular, central/marginal já não mais têm lugar de acordo com essa nova configuração de sociedade.

A multiplicidade de linguagens nos textos em circulação, atualmente, tem favorecido e intensificado os estudos a respeito dos multiletramentos. Como bem esclarecem Rojo e Moura (2012) ao enfatizar:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemioses dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, 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 e MOURA, 2012, p. 19).

Entretanto, se os multiletramentos são exigidos a partir das multisssemioses dos textos contemporâneos e as novas gerações tratam e lidam dessas inovações digitais e tecnológicas com muito mais propriedade que nós, imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), como

² New London Group (NLG), em português Grupo Nova Londres (GNL) constituído por 10 pesquisadores, dentre eles, 3 norte-americanos (Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels), 5 australianos (Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmem Luke e Martin Nataka) e 2 britânicos (Norman Fairclough e Gunther Kress).

justificar uma pedagogia dos multiletramentos?

Um interessante ponto de partida pode ser a abordagem de produtos culturais – entendidos como todas as manifestações de ciência, arte e raciocínio humanos (manifestações mais espontâneas de uma cultura tradicional) – ou como existe hoje nos meios de comunicação, produzidos em série, como artigos industrializados – sejam eles letrados sob o ponto de vista escolar, ou da cultura dominante, mas que centralizam esforços nas necessidades dos alunos, com o objetivo de “[...] formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.” (ROJO, 2009, p. 120).

Ainda em 1996, o GNL propôs quatro princípios norteadores para o encaminhamento de uma pedagogia dos multiletramentos, sendo eles; o usuário funcional, o analista crítico, o criador de sentidos e o transformador; basicamente, o intuito era “[...] formar um usuário funcional que tivesse competência técnica”, sendo que “[...] o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos”. (ROJO e MOURA, 2012, p. 29).

Para assegurar a ‘efetivação’ da pedagogia dos multiletramentos o GNL também apresentou alguns movimentos pedagógicos, quais sejam, a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. O GNL postulou um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design* (concebido na dimensão do mundo do trabalho), e transportado para as outras duas dimensões da vida social (a pessoal e a participação cívica), evidenciando dessa maneira a possibilidade de novas interpretações e ressignificações em diferentes contextos e promovendo a capacidade de transformação. Para o GNL, o *design* se constitui a partir de um processo de construção de sentidos e se efetiva apoiado no entrelaçamento de três componentes básicos: 1º) *designs disponíveis*, 2º) *desenhando* e 3º) *redesenhado*.

Grosso modo, os *designs disponíveis* são os recursos do contexto e da cultura. O *desenhando* é a capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo já conhecido (os *designs disponíveis*), ao apropriar-se deles devidamente. E por fim, o *redesenhado* representa o produto resultante da apropriação do primeiro, através do segundo, porém reestruturado e reformulado para a sua realidade, sendo o sujeito, protagonista/autor de sua ação no processo de construção de significados.

De acordo com o GNL, o que percorre todo o processo de *design* é a

concepção de que o estudante deve reconhecer e saber usar os ‘designs disponíveis’ (*available designs*) de várias maneiras para idealizar e arquitetar (*designing*), e criticamente replanejar e reconstruir (*redesigning*) suas identidades, possibilidades e futuros como cidadãos globais de um mundo cada vez mais complexo e conectado.

O escopo nuclear dessa proposta pedagógica, propõe que as práticas de ensino não permaneçam à margem da diversidade de linguagens e de culturas existentes dentro e fora da escola e ainda, que sejam orientadas para que os alunos possam desenvolver habilidades discursivas e linguísticas e um conjunto de atitudes que lhes possibilitem participar e intervir crítica e analiticamente na sociedade em que estão inseridos, diante das diversidades e da multiculturalidade que os cercam, em sua vida diária, criando novos sentidos e significados para suas práticas.

A essência da pedagogia dos multiletramentos pode ser traduzida pelo uso crítico da leitura e da escrita, em diferentes níveis e contextos sociais, mediado pelos recursos tecnológicos existentes e disponíveis e que considera a multimodalidade textual e a multiculturalidade circulantes, como aspectos fundamentais para a construção de um processo ensino-aprendizagem com vistas a uma formação, realmente, integral.

Docência e a pedagogia dos multiletramentos nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Mato Grosso: diálogos possíveis

A proposta central da pedagogia dos multiletramentos suscitada pelo GNL visava trazer para dentro da sala de aula a discussão acerca das variedades culturais que já circulavam pela escola – e em seu entorno –, mas que não eram tratadas, tampouco valorizadas, nesse espaço (ROJO e MOURA, 2012).

E como se poderia ensinar esses alunos, sem considerar a sua realidade, sem entender as suas vivências?

Foi com o propósito de contemplar a multiculturalidade nas sociedades contemporâneas e a multimodalidade dos textos (que se constitui das múltiplas modalidades da linguagem, dentre elas a verbal – oral e escrita – e também a não-verbal – visual) que o termo multiletramentos ganhou corpo e materializou-se.

Como se vê em Rojo e Moura (2012, p. 8) “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação”. Esse trabalho tem

como propriedade marcante uma base fundamentada nas culturas de referência dos alunos e nos gêneros discursivos pertencentes ao seu domínio, requerendo, do professor e da escola, a utilização de novas ferramentas de imagem, áudio, vídeo e edição, além das tradicionais papel, caneta, lápis e lousa.

Os multiletramentos apresentam características muito peculiares. São interativos, colaborativos, híbridos e tendem a provocar estremecimentos nas relações de poder ao promover os alunos a sujeitos agentes e não mais meros espectadores.

Em síntese, a pedagogia dos multiletramentos tem por objetivo desenvolver nos alunos a capacidade e a prática de compreensão da multiplicidade de linguagens que circulam atualmente nos textos e no contexto, transformando-os em indivíduos crítico-reflexivos, conscientes de seu papel, atuantes na sociedade em que estão inseridos, ou seja, exercendo a cidadania em seu significado mais amplo e auxiliando outras pessoas a fazerem o mesmo.

Para que ocorresse a compreensão dessa multimodalidade textual circulante, o GNL (1996) apresentou os princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos, sendo eles: a) o usuário funcional – que tem a competência técnica (saber-fazer) para lidar com os “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos” (ROJO e MOURA, 2012, p. 29); b) o transformador – que utiliza o que aprendeu de uma nova maneira; c) o analista crítico – que compreende que tudo que chega até ele passa por uma seleção; e d) o criador de sentidos – que é capaz de compreender de que maneira os diversos tipos de texto e de tecnologias funcionam e a partir daí ressignificar as informações que chegam até ele. Essa não é uma ordem linear. Esses princípios se entrecruzam e se complementam.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência técnica é apenas o ‘pontapé inicial’ que desencadeia os movimentos subsequentes e conduzem o aluno à aquisição de um conjunto de capacidades a serem alcançadas com essa proposta, e cabe à escola o papel de mediadora dessas transformações através de seu plano de ações.

Nos CEJAs, esse trabalho sempre permeou as práticas pedagógicas dos professores, no entanto, tem sido enfraquecido no decorrer dos anos (em virtude de mudanças estruturais significativas em sua proposta original) e acentuadamente nos anos de 2017 e 2018 por conta da transição na forma de atendimento – anteriormente por área do conhecimento e, atualmente, por disciplina/carga horária/etapa.

Os professores entrevistados, embora no campo teórico ainda se distanciem conceitualmente do significado do termo multiletramentos, no terreno prático, suas ações demonstram aproximações interessantes. Justina (2014) postula que:

Multiletrar, portanto, significa tornar acessível e compreensível ao aluno as multiplicidades de formas que se manifestam e são moldadas as diversas linguagens, culturas e comunidades de prática. É aprender a conviver e interagir dentro do contexto social, político, ideológico, linguístico e cultural que passa por renovações contínuas e constantes. (JUSTINA, 2014, p. 28).

Com base nessa perspectiva, os colaboradores deste trabalho têm se empenhado consideravelmente nessa tarefa, mobilizando os recursos disponíveis, trabalhando com as ferramentas tecnológicas possíveis e promovendo diferentes níveis de letramento. Cada turma, cada aluno responde de uma maneira, segundo os sujeitos da pesquisa.

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos tem se revelado como um meio bastante exitoso. Com base em Marcuschi (2003) os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas e formas de ação social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Nos trechos abaixo, pode-se constatar ações de multiletramentos:

(1) Lobato: [...] **através da música a língua se faz mais presente no dia a dia** deles.

(2) Ana Maria: Que eles gostam assim, eles **gostam de música**, de música, quando eu (/), música, **jogos**, jogo da memória que eles gostam bastante [...].

(3) Sylvia: A **música**, a **dança**, a pronúncia, recorte, colagem, montagem de **pequenas frases** soltas, até **produção de texto** você pode fazer.

(4) Zélia: [...] eu gosto muito de trabalhar com **gêneros discursivos**, então a todo momento eu estou mostrando uma modalidade de gêneros, e tentando **colocá-la na prática**. Outro dia nós trabalhamos essa parte de **comida**, então vamos **fazer um menu**, cada grupo confeccionou um ‘cardapiozinho’ em cartolina, então nós pesquisamos as comidas, os pratos, e daí eles queriam inventar pratos, ‘como é que eu falo isso e isso’, então eles **vão descobrindo como a língua funciona**, e às vezes tem algumas **surpresas** no meio do **caminho**.

Nos excertos acima, a utilização dos gêneros textuais (canção – embora os professores se refiram à música –, cardápio e receita) são exemplos bem marcados de como determinados gêneros, tidos como não-escolares, tornam-se escolares à medida que são trazidos para o ambiente da sala de aula com o intuito de mostrar os diversos meios pelos quais a língua se manifesta e, se bem empregados, podem resultar em experiências de práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Ainda em relação ao gênero canção, a professora Diná reporta que não se sente, suficientemente, segura para trabalhá-lo e prefere trazer, como ela mesma denomina ‘musiquinhas simplesinhas’, com o objetivo de motivar o aluno a apreciá-las à medida em que seu domínio sobre as letras deste tipo de canções ‘mais fáceis’ é maior. O trecho abaixo ilustra sua preocupação:

(5) Diná: [...] eu trago coisas que às vezes na nossa vista poderiam ser coisas bobas, mas que para eles, que às vezes não têm noção nenhuma, é novo, e às vezes desperta a curiosidade, como às vezes até *musiquinhas simplesinhas* assim, **que eu dou conta**, né, que às vezes eu levo para eles, que também **é importante levar aquilo que você domina bem**, porque você aí, eles vão ver você entusiasmada e vão se entusiasmar também.

O planejamento anual inserido no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola em que trabalham os professores Amado e Clarice, prevê o desenvolvimento de atividades nas quais o gênero canção seja apresentado. No entanto, ambos disseram em suas entrevistas que não utilizam esse gênero em sala de aula. A pergunta dirigida a eles foi “Você trabalha com músicas em sala de aula? Filmes?” ao que responderam:

(6) Clarice: Não, não. Também não. Trabalho mesmo **conteúdo no quadro**, conteúdos digitados, assim.

(7) Amado: Não. Aqui não. Eu trabalhei aqui no começo, trabalhei. Aí até a outra professora Clarice que tá (/), falava ‘Amado volta atrás, volta atrás que aqui **você não vai ter resultado com isso aqui não**’.

Pode-se perceber no excerto 5 que a professora Diná, embora se esforce, ainda não tem a confiança necessária para trabalhar com todas as possibilidades que a LI pode oferecer, e tem buscado dentro de seu domínio linguístico trabalhar com atividades que ao mesmo tempo lhe deem segurança e lhe permitam desenvolver práticas pedagógicas interessantes para os alunos. Já os professores Clarice e Amado (excertos

6 e 7) não deixam muito evidente o motivo pelo qual não desenvolvem atividades que estão previstas no PPP (provavelmente apontadas por eles mesmos). A fala de Amado, sugere que ele tenha sido demovido dessa ideia por sua colega Clarice, ao alegar que esse tipo de atividade não traz bons resultados, mas não explicita o porquê.

No sentido mais restrito ao uso da tecnologia em sala de aula³, como as possibilidades sugeridas por Rojo (2013) na produção de *blogs*, *fanfics*, poemas digitais ou visuais (baseados na escrita); *podcasts*, rádio(*blogs*), *clips* (baseados em áudios); animações e *games* (baseados em *design*); *photoshoping*, *fotologs*, fotonovelas digitais (baseados em fotos); *videologs*, *remixes* e *mashups* (baseados em vídeos); dentre outras atividades elencadas pela autora, as incursões dos sujeitos entrevistados nessas modalidades na escola são ainda incipientes. As experiências com o uso de ferramentas tecnológicas citadas pelos professores reduzem-se ao uso do celular e do computador para fins de pesquisas/buscas mais rápidas na sala de aula ou no laboratório de informática. Os excertos a seguir ilustram essa realidade:

(8) Hilda: [...] vamos trabalhar com o celular, quem tem né, vamos trabalhar em dupla, trio, grupo, e aí a gente faz essa ligação aí principalmente os jovens que vivem no celular, então a gente tenta buscar no **celular como ferramenta**.

(9) Marina: Os computadores porque (~), porque o celular nem todos têm. E assim sempre que posso eu trago Datashow para a sala de aula, somente. **As tecnologias quase não são reutilizadas na sala de aula**.

A utilização do celular sempre foi uma questão geradora de muita discussão na escola e de embates entre alunos e professores. A intencionalidade do uso dessa ferramenta é que nunca obedeceu às mesmas prioridades de professores e alunos. Parece que atualmente essa relação está menos conflituosa, porque a escola se deu conta de que pode transformar essa ‘paixão’ dos alunos, em aliada na sala de aula com a utilização do aparelho celular para fins didático-pedagógicos. Embora essa prática tenha ganhado corpo nos últimos anos, o emprego dessa ferramenta esbarra em alguns empecilhos como a não disponibilização de internet na escola para os alunos, o que implica no uso de internet particular, que também não está acessível para todos, como evidenciam os professores entrevistados, afirmando que muitos alunos da EJA não

³ Em relação ao uso de determinados recursos nas aulas de língua estrangeira (LE), outras informações podem ser vistas no Quadro 01.

usufruem dos chamados *smartphones*.

Todos os CEJAs investigados possuem laboratório de informática, no entanto, em geral, algumas dificuldades foram apontadas, como o pouco número de máquinas em perfeitas condições de utilização, a qualidade do serviço de internet e baixa destreza no uso do computador por parte dos alunos, principalmente entre os mais velhos, que diferentemente dos mais jovens, não estão tão familiarizados com seu manuseio. Dessa maneira, pode-se compreender que o uso das ferramentas tecnológicas é realmente pouco significativo, reduzindo-se a eventos pontuais, esporádicos e quase que exclusivamente para pesquisas ou para traduções realizadas nos dicionários *on-line*.

Outros aspectos inerentes à pedagogia dos multiletramentos que ficam bem evidentes nos dizeres dos professores são os espaços interativos/colaborativos e dialógicos, incentivados em sala de aula nos quais os docentes buscam efetivar a criação de possibilidades de interação/socialização, inclusão e aceitação, promovendo a liberdade e o respeito entre os alunos mais jovens e mais velhos, de culturas, pensamentos, experiências e saberes diversos. Os excertos a seguir demonstram essa preocupação:

(10) **Hilda:** Então, a questão da **inclusão**, por exemplo, a minha sala vespertina, ela tanto é diversa, como há a necessidade de **incluir**. Porque nós temos casos ali de aluno **disléxico**, **esquizofrênico** nós temos na sala de aula, temos casos de **epilepsia** [...].

(11) **Raquel:** [...] nós **fizemos uma salada de fruta**, cada aluno eu pedi para trazer uma fruta X, aí nós trabalhamos os nomes das frutas, e depois de trabalharmos os **nomes das frutas**, nós trabalhamos os **verbos no imperativo** para daí a gente trazer as frutas e fazer a salada de frutas e comer. (Rs) **Interagir**. Foi muito **produtiva essa aula**, eles **gostaram muito** e até hoje eles **lembram**.

(12) **Nélida:** Aqui no CEJA, um dos pontos altos assim, que nessas atividades⁴ eles se **envolvem de um jeito**, tudo que a gente propõe. Antes das férias foi feito um torneio de tudo aqui na escola, os meninos se envolveram nos jogos, e teve oficinas, oficinas de culinária, oficina de artesanato, de plantas, mudas, e foi **participação geral**, porque aí todas as extensões se **juntam**, vieram para cá, e eles se **envolvem muito**.

⁴ Referindo-se às atividades extraclasse promovidas pela escola.

(13) **Clarice:** Sim, com certeza, porque assim **você chama o aluno**, você **pergunta**, você **questiona**, então se **um não responde**, mas o **outro responde** né, aí um fala uma coisa, o outro fala outra, um fala errado, outro fala certo, e assim nós vamos; e **é mais dinâmico**, torna a aula mais dinâmica assim, você **envolver os alunos**. [...] **nós fomos feitos para socializar**, e quando há um bom papo, um **chamamento** é mais **bacana**, mais legal participar das atividades.

Em relação à forma como são pensadas e planejadas as aulas de LI os professores entrevistados destacam o papel do livro didático como ‘apoio’, ‘base’, ‘grande apoio’, ‘uma ferramenta a mais’ e ‘pouco atraente’. Nesse sentido, as aulas costumam ser desenvolvidas a partir da seleção de conteúdos, realizada no início do ano letivo, adequando-os ao nível (se ensino fundamental ou médio) e mesclando tópicos gramaticais contextualizados (geralmente apresentados por textos), temas que envolvem aspectos culturais, listas de exercícios e suplementados com a inserção de outros(as) materiais/atividades extras (impressos, geralmente). Nos trechos abaixo evidenciam-se essas estratégias e o quadro 01 reforça-as, ajudando a compreender o processo de planejamento das aulas de LI:

(14) **Lobato:** Tem um livro didático deles, e vem várias propostas nesse contexto no livro, aí ou **eu trago material de fora**, quando eu percebo que o material do livro vai estar mais fora da realidade deles, eu tento equiparar isso com alguma outra coisa de fora e trago material separado, ou eu trago um **complemento separado**, passo para eles, alguma coisa assim.

(15) **Nélida:** [...] o **livro do Ceja** para mim, eu não (/) **não torna atraente** para mim, na minha opinião, só que eu não deixo de trabalhar com algumas realidades do livro.

(16) **Raquel:** [...] mas eu tento seguir o livro, o meu **apoio** assim **total é o livro didático**.

(17) **Ana Maria:** Eu fico com o **livro didático** e **outra atividade** assim **extra** que eu levo para eles fora do livro, mas que tem alguma coisa relacionada ao livro.

(18) **Hilda:** Então, no primeiro momento a gente **segue a proposta do livro didático**, que nós temos, né. E a partir daí dessa proposta surgem outras. Até mesmo dos próprios alunos, então eu **exploro muito a curiosidade deles** em sala de aula, tendo como ponto de partida o livro, mas sanando também o que eles querem, o que eles buscam, eu tento fazer essa... **conciliar, a curiosidade deles com o**

livro didático.

Quadro 01 – Respostas à pergunta 36 do QOL.

Assinale com que frequência você contempla os seguintes recursos em suas aulas de LE:				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Livro didático			H/L/M/Z	
Livro paradidático			H/Z	L/M
Caderno do aluno				H/L/M/Z
Cópias de textos e listas de atividades			H/Z	L/M
Dicionário		L		H/M/Z
Aplicativos de celular			H/M/Z	L
Projektor multimídia			H/L/Z	M
Computador/laboratório de informática			H/L/Z	M
Jogos e brincadeiras			L/M/Z	H
Quadro e giz/marcador de quadro branco			H/L	M/Z
Cartazes, figuras, jornais, flashcards			H/L	M/Z
Músicas, vídeos, filmes e outros materiais digitais			L/Z	H/M
Legenda: Hilda (H), Lya (L), Marina (M) e Zélia (Z).				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das respostas obtidas no QOL.

Mesmo com a adoção de um livro didático que já vem pronto, carregado de ideologias e conceitos apoiados nas crenças de quem o criou, é possível, selecionar e prestigiar “temas relevantes e includentes, de cunho social” (TÍLIO, 2013, p. 60). Esse autor aponta as temáticas sugeridas pelos próprios documentos prescritivos oficiais, como “ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, diversidade cultural, orientação sexual (cf. PCN – BRASIL, 1998), cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, valores, conflitos, dependência/interdependência, e diferenças regionais e nacionais (cf. OC para o EM – BRASIL, 2006)” (TÍLIO, 2013, p. 60) para atingir essa finalidade.

Seguindo essa linha de pensamento os colaboradores, em geral, relatam que costumam abordar nas aulas de LI aspectos sociais, culturais e políticos, já assuntos com temáticas religiosas são evitados. Entretanto essas discussões se materializam na sala de aula de forma mais superficial, normalmente atreladas a datas comemorativas ou questões suscitadas por meio de um assunto presente em determinado texto. Os fragmentos abaixo exemplificam esta condição:

(19) Marina: É (/) eu trago algumas vezes, filmes, já trabalhei bastante filmes. E através desses filmes, a gente faz algumas socializações e através dessas socializações, são interpretações, até mesmo, nem que seja, que saia uma frase, uma palavra em inglês, tento sempre trazer de

forma dinâmica, o meu conteúdo proposto.

(20) Hilda: Procuero, mas eu **não foco muito**, vou ser bem sincera. Tem a... quando é abordado a questão da cultura, a gente trabalha um pouco né, principalmente algumas **datas comemorativas**, né, a gente, foca também tanto aqui como que acontece, **como que lá acontece**, mas não damos muito foco não.

Ainda que realizada superficialmente, acredito que seja uma prática desejável fomentar discussões acerca da realidade dos alunos – que já é distinta entre si – (bem como da realidade de pessoas diferentes de nós em nosso próprio país ou em outros) para que os alunos conheçam e respeitem as diversidades em amplo sentido. Nessa mesma direção Tílio (2013) enfatiza que:

Para que o aluno seja capaz de efetivamente se comunicar fora da sala de aula, é necessário que a prática na sala de aula seja relevante para a realidade do aluno. Para isso, a prática de sala de aula deve ser baseada em materiais autênticos, típicos da vida social do aluno, em excertos de linguagem contextualizados além da frase [...]. (TÍLIO, 2013, p. 54).

Embora os caminhos teórico-metodológicos percorridos pelos professores entrevistados não conduzam completamente os alunos à construção de níveis comparativos mais complexos, entre o que é estudado nas aulas de LI e o ‘mundo real’, ou a respeito de aspectos gramaticais/semântico-lexicais entre a LI e a LP, ou ainda uma visão crítica mais profunda em relação a pontos socioculturais, ficam evidentes nas entrevistas, os esforços, as tentativas direcionadas a esses resultados e os pequenos avanços, ressaltando a importância do papel do professor como andaime, como mediador para esta ação durante o processo. O trecho seguinte ilustra essa situação:

(21) Lobato: Quando **sozinhos não**. Sozinhos muito poucos, mas **quando você começa a auxiliá-los** nesse contexto, muitos **conseguem chegar lá**, perceber isso.

Partindo da concepção de que a língua é uma prática social e histórica, é possível afirmar que “aprender uma língua significa mais do que tornar-se capaz de se comunicar na língua; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los – em contextos comunicativos também, mas não apenas” (TÍLIO, 2013, p. 55). Nessa perspectiva, sabendo que na atualidade, as práticas pedagógicas que envolvem o uso dos gêneros textuais, recorrendo à escrita e à leitura

promovem novos letramentos, “o acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado” (TÍLIO, 2013, p. 56) e pode desenvolver nos alunos da EJA, novas competências capazes de fazê-los agir, interagir e modificar sobre e no mundo, de maneira a criar novos sentidos para si e para ele.

Considerações finais

Criados em Mato Grosso a partir de 2008, os CEJAs nasceram com o objetivo principal de ‘resgatar’ da ‘marginalidade’ educacional (e por conseguinte, social) a população de jovens e adultos que estava ‘esquecida’ pelo poder público, alinhando-se à filosofia dos PCN (1998) de garantir o cumprimento do dever do estado de oferecer educação a todos os cidadãos através de políticas públicas educacionais efetivas referendadas também por outros documentos oficiais.

No que diz respeito aos multiletramentos, um dos pilares desse artigo, e sua conexão com as práticas pedagógicas docentes, não se pode afirmar que os princípios proclamados pelo GNL para a pedagogia dos multiletramentos estejam completamente ratificados nesses espaços educativos e nas ações desenvolvidas neles. Nesse sentido, concordo com Moita Lopes (2003) citado por Tílio (2013) quando aponta que há três aspectos no ensino de LI na vida cotidiana atual que contribuem para a construção de discursos anti-hegemônicos, dentre os quais destaco o primeiro:

A construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, de forma que **aprender uma língua seja entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua**, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que **é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão** (grifos meus). (TÍLIO, 2013, p. 57).

Não obstante, estejam bem evidentes os esforços dos colaboradores, a partir dos dados analisados, para diversificarem suas proposições de atividades nas aulas de LI, com vistas a uma EJA mais integral, ainda há indícios marcantes de práticas voltadas para um ensino conteudista em que os aspectos formais da língua, às vezes, se sobrepõem a outros mais dinâmicos que privilegiem o uso da língua e não o estudo sobre ela. Dessa maneira, o letramento multimodal e o letramento multicultural, a partir do uso mais intenso e expressivo das tecnologias de informação e comunicação, reforçados por Rojo (2009; 2012; 2013) não estão

totalmente consolidados nas aulas de LI.

Isso não quer dizer que tais letramentos tenham fronteiras marcadamente definidas e que não se interpenetrem discursivamente, nem que não aconteçam em diferentes níveis de letramento ou ainda que as práticas docentes desenvolvidas nos CEJAs não desencadeiem letramentos outros.

Pactuo com Rajagopalan (2003) quando afirma que as políticas linguísticas devem ser claramente definidas pelo país, evidenciando para que finalidades são adotadas (por que ensinar inglês, para quem, com que objetivo e como ensinar?), e vinculadas ao ensino de línguas, enfatizando desse modo, o papel político do professor em conformidade com “[...] a necessidade de construir conhecimentos mais responsivos à vida social em tempos pós-coloniais e pós-modernos.” (MOITA LOPES, 2006, p. 34), ao considerar a inexorável mestiçagem entre as línguas e ressaltar seu caráter comunicativo, politizado e ideológico, sobretudo da LI como língua franca mundial.

Se o ensino dessa língua for mantido no discurso dos documentos oficiais vigentes que preceituam uma perspectiva de relevância do seu estudo para a formação dos alunos, reitero o que afirmam Cox e Assis-Peterson (2008, p. 47) ela “precisa funcionar”. Por isso, se faz necessária a tomada de um conjunto de medidas que envolva desde o governo federal até o municipal, cujas ações garantam o efetivo ‘funcionamento’ da LI nas escolas públicas brasileiras a fim de que sua aprendizagem seja capaz de responder, eficientemente, as solicitações dos contextos sociais dos alunos.

Este trabalho se propôs a deliberar sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI correlacionando-o à EJA e aos multiletramentos no intuito de fazer emergir questões importantes, às vezes, apagadas no/do cotidiano escolar e social e colaborar para a discussão/reflexão e possíveis ressignificações de práticas docentes voltadas à EJA, ancoradas pela pedagogia dos multiletramentos e pelas possibilidades que a LI como língua franca mundial pode oferecer, auxiliando na formação de alunos abertos para a criticidade e para o verdadeiro exercício de sua cidadania.

ANEXO

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Onde há transcrição de falas dos colaboradores entrevistados, utilizei-

me de sinais convencionais ortográficos da Língua Portuguesa como vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), somados aos mencionados a seguir:

(/): interrupção, corte rápido na fala ou descontinuidade na fala

[...]: supressão de trecho da transcrição original

(~): hesitação, pausa para a elaboração de uma ideia/um pensamento (hummm, hã)

(Rs): Risos

Trechos negritos: ênfase do pesquisador aos termos utilizados para análise ou para reforçar pontos de análise.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. (5^a a 8^a séries) Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Língua estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008, p. 17-52.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GRUPO NOVA LONDRES. CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; ProQuest Psychology Journals p. 60.

JUSTINA, Olandina Della. Formação inicial e as competências do professor de Língua Inglesa: história e atualidade. In: XII CONAELL (Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários). 2014, Sinop. **Anais eletrônicos...** Sinop, Editora UNEMAT, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html>> Acesso em 16 de abr. 2018.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TÍLIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Sobre os autores

Carlos Cernadas Carrera é doutor em Letras, área de concentração de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará (2014) e Doutorado em Lingüística y sus Aplicaciones pela Universidad de Vigo - Espanha (2014). Possui Mestrado em Lingüística y sus Aplicaciones - Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pela Universidade de Vigo (2011), revalidado pela Universidade Federal do Pará (2014). Possui, também, Licenciatura em Letras Português-Espanhol (2018) e Graduação em Relaciones Laborales pela Facultad de Ciencias Jurídicas da Universidad de Vigo (1996). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Pará, trabalhando como docente da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e exerce como Coordenador Pedagógico de Língua Espanhola do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem fronteiras (NucLi-IsF).

Cristiane de Mesquita Alves é doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (Bolsista PROSUP/CAPES). Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (2015- 2016). Especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade da Amazônia (2007). Graduação em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA- 2006), Letras habilitação em Língua Espanhola pela Universidade da Amazônia (2010/2011). Professora- formadora nos programas de educação à distância da UEPA/UAB (2010-2014) e Parfor- (IFPA 2012-2013). Atualmente, Professora Substituta da Universidade do Estado do Pará (UEPA)/Professora/Tutora (UEPA/UAB). Integrante do Grupo de Pesquisa GITA (Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico), como cargas horárias das bolsas CAPES. Membro da APAPLE (Associação Paraense de Alunos e Professores de Espanhol).

Daniel de Almeida Brandão é graduado em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Amapá- AP. Membro do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) da Universidade Federal do Amapá. Foi bolsista iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada desenvolvendo pesquisas sobre materiais didáticos digitais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Edna Karla Silva Mello atualmente cursa Licenciatura em Letras - Português/Inglês, com intuito de ampliar meus horizontes, aplicando na área da educação os conhecimentos que já possuo tanto em língua estrangeira quanto em tecnologia, integrando os saberes. Sou graduada em Tecnologia em Redes de Computadores pela Faculdade de Macapá-FAMA (2010) e Especialista em Administração e Segurança em Redes de Computadores pela Faculdade Estácio SEAMA (2013). Sou MCP (Microsoft Certified Professional), e tenho experiência em Infraestrutura e Administração de Redes de Computadores, Segurança da Informação e Help Desk (suporte ao usuário).

Joyce Cristina Farias de Amorim é doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC-Unama). Possui Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC-Unama). Especialização em Linguística Aplic. ao Ensino/Aprend. do Inglês como Língua Estrangeira. Especialização em Docência em Libras. Especialização em Educação e Novas tecnologias. Lic. em Letras hab. Português/Inglês (Unama). Lic. Letras Espanhol (Unama). Docente efetiva de Língua Inglesa da Seduc –PA. Pesquisadora do GEPIDI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Diversidade e Inclusão) e do GITA (Grupo de Pesquisa em Interfaces do Texto Amazônico). Está cursando Especialização em Informática aplic. à educação (IFPA) e Lic. em Letras Libras (UFRA).

Lílian Latties é doutoranda pelo Programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). É professora Assistente III na UEAP e integra os grupos de pesquisa: DECOLIDE/UFBA (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação), GEPEA/UEAP (Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense) e NAPLLE/Unifap (Núcleo Amapaense de Pesquisas em Línguas e Literaturas Estrangeiras). Desenvolve estudos sobre identidade, formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva da educação intercultural, dos estudos do letramento e da decolonialidade.

Maria do Carmo Barbosa Machado é graduada em Letras - Português pela Universidade Norte do Paraná (2015), graduação em Bacharelado em Teologia pela Faculdade de Educação Teológica (1997), especialização em Especialização em Língua Espanhola pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (2013) e especialização em Especialização em Magistério Superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2002). Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Língua estrangeira.

Maria Josiane Costa Moura é graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Estado do Amapá. Pesquisa formação de professores de espanhol e ensino de língua espanhola.

Mauricio Rodrigo Pinilla Eduardo é Mestre em Letras pela UNIR e possui licenciatura em Letras modalidade Espanhol e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Professor de Língua espanhola para fundamental II e ensino médio em colégios da rede pública de ensino em Rondônia e institutos de ensino de idiomas.

Nádia Nelziza Lovera de Florentino é formada em Letras - Habilitação Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Mestre em Estudos Literários pela UFMS - Campus de Três Lagoas. Doutora em Letras pela UNESP - Campus de Assis. Possui experiência nas áreas de Ensino de língua estrangeira, Literatura, Narrativas brasileiras contemporâneas e Idiomas Indígenas. É professora adjunto no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia.

Odete Burgeile é graduada em Letras (Inglês e Português) pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e doutorado europeu em Filologia Inglesa, revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. É também especialista em Literatura Brasileira e graduada em Farmácia-bioquímica pela UEM. Atualmente é professora da Classe E (Titular) da Universidade Federal de Rondônia. É docente do Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR. É líder do Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais-GELLSO, credenciado pelo CNPq.

Romeu Donatti é mestre em Letras (na linha de pesquisa em estudos linguísticos) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – 2018), graduado em Letras/Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – 1997), graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – 2011), especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa (UNEMAT – 2005). Atualmente professor da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, lotado no CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire.

Rosane Serra Pereira é mestranda em Letras pela (UNIR). Pós-

Graduada em Psicopedagogia Institucional (UNIR), Administração Pública, (UNIR) e Gestão de pessoas e Psicologia Organizacional (FCR) e MBA em Gestão Estratégica de Pessoas: Desenvolvimento Humano de Gestores (FGV). Graduada em Letras/Português (UNIPEC) e Direito (UnSL). É servidora pública de carreira do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia.

Rosivaldo Gomes é doutor em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) na área de Linguagens e Educação Linguística. Realizou estágio de Pós-doutorado pelo Departamento de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá, na área de Educação e formação de professores. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP/UNIFAP) e graduado em Letras Português e Literatura pela Universidade Federal do Amapá. É professor Adjunto I de Língua Portuguesa e Didática das Línguas do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Mestrado em Letras (PPGLET/UNIFAP), pesquisando sobre educação bilíngue e práticas de letramentos no ensino de Português como LE/L2. Líder do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPq-UNIFAP).

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia é licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa pela UFPA (2006). Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), lecionando na Educação Básica e na pós-graduação *lato sensu*, no Câmpus Marabá Industrial.

Wagner Rodrigues Silva é licenciado em Letras: Português e Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui estágio de pós-doutorado na The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e na Aswan University (Egito). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, membro do grupo de trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (Anpoll), docente no Câmpus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando na Licenciatura em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado). Coordena o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

Wanne Karolinne Souza de Miranda é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP. Especialista em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP (2016) e Graduada em Letras com Licenciatura em Português - Inglês e respectivas Literaturas pela mesma instituição em 2015.





Obra foi produzida com o apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) e da Editora da Universidade Federal do Amapá

