



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Ensino de línguas

Organização:

Paula Almeida de Castro
Lino Dias Correia Neto

ISBN: 978-65-86901-70-2

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.000



ENSINO DE LÍNGUAS

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
LINO DIAS CORREIA NETO



realizeventos
Científicos & Editora



ENSINO DE LÍNGUAS

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de línguas/ organizadores, Paula Almeida de Castro, Lino Dias Correia Neto. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

239 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.000

ISBN 978-65-86901-70-2

1. Ensino de línguas 2. Recursos Didáticos. 3. Práticas Pedagógicas.
I. Título. II. Correia Neto, Lino Dias.

21. ed. CDD 407.1

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Alachermam Braddylla Estevam Sales (UFCG)

Anderson Rany Cardoso da Silva (UEPB/UFPB)

Carmen Verônica de Almeida Ribeiro
Nóbrega (UFCG)

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UEPB)

Fábia Evangelista Gomes Santos

Fabício Cordeiro Dantas (UFCG)

Flávia Barbosa de Santana Araújo (PREFEITURA DE IPOJUCA)

Hylô Leal Pereira (SEDUC-CEARÁ)

Isolda Alexandrina Silva Beserra Lacerda (UPE)

Joelma da Silva Neves (SEDUC-ZABELÊ/PB)

José Herbertt Neves Florencio (UFCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

Luana Farias (UFCG)

Manuella Barreto Bitencourt (UFCG)

Patricio de Albuquerque Vieira (5)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Shalatiel Bernardo Martins (UFRN/URCA)

Vilma Lucia Pereira S. Cruz (FAESC- FACULDADE DA ESCADA)

PREFÁCIO

Esta coletânea apresenta um conjunto de artigos desenvolvidos em torno do escopo do Grupo de Trabalho (GT) 15 – *Ensino de Línguas* – da oitava edição do Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Neste GT, buscou-se colocar no centro do debate o ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras para desdobrar tópicos subjacentes, tais como: leitura, escrita, oralidade, análise linguística, habilidades comunicativas, políticas de pluralismo linguístico, o currículo e as práticas docentes.

A diversidade dos tópicos ao redor da temática central do GT-15 possibilitou a abertura necessária para que os(as) autores(as) abordassem o ensino de línguas no interior da complexidade que lhe é intrínseca. Do mesmo modo, ao tratarem do ensino de línguas com diferentes pontos de partida, os(as) autores(as) puderam enriquecer as atividades do GT-15, ao passo em que convergiram em um único ponto de chegada: o compromisso científico com uma educação linguística emancipadora, reflexiva e transformadora.

Assim, este e-book, enquanto registro e continuidade de uma parte das atividades do GT-15, visa expandir discussões e contribuir com as reflexões e as práticas de professoras e professores cujo objeto do trabalho pedagógico é voltado para a linguagem e suas práticas.

Com os votos de reflexões profícuas, convidamos você a se debruçar na leitura desta coletânea.

Lino Dias Correia Neto

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.001)

**CONSTRUÇÃO DE PROTÓTIPO DE ENSINO: UMA
EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA KOTOBEE** **9**

Tatiani Daiana de Novaes

Jane Cristina Beltramini Berto

Jonathas de Paula Chaguri

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.002)

**A TRADUÇÃO DE MÚSICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LIBRAS: UM PROCESSO LINGUÍSTICO
INTERCULTURAL** **25**

Macrysla Yohanna Araujo Silva

Roberta Cantarella

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.003)

**MULTIMODALIDADE E ENSINO REMOTO DE LÍNGUA
INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES** **42**

Luciana Parnaíba de Castro

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.004)

**O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A TRADUÇÃO:
DIALOGANDO COM O LIVRO DIDÁTICO** **64**

Joice Gomes dos Santos

Isolda Alexandrina Silva Beserra Lacerda

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.005)

**ATIVIDADES GRAMATICAIS, ADJETIVOS E LÉXICO EM
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS** **81**

Any Cristina Felix

Maria Auxiliadora da S. Cavalcante

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDIGENAS E DESAFIOS À LUZ DA BNCC.....101

Francisca Maria Galvão Picanço
Wagner Barros Teixeira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.007)

CONTORNOS BIOPOLÍTICOS EM DISCURSOS SOBRE A SAÚDE: UMA ANÁLISE DE MATERIALIDADES VERBO VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA.....121

Wyllamy Samuel da Costa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.008)

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: AUTONOMIA E PROTAGONISMO DISCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNÓGICA.....137

Edna Maria Evangelista de Araújo
Juliana da Silva Galvão
Joselma Lavor

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.009)

AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DA INTERTEXTUALIDADE NA CARTA DE JUDAS.....158

Andréia Carlos de Sousa Rezende Nascimento
Domingos de Sousa Machado

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.010)

PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA – PCE/FAPEAM: INCENTIVO À PESQUISA E MELHORIA NA QUALIDADE DE ENSINO DE DOCENTES E DISCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL ANA MOTA BRAGA.....182

Ádria dos Santos Gomes
Ricardo Nascimento Abreu

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.011)

**DISCUTINDO CONSUMO E IDENTIDADE NA ESCOLA: O
GÊNERO PUBLICITÁRIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 195**

Gilderlane Guimarães Sousa

Juarez Nogueira Lins

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.012)

**A INTERLÍNGUA E A INTRALÍNGUA NA ESCRITA EM
LÍNGUA INGLESA..... 215**

Fernanda Maria Almeida Floriano

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013)

**A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO
AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS POR MEIO
DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 217**

João Victor Brandão do Nascimento

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.014)

**LEITURA, EMOÇÃO E VIVÊNCIA DO AMOR NA
NARRATIVA CARTAS A D., DE ANDRÉ GORZ..... 238**

Rafael Francisco Braz

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.001)

CONSTRUÇÃO DE PROTÓTIPO DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA KOTOBEE

Tatiani Daiana de Novaes

Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal. E-mail: tatiani.vovaes@ifrn.edu.br.

Jane Cristina Beltramini Berto

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Pós-Crítica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ), cadastrado no diretório da CNPq. E-mail: jane.beltramini@ufrpe.br.

Jonathas de Paula Chaguri

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE–Campus Mata Norte). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ) da UFRPE e do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) da UEM, cadastrados no diretório da CNPq. Email: jonathas.chaguri@upe.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo descrever a experiência da construção de um protótipo de ensino de Língua Portuguesa com características interdisciplinares fazendo uso do programa Kotobee Author e analisar até que ponto o protótipo criado contempla as concepções de ensino da era digital, mais especificamente: a pedagogia dos multiletramentos, o paradigma da aprendizagem interativa e o web-curriculo. A pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, principalmente nas concepções apresentadas em Moita Lopes (2006) e foi realizada a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativista e descritiva, embasada nos estudos do multiletramentos. O estudo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.001)

conclui que ainda que os protótipos, de uma maneira geral, não abranjam de forma completa o novo “ethos” dos sujeitos dos letramentos digitais, percebe-se que eles são materiais privilegiados, uma vez que potencializam: o ensino voltado para os letramentos digitais, a colaboração e a interatividade. Afinal, todo processo de mudança educacional é lenta e acontece de forma gradual.

Palavras-chave: Protótipo. Kotobee Author. Língua Portuguesa. Ensino na era digital.

INTRODUÇÃO

As práticas discursivas sociais da atualidade estão intimamente relacionadas às tecnologias digitais da informação e da comunicação. Tais práticas alteraram as formas de ler, escrever, comprar, protestar, criar, produzir, aprender, relacionar-se etc. Isso tudo aponta para novas maneiras de ensinar e aprender, de produzir conhecimento e objetos digitais de aprendizagem. Assim, estamos em um momento em que se vem refletindo e questionando o futuro dos materiais didáticos impressos e investigando os materiais digitais.

Os multiletramentos exigem novas posturas, práticas e valores, uma vez que possuem outra lógica. Eles são, em sua essência, mais “participativos”, “colaborativos” e “distribuídos” do que os letramentos convencionais. Também são menos “individualizados” e “centralizados no autor” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 9).

O que nos interessa nesta pesquisa são os protótipos de ensino baseados na concepção de letramentos digitais e criados a partir da pedagogia dos multiletramentos. Tal pedagogia baseia-se na ideia de formar os sujeitos com habilidades no campo do “saber fazer”, usando as diversas ferramentas relacionadas às práticas letradas.

Rojo (2017) conceitua os protótipos de ensino como materiais de ensino digitais abertos, flexíveis, interativos, editáveis, navegáveis, que possibilitam a interação e a colaboração de estudantes e, ao mesmo tempo, constituídos por um discurso autoral/professoral por meio do qual os docentes possam fazer escolhas, usar os textos, mídias etc. do seu próprio repertório.

Os protótipos não deixam de ser uma espécie de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs). Segundo Araújo (2013), trata-se de um “recurso digital reutilizável que se presta a servir como ferramenta de ensino em diversos contextos educacionais”, podendo ser animações, games, propostas de atividades, infográficos, textos, simuladores, áudios etc. A esse respeito, Rojo (2017, p.13) acrescenta que, “no limite, qualquer objeto que circula na Web pode ser incluído como parte integrante de uma proposta de ensino, transformando-se, assim, em ODA”.

As principais características de um ODA são: a granularidade e a reusabilidade relativas. Segundo Mendes, Sousa e Caregnato

(2004, p. 3), reusabilidade é quando o ODA “é reutilizável várias vezes em diversos ambientes de aprendizagem”; já a granularidade é “o conteúdo em pedaços, para facilitar sua reusabilidade”. As duas características podem estar presentes em protótipos de ensino e estão no protótipo que será analisado nas seções seguintes.

Este artigo tem como objetivos: a) descrever a experiência da construção de um protótipo de ensino de Língua Portuguesa com características interdisciplinares fazendo uso do programa *Kotobee Author*; e b) analisar até que ponto o protótipo contempla as concepções de ensino da era digital, mais especificamente: a pedagogia dos multiletramentos, o paradigma da aprendizagem interativa e o webcurrículo. A pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada¹, tendo por base, principalmente, as concepções apresentadas por Moita Lopes (2006) e foi realizada a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativista e descritiva, com base nos estudos do multiletramentos.

A CONSTRUÇÃO DE UM PROTÓTIPO DIGITAL

Kotobee é um programa pago que também possui uma versão gratuita para o Windows e o Mac, que, ao ser baixado no computador, possibilita que o usuário crie e-books com funcionalidades, ou seja, é possível colocar imagem, áudio, atividades, âncora, vídeos, hiperlinks, widget, equação, imagem 3D e atividades (de verdadeiro ou falso, de marcar X, de resposta curta, de arrastar e soltar), nem todas as funcionalidades, mas grande parte é liberada na versão gratuita do programa. Para a criação do protótipo descrito neste artigo, foi usada a versão gratuita, que tem como principais obstáculos a limitação de número de capítulos e de MB (megabytes).

O programa possui uma espécie de assessoria por e-mail que responde prontamente à todas as dúvidas enquanto o usuário cria seu e-book interativo e multissemiótico. Isso acontece, inclusive, na versão gratuita. O protótipo foi publicado sem custos em uma nuvem que é a biblioteca virtual do KOTOBEE (2022).

1 Não se trata de aplicação de teorias linguísticas no ensino, mas de uma Linguística Aplicada “transgressora” e interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), com foco na prática social. O ensino proporciona uma em meio a tantas práticas sociais.

O grande tema escolhido para o protótipo foi “*Como podemos agir no mundo e transformá-lo? Como podemos fazer isso coletivamente?*”. O produto didático possui oito capítulos, sendo que um deles contém quatro subcapítulos.

Há relações interdisciplinares com componentes curriculares presentes em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, são eles: Relações Interpessoais, Fotografia Básica e Seminário de Pesquisa. Essas relações também estão presentes nos já conhecidos componentes do Ensino Médio regular: Sociologia, Arte e História.

Ao final de cada capítulo e subcapítulo, são descritos os principais objetivos da seção e há uma pergunta ou um pequeno parágrafo que aponta para o que será trabalhado em uma próxima seção. Isso não impede que os capítulos e subcapítulos sejam trabalhados separadamente e/ou fora da ordem, se esse for o desejo dos estudantes e professores, uma vez que uma seção não é pré-requisito da outra.

Depois de criado o protótipo, o programa permite salvar/exportar o arquivo para: EPUB, EPUB criptografado, Kindle, PDF, Word Doc (os chamados arquivos padrão). Também é possível exportar para um aplicativo da web, para um aplicativo móvel nativo, para o hospedeiro on-line e para a biblioteca on-line do Kotobee (opção escolhida pela pesquisadora). Mesmo depois de publicado, a pesquisadora conseguiu fazer alterações e republicar o protótipo. Ele passa a ser armazenado em outro endereço de biblioteca.

Uma opção para a escola que tem uma conexão fraca é, ao criar o protótipo, salvar vídeos, imagens, sons na própria galeria do programa. Isso acaba usando bastante espaço (MB), mas, dessa maneira, o estudante precisará de internet apenas para baixar o Kotobee *Reader* (no seu celular, tablet, computador). Depois de baixado, é possível usá-lo sem internet. Os hiperlinks não poderão ser abertos nessa versão, mas é possível ter acesso a todos os outros materiais.

O protótipo pode ser visto no endereço <https://shared.kotobee.com/#/book/38479/reader/chapter/1?vi=0>.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, PARADIGMA DA APRENDIZAGEM INTERATIVA E WEBCURRÍCULO: CONCEPÇÕES DE ENSINO DA ERA DIGITAL

Se parece óbvio que as novas tecnologias são parte essencial da vida social, há ainda muita resistência para que ela faça parte das práticas relacionadas à esfera da educação. Vídeos, simuladores, infográficos digitais, games, áudio-books, animações, mapas interativos etc., quando ocupam o espaço escolar, visivelmente não são os protagonistas, não são incorporados na prática pedagógica, apenas ilustram aquilo que é ensinado tradicionalmente, pelo menos por enquanto.

Na era digital, atualmente, o sujeito se torna cada vez mais errante, disperso, mas também mais ativo e mais produtor de informação, passando a ser uma espécie de “curador” da sua própria trajetória, daquilo que lhe é disponibilizado. Assim, ele pode comentar, curtir, remixar, reescrever, editar, deixando de ser mero espectador, simples destinatário tornando o que Rojo (2012) chama de “lautor” (leitor/autor).

Como estratégia adotada, a intenção foi criar um protótipo de ensino de Língua Portuguesa sem cair na fetichização da tecnologia, até porque é sabido que educação pública, gratuita e de qualidade (na qual trabalhamos e a qual defendemos) é uma construção social. As tecnologias digitais podem contribuir para isso, se relacionadas com um conjunto de políticas públicas emancipadoras, tais como: investimento em espaços alternativos de aprendizagem, educação integral, valorização da carreira docente, dedicação exclusiva de professores, formação continuada, inclusive, na área das novas tecnologias, entre outros fatores igualmente importantes.

O Grupo de Nova Londres estabeleceu algumas diretrizes a respeito da pedagogia dos multiletramentos, que tem como alicerce quatro ângulos pedagógicos orientadores que são: a prática situada; a instrução aberta; o enquadramento crítico e a prática transformada (COPE; KALANTZIS, 2009). A pedagogia dos multiletramentos é também chamada de pedagogia do design porque os estudantes se apropriam dos designs digitais e não digitais, desenvolvendo habilidades para serem leitores e escritores críticos

dos designs disponíveis: vídeos, imagens, textos, games, etc., tornando-se sujeitos capazes de recriá-los, o que Rojo (2012) chama de redesign.

Uma concepção importante de ensino na era digital e que dialoga com a pedagogia dos multiletramentos são os paradigmas de aprendizagem curricular e de aprendizagem interativa propostos por Lemke (2010). O paradigma curricular, muito conhecido, tem base na determinação de conteúdos escolares, em que o educador e a escola decidem o que os estudantes estudarão e quando, em que ordem farão isso. Já o paradigma de aprendizagem interativa seria “o paradigma do acesso à informação mais do que da imposição da aprendizagem” (LEMKE, 2010, p. 469). Nesse caso, o estudante atua como protagonista, decidiria o que e de qual maneira se daria o aprendizado, por sua vez, o docente teria o papel de consultor e mediador da aprendizagem:

No paradigma da aprendizagem interativa os estudantes assumem tópicos e interesses, problemas e compromissos deles próprios ou dos grupos dos quais participam. Eles encontrarão as categorias fundamentais, conceitos e princípios de todas as disciplinas básicas e, seja qual for a trilha que eles escolherem percorrer através das florestas do conhecimento, precisamente porque essas noções são de fato fundamentais e amplamente aplicáveis e, portanto, serão necessariamente encontradas onde quer que viajemos. Mas todos eles irão procurar para si mesmos uma educação essencialmente diferente, apenas com esse grau de compartilhamento que vem da interação com os outros e da utilidade comum das noções comuns (LEMKE, 2010, p. 471).

O que temos hoje nas escolas brasileiras é o paradigma curricular:

Paradigma dominante em instituições tais como escolas e universidades. O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica. Desenvolveu-se simultaneamente a eles

e em acordos filosóficos muito próximos; dá suporte às suas redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no 'capitalista veloz'. Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média (LEMKE, 2010, p. 469).

Outra concepção importante, que dialoga com a pedagogia dos multiletramentos e com o paradigma de aprendizagem interativa, é o webcurrículo. Segundo Almeida (2014):

O webcurrículo se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o webcurrículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto [currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O webcurrículo está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula (ALMEIDA, 2014, p. 1).

As três concepções apresentadas nesta seção – a pedagogia de multiletramentos, o paradigma de aprendizagem interativa e o webcurrículo – serviram de alicerces para a análise do protótipo de ensino de Língua Portuguesa a ser apresentado nas próximas seções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão a ser analisada é se o objeto de aprendizagem criado e disponibilizado na biblioteca do Kotobee se caracteriza como um protótipo de ensino. Afirmamos que sim. O protótipo/objeto de aprendizagem criado não é o programa de ensino, não é o currículo propriamente, mas contribui, ou seja, pode ser usado para que o docente atinja os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo programa de ensino. Diante disso, é possível afirmar que ele não se assemelha a um livro didático, pois este, sim, contempla todo o programa. Uma diferença é que o livro é marcado pela autoria, enquanto o protótipo não. O protótipo é uma estrutura “vazada”, ao adquirir o número de série (o primeiro autor precisa disponibilizar esse número) e instalar o kotobee no computador, outro professor/estudante pode, por exemplo, alterar os vídeos, acrescentar exemplos e editar tudo da maneira que desejar.

O protótipo/objeto de aprendizagem criado também difere em parte da sequência didática. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), as sequências didáticas “são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. As sequências didáticas diferem do protótipo porque não possuem, obrigatoriamente, uma relação interdisciplinar, via de regra, não são feitas de materiais multissemióticos e objetivam esgotar um gênero textual/discursivo, já o protótipo não, ou pelo menos não, necessariamente.

A segunda questão a ser analisada é se o protótipo criado se relaciona com a concepção de webcurrículo. Pensa-se que isso acontece parcialmente. O protótipo, de fato, está inserido e é desenvolvido por meio das tecnologias digitais da informação e da comunicação; é um material totalmente “informatizado”, digital, disponibilizado na rede; também é um objeto de aprendizagem que instiga o trabalho colaborativo e o protagonismo juvenil, o que ocorre, por exemplo, no capítulo intitulado “*Vocês conhecem a história de jovens que interferiram na realidade e lutaram por direitos e valores?*”. Além disso, o protótipo explora, especialmente nas perguntas norteadoras, as experiências dos estudantes, como em “*Vocês já tentaram resolver alguma insatisfação na rua onde moram ou na*

escola em que estudam?” no capítulo em que o abaixo-assinado on-line e a petição on-line são trabalhados.

Porém, o protótipo multissemiótico de ensino, por si só, não incorpora o digital na vida escolar, sozinho ele não integra efetivamente as tecnologias digitais e o currículo prescrito. Para isso, a cultura do impresso na escola teria de mudar e deveria ser ampliado o acesso à internet.

A terceira questão a ser analisada é se o protótipo criado dialoga com o paradigma de aprendizagem interativa. Pensa-se que sim. Isso porque não há imposição nem exposição de conteúdos. Nesse processo, é o estudante que atua como protagonista e constrói os saberes por meio do diálogo com o protótipo. Em nenhum momento, o material digital multissemiótico descreve, por exemplo, a diferença de polissemia e ambiguidade, as características dos movimentos sociais, os elementos composicionais do videominuto, da carta aberta ou de qualquer outro saber escolar, porém, o estudante é instigado a refletir sobre isso e ele constrói esses conhecimentos, por exemplo, por meio da pesquisa, do trabalho em grupo e das leituras de várias cartas abertas. É o que se busca promover em “*A partir das leituras de todas essas cartas abertas, das reflexões anteriores e de uma pesquisa na internet, conclua quais são as características típicas desse gênero*”, no capítulo em que o gênero carta aberta é trabalhado.

O protótipo culmina na criação de uma campanha nas redes sociais. Nesse caso, também é o estudante quem decide a pauta reivindicatória e os gêneros discursivos a ser usados. Nada é imposto. O protótipo encaminha, faz questionamentos, sugere alguns trabalhos para mediar o processo, como o *brainstorming* e a enquete, por exemplo, mas a escolha da pauta reivindicatória é coletiva e de interesse dos estudantes. Como preconiza a aprendizagem interativa, o professor passa a ser muito mais um consultor/mediador de aprendizagem.

A quarta questão a ser analisada é verificar se o protótipo criado contempla os quatro ângulos pedagógicos orientadores da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009): a prática situada; a instrução aberta; o enquadramento crítico e a prática transformadora. No que se refere a *Situated Practice*/Prática Situada, acredita-se que o protótipo contempla parcialmente. As

atividades são significativas, não reforçando um ensino de memorização, mas de reflexão sobre as práticas discursivas. Fica explícito que o que está sendo estudado (argumentação, política, empatia, abaixo-assinado on-line etc.) será utilizado na vida pública, pois há uma aplicabilidade, é algo útil. As atividades são encaminhadas de modo que os estudantes construam os saberes de maneira consciente e a partir dos seus interesses e necessidades, como na atividade final, em que eles vão construir uma campanha nas redes sociais.

As características identitárias e as necessidades socioculturais são contempladas no protótipo em vários momentos, por exemplo, na preocupação em valorizar a cultura dos sujeitos da comunidade. É o que ocorre na atividade *“Você conhece a história de algum jovem da sua escola, comunidade, bairro ou cidade que surpreendeu a sociedade com seu protagonismo em prol da coletividade? Conte-nos como a ação dele melhorou a vida de outras pessoas. Se não conhece, responda como os jovens podem, por meio do protagonismo juvenil, contribuir com seu entorno?”*.

A mesma preocupação pode ser verificada quando são trazidos para a discussão, por meio de atividades, documentário e vídeo de uma estudante com questões sobre o movimento social estudantil secundarista intitulado #ocupaEscola, que aconteceu no Brasil, em 2016, no capítulo chamado *“As manifestações públicas podem ser uma forma de agir no mundo? Como?”*. Outro exemplo de que essas questões são contempladas no protótipo é quando ele traz a cultura do rap por meio do videoclipe *“Emicida - AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Majur e Pablio Vittar”* e na discussão em torno do videominuto premiado chamado *“Preconceito”*.

No que se refere à *Overt Instruction/Instrução Aberta*, é importante afirmar que ao contrário do que o termo acaba transmitindo, essa orientação pedagógica não se refere ao repasse direto de conhecimento ou a atividades de repetição e memorização. Refere-se à interferência ativa do professor e de especialistas, à valorização do trabalho colaborativo e à transformação/ampliação do que os estudantes já sabem para um conhecimento científico, escolarizado.

Essas preocupações podem ser comprovadas no protótipo, em várias partes, por meio de hiperlinks de artigos e de videoaulas

que são sugeridos nas seções. Nesses hiperlinks, são trazidas, por exemplo, as vozes de professores especialistas do *Brasil Escola* (em vários capítulos), a voz de um advogado articulista que estuda questões de ciência política (quando o conceito de política é trabalhado, no quarto capítulo) e a voz de uma especialista em desenvolvimento humano (quando a comunicação empática é trabalhada, no primeiro capítulo). Tais vozes contribuem para a construção de um conhecimento mais sistematizado e especializado.

A valorização do conhecimento prévio dos estudantes e das suas vivências é marcada, principalmente, pelas perguntas norteadoras como em *“Vocês já pararam para pensar que, por meio da linguagem, nós podemos agir no mundo a ponto de mudar o rumo da história? Já leram ou ouviram falar sobre os manifestos: Comunista, Poesia Pau-Brasil, Antropófago, Surrealista?”* (no terceiro subcapítulo) e em *“O que vocês fazem quando identificam um problema na comunidade? Vocês já tentaram resolver alguma insatisfação na rua onde moram ou na escola em que estudam? Vocês conhecem os gêneros textuais: petição online e abaixo-assinado?”* (no quarto subcapítulo). As perguntas norteadoras também dão as diretrizes de como e o que será discutido nos respectivos capítulos e no subcapítulo. Toda a seção parte dessas perguntas que acabam dando um diagnóstico daquilo que os estudantes (ou alguns deles) já sabem ou vivenciaram. Já o trabalho colaborativo é marcado pelas atividades em grupos e em duplas, que deve ter a presença orientadora do professor.

Em relação ao *Critical Framing/Enquadramento Crítico*, percebe-se que o protótipo como um todo auxilia os estudantes no desenvolvimento de um olhar crítico a respeito do social, do político, do ideológico e no enquadramento dos saberes na prática. Especialmente na atividade final, fica visível que o protótipo contribuiu para emoldurar o aprendizado na prática, relacionando conscientemente os saberes aprendidos com as questões culturais, sociais, históricas, do campo da reivindicação e da cidadania. Tal criticidade também é contemplada na autoavaliação encaminhada no último capítulo, quando o protótipo conduz os estudantes para um

movimento exotópico², ganhando, assim, uma distância da campanha realizada nas redes sociais, para que o estudante possa criticar de modo construtivo o seu próprio trabalho.

Por fim, no que se refere à *Transformed Practice*/Prática Transformadora, acredita-se que a atividade final é um bom exemplo de resgate, de implementação, de aplicação dos conhecimentos construídos anteriormente, que são colocados em prática a partir dos projetos enunciativos e valorativos dos estudantes, fortalecendo a prática pedagógica espiralada. Além disso, a atividade é uma forma de intervenção social que contribuiu para a transformação de realidades. Trata-se de um importante momento que, por meio da Instrução Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico, os saberes escolares são transformados em realidade.

Para que os quatro ângulos pedagógicos orientadores da pedagogia dos multiletramentos sejam, de fato, colocados em prática, faz-se necessária, portanto, uma boa mediação do professor. O que se pretendeu fazer ao criar o protótipo de ensino foi produzir um material navegável que valorizasse o discurso autoral docente, que estivesse à serviço de uma formação voltada para os multiletramentos, a partir da pedagogia por design, voltando-se para o paradigma interativo e para o webcurrículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas produzir protótipos de ensino não é suficiente para contemplar amplamente o paradigma de aprendizagem colaborativa, a construção de um WebCurrículo e pôr em prática a pedagogia dos multiletramentos, pois não basta introduzir objetos digitais de aprendizagem para termos uma mudança na cultura escolar. Porém, é possível afirmar que eles são ferramentas de ensino importantes na construção da transição gradual para essa realidade.

2 O movimento exotópico de que tratamos se refere aos estudos bakhtinianos iniciados em 1919 e que foram desenvolvidos mais amplamente entre 1922 e 1944. O termo vem de de exotopia/“exotopie”, ou seja, um lugar exterior. São os desdobramentos de olhares tendo como referência um lugar exterior (AMORIM, 2014, p. 95-96).

Ainda que o protótipo apresentado, e os protótipos de uma maneira geral, não abranja, de forma completa, o novo “ethos” dos sujeitos dos letramentos digitais, percebe-se que eles são materiais privilegiados, uma vez que potencializam o ensino voltado para os letramentos digitais, a colaboração e a interatividade. Todo processo de mudança educacional é lenta e acontece de forma gradual.

No que se refere a estudos futuros, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa. Nossa intenção é a de realizar um experimento com o protótipo, aplicando-o em turmas de Ensino Médio Integrado nos cursos técnicos de Lazer e de Multimídia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Natal Cidade e Alta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula. **Educar para Crescer**, São Paulo, Abril S/A, 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/627/maria-elizabeth-de-almeida-fala-sobre-tecnologia-na-sala-de-aula>. Acesso em: 22 abr. 2021.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014, p.95-113.

ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. M. S. (org.). **EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 179-207. Disponível em: https://www.academia.edu/6472457/Referencia_ARAUJO_Nukacia_M_A_AVALIACAO_DE_OBJETOS_DE_APRENDIZAGEM_PARA_O_ENSINO_DE_LINGUA_PORTUGUESA_ANALISE_DE_ASPECTOS_TECNOLÓGICOS_OU_DIDÁTICOPELAGÓGICOS. Acesso em: 12 fev. 2021.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE-UFSCar. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BRAIT, B. PCNS, gêneros e ensino da língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.20-24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (org.). **Aprender a escrever com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 123-140.

KOTOBEE, **Como podemos agir no mundo e transformá-lo?**. Disponível em <https://shared.kotobee.com/#!/book/38479/reader/chapter/1?vi=0>. Acesso em: 01 jan. 2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (org.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p. 1-24. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291334749_A_New_Literacies_Sampler_Cover_plus_Introduction. Acesso em: 20 abr. 2021.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MENDES, R. M.; SOUSA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: ENCONTRO

NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2004, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Ed. da UFBA, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/548>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 5-25, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLOCHINOV, V. N./BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte: problemas da poética sociológica**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos. Disponível em: <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.002)

A TRADUÇÃO DE MÚSICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS: UM PROCESSO LINGUÍSTICO INTERCULTURAL

Macrysla Yohanna Araujo Silva

Mestranda do Curso de Literatura da Universidade de Brasília - UNB, macrysla@gmail.com;

Roberta Cantarela

Doutora pelo Curso de Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, roberta.cantarela@unb.br;

RESUMO

Este artigo que se insere na linha de pesquisa de Formação de Professores busca investigar a contribuição de uma abordagem musical no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Com a necessidade despertar a curiosidade e estimular o empenho dos alunos em aprender a língua utilizando uma metodologia eficiente, muito se tem discutido no campo acadêmico, neles destacamos autores como Almeida Filho (1993), Bruman (2002), Leffa (2003) e Faria-Nascimento (2009). Com o ensino voltado ao aprendiz, o objetivo dessa pesquisa é investigar os benefícios da tradução de músicas em sala de aula como recurso didático de modo a estimular o envolvimento afetivo e cognitivo do aprendiz na língua-alvo. Para isso iremos explanar teóricos fundamentados da Linguística Aplicada, depreender a importância do desenvolvimento de materiais didáticos focados no aprendiz e por último faremos uma tradução teoricamente fundamentada da música A Flor e o Beija-flor dos cantores Henrique e Juliano baseando em uma análise intersemiótica e respeitando a interculturalidade da Língua de Sinais Brasileira e do português. Espera-se que os futuros

leitores dessa pesquisa percebam a importância de uma abordagem com foco no aprendiz e dos benefícios do uso das músicas como um importante recurso didático que desperta a sensibilidade humana e seus valores culturais.

Palavras-chave: Música no ensino de Libras, Estratégias de Ensino, Língua de Sinais Brasileira.

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei n.º 10.436, de 2002, a Língua de Sinais Brasileira (Libras) é considerada a língua natural e oficial da comunidade surda brasileira, e assim como toda língua natural ela possui um caráter social sendo um instrumento de comunicação e expressão dos membros da comunidade. Assim como nas línguas orais, as línguas de sinais também possuem padrões linguísticos que abrangem os níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos de uma língua.

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a dificuldade do processo de ensino-aprendizagem das línguas, dentre elas a Libras. Várias são justificativas dadas para esse problema, desde a abordagem utilizada por professores até o material didático disponibilizados aos alunos. Tendo em vista as teorias de aquisição de uma língua e levando em conta a realidade atual do ensino no Brasil, especialmente no ensino de Libras, fica claro que o problema não está centrado somente no aluno, mas também nas condições de aprendizagem e abordagens feitas em sala de aula que muitas vezes não consegue prender a atenção do discente e nem dá uma motivação funcional para aquele aprendiz.

A partir dessas discussões iremos abordar sobre a utilização da música recurso didático em sala de aula, para isso explanaremos sobre o papel do professor de uma Segunda Língua (L2), analisaremos as estratégias metodológicas no ensino e a sua importância para a construção de um ambiente de comunicação e inclusão. Posteriormente, analisaremos a utilização da tradução de músicas como recurso metodológico no processo de ensino da Libras.

Sobre a abordagem musical como estratégia de ensino mencionada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) mostra a possibilidade que os alunos a vejam como sujeito indissociável da sociedade e agente do mundo, pois dessa forma, são capazes de analisar criticamente o conteúdo da música, além de ter um acesso mais amplo à cultura e a costumes de determinado grupo social. Assim sendo, o uso da música como estratégia de ensino de línguas é considerado uma prática educacional importante, pois ajuda a estabelecer semelhanças/diferenças relevantes

entre as culturas, ou seja, entre a cultura nativa do aluno e a cultura língua-alvo.

Segundo as *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio* (DCE) falam que:

Cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico e reaja aos textos com que se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 37).

Já o autor Almeida Filho (1993) diz que o aluno tem necessidades e propósitos que vão além da gramática, ele caracteriza o a aprendizagem muito além da produção de significados de um sistema gramatical. Ele pensa na criação de materiais e abordagens que incentivam o aluno a pensar e interagir, a estar imerso na língua algo, abrindo espaços para a curiosidade, empenho e o prazer em aprender.

Segundo o mesmo autor, cada aluno é um universo particular que é expresso através da escolha e simpatia deste ou daquele estilo. Para o autor, a música intensifica, em um conceito lúdico, a habilidade de uso genuíno da língua estrangeira, como instrumento de comunicação interpessoal.

Por esse motivo, essa pesquisa apresenta pesquisas sobre a área do processo de aquisição da Libras como L2 e sobre a abordagem musical nesse processo didático metodológico que pode vir a auxiliar nesse processo, transformando as aulas muitas vezes desinteressantes em que não prendem a atenção do aluno em momentos satisfatórios, atrativos e produtivos.

Há necessidade dos aprendizes de uma L2 ficarem expostos à tudo aquilo que é produzido em uma língua-alvo, seja elas fatores culturais, linguísticos, cotidianos, entre outros. No caso de uma aquisição da Libras como L2 no Brasil, na maioria das vezes é passada para os alunos situações formais de ensino, como técnicas gramaticais e de repetição artificial. São raras as situações de imersão

propiciadas aos alunos com acessos a cultura-alvo e a situações com falantes da língua.

MAPEAMENTO DA PESQUISA

Segundo Ellis (1997), uma das principais maneiras que o professor tem acesso para incentivar a afetividade dos alunos em sala de aula é torná-la um ambiente colaborativo. Dessa forma os alunos se sentirão comprometidos e aplicados com atividades direcionadas ao seu perfil. Baseado no autor, podemos perceber necessidade que o professor tem em buscar materiais criativos com dinâmicas que despertam o interesse do aluno em aprender a língua-alvo surgiu o foco principal dessa pesquisa que é a análise de atividades teoricamente fundamentadas da música como recurso didático que estimulem o envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na aprendizagem da Libras como L2.

A partir do foco principal, têm-se a pretensão de alcançar alguns resultados específicos, como estruturar e dissertar a Fundamentação teórica da pesquisa sobre a utilização da música no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e explicar sobre o papel do professor de uma L2.

De forma concisa, esta pesquisa primeiramente apresenta um breve resumo teórico sobre o processo de aprendizagem de uma L2 descrevendo objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Em seguida, buscaremos fundamentar a proposta de utilização de músicas pelos professores de Libras com uma abordagem metodológica facilitadora para a aquisição de uma L2.

REVISÃO DE LITERATURA

Uma das principais maneiras que o professor tem para incentivar os alunos e desenvolver a afetividade com o conteúdo é tornar a sala de aula um ambiente de colaboração, é o desenvolvimento de estratégias e abordagens específicas para o grupo.

Ferrari (2003), destaca que o conhecimento trazido pelo livro didático, nem sempre é apropriado e interessante para o aluno. O autor acredita que o trabalho deve ser voltado ao interesse dos indivíduos e perfil do grupo. O professor deve conhecer a turma na qual

está lecionando para montar um material didático que irá atender a necessidade do grupo, dessa forma o professor terá um norte do que e como ensinar.

Nessa perspectiva, a utilização de estratégias musicais colabora para um ensino mais humanizado, pois dessa forma o aluno terá não apenas a gramática da língua, mas também acesso à língua e a cultura estrangeira. O aluno se imerge em situações comunicativas e de interação, não apenas na mera prática de formas estruturadas linguísticas e descontextualizadas.

Leffa (2003), diz que podemos entender a produção de materiais didáticos para do ensino como uma sequência de atividades que possuem o objetivo de criar um instrumento de aprendizagem. O autor defende a produção de materiais didáticos específicos pensados na turma e nos alunos conectando-os com o mundo real. Como vemos a seguir:

A ideia é que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem. (LEFFA, 2003, on-line)¹

Por razões linguísticas, relacionamos as músicas para focar em aspectos específicos da língua, como exemplos de linguagem coloquial, como metáforas, expressões idiomáticas, gírias, sotaques, dialetos, entre outros. As letras das músicas são fontes genuínas de acesso à cultura e a costumes no qual os alunos estarão em contato. Para isso, devemos levar em consideração que o estudante, antes de ingressar na sala de aula, já possui um conhecimento prévio da língua e experiência com a mesma, nem que seja como ouvinte.

1 Disponível em <<http://www.leffa.pro.br>> acesso em 10 de julho de 2022.

PAPEL DO PROFESSOR DE SEGUNDA LÍNGUA

A discussão sobre o papel do professor de L2 em sala de aula é um tema que vem sendo discutido ao longo de décadas, desde então, muitos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas têm voltado suas atenções a abordagens comunicativas. Nessas abordagens temos o aluno como objetivo principal no processo de aprendizagem, ou seja, essa abordagem defende a aprendizagem centrada no aluno. Nessa abordagem o professor deixa de exercer seu papel de repassador de conhecimento e passa a ter o papel de mediador do processo de conhecimento do aluno.

Em uma concepção tradicionalista, é comum encontrar o professor como o “detentor do conhecimento” ou “detentor do saber”, nessa perspectiva o professor assume o lugar de líder no processo de ensino-aprendizagem, aquele que não tem nada a aprender, apenas a transmitir o conhecimento. Nessa percepção é anulado totalmente o conhecimento prévio do aluno e sua experiência anterior ao da sala de aula.

Quando pensamos na aprendizagem de uma língua em um processo sociointeracionista² pensamos em uma abordagem que afirma a interação entre o sujeito e sua cultura, relacionando o sujeito com seu processo sócio-histórico. O sociointeracionismo vai muito além de um processo de aprendizagem, ele refere-se à formação de um sujeito que aprende a aprender tanto na aquisição por meio do estudo formal, normalmente associados à sala de aula na relação de professor-aluno, quanto em situações informais comunicativas do mundo real, como o uso da língua de maneira imersa.

Com base nessa abordagem, apresentamos os *Papéis e Atitudes do Professor* levantados por Almeida Filho com o auxílio de professores que lidam com o ensino de línguas.

2 O processo sociointeracionista é uma corrente da psicologia do desenvolvimento e possui como principal referência o estudioso Lev Vygotsky.

Papéis do Professor (P) e Atitudes do Professor (A)

Mediador/Moderador	P	(Co) participante	A
Informador	P	Questionador	P
Orientador	P	Testador/Verificador	P
Observador	P	Selecionador	P
Sistematizador básico	P	Formador	P
Renovador	A	Propiciador	P
Negociador	P	Analista crítico da própria prática	P
Grande autoridade	P	Usufruidor crítico de pesquisas	P
Garantidor de segurança	P	Estimulador/animador/instigador	P
Integrador de grupos	P	Avaliador	P
Pressionador	P	Crítico da própria prática	A
Ilustrador Cultural	P	Cúmplice	A
Direcionador	P	Compreendedor/Compreensível	A
Co-responsável	A	Re-lembrador de gramática	P
Treinador Lingüístico	P	Psicólogo	A
Facilitador	P		

Fonte: (ALMEIDA FILHO, 1997)

Dessa forma, podemos concluir que a abordagem do professor deve focar-se no aprendiz e em seus objetivos, pois dessa forma, possibilita ao aprendiz utilizar a língua de forma satisfatória. Nessa perspectiva o professor é um mediador e orientador, o docente monitora o desempenho da turma e estimula os alunos a buscarem conhecimento não só no ambiente escolar.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA TRADUÇÃO

O uso de músicas tem como característica de despertar o interesse dos alunos pela sua afetividade não somente em sala de aula onde ocorrerá o seu uso, mas também para o seu conhecimento que vai além do ambiente escolar. A aprendizagem afetiva constrói elementos significativos para o estudante, pois torna a aprendizagem mais acolhedora com base na afeição do aluno, e propicia um ambiente mais acolhedor e descontraído para a aprendizagem da Libras. Um ambiente acolhedor representa uma porta de entrada para o objetivo final, segundo Bürman (2002):

as canções constituem um recurso autêntico, flexível e lúdico que permite, mediante uma adequada exploração didática, criar contextos do uso da língua significativos para os estudantes. Seu potencial didático pode se analisar em relação com suas características como amostras da língua 'em todos os níveis da análise linguística', com os conteúdos culturais, e com o seu valor de desenvolvimento da competência comunicativa, a partir de um trabalho integrado as destrezas (BÜRMAN et al., 2002, p. 84).

Analisando as abordagens comunicativas e a estratégia de ensino proposta nesse trabalho, encontramos uma necessidade de trazer atividades que colaborem com o processo de formação dos alunos e ao mesmo tempo as mesmas estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares. Dessa forma, essa pesquisa apresenta uma abordagem dinâmica e criativa, e aproveita as muitas possibilidades que são oferecidas pelas músicas.

NOTAS TRADUTÓRIAS DA MÚSICA

Para a articulação da proposta, faremos uma análise tradutória do português para a Língua de Sinais Brasileira- Libras da música *A Flor e o Beija-flor* lançada no ano de 2015 pela dupla sertaneja Henrique & Juliano, com a participação da cantora e compositora Marília Mendonça como uma das músicas do álbum *Novas Histórias*, para isso detalhamos o processo de tradução intercultural da música destacando momentos importantes da tradução com a estrutura de ambas as línguas e uma análise cultural entre elas para perceber o quão enriquecedor pode ser uma aula com base nessa abordagem.

Para essa análise iremos observar pontos importantes da tradução, como utilização de rimas e a transposição delas para uma língua visuoespacial, a utilização de processos anafóricos durante a tradução, a escolha de licenças poéticas, a alteração da sinalização em partes repetidas com notas de contrastes culturais entre a comunidade surda e ouvinte.

Escolhemos essa música pela representatividade na cultura brasileira, ela é do gênero sertanejo, possui a duração de 3:12 minutos, a canção foi um sucesso desde o seu lançamento, com mais de

500 milhões de visualizações no Youtube e foi trilha sonora em algumas novelas. A música também por sua letra descritiva e expressiva, nela foi possível explorar seus versos utilizando recursos imagéticos e classificadores e expressões idiomáticas que a Libras proporciona.

A tradução da música foi publicada no dia 22 de junho de 2021 em duas plataformas, sendo elas o Instagram na conta @macryslatils e no Youtube no canal Macryslatils. Segue abaixo os links.

@macryslatils

<https://www.instagram.com/p/CQbq1VMpF1N/>

Macrysla TILS

https://www.youtube.com/watch?v=AMclN-uG9_I

ANÁLISE DA TRADUÇÃO

O primeiro passo da análise foi reconhecer a diferença de modalidades das línguas. O português por ser uma língua de modalidade oral-auditiva se apresenta com uma estrutura musical mais típica, como por exemplo os versos curtos, as rimas nos finais das frases, as estrofes, o refrão, entre outros. Já a Língua de Sinais Brasileira que tem a sua modalidade visuoespacial, em sua estrutura utiliza o espaço e o campo visual em sua construção. Apesar da utilização de músicas não ser algo natural da comunidade surda, existem várias estratégias de traduções e adaptações culturais para o acesso da comunidade à essa expressão cultural como a intensificação da expressão corporal e facial, a utilização de classificadores com maior frequência, o uso do espaço visual, entre outros.

Um traço característico no estilo de linguagem utilizados em versos como poemas e músicas é a presença de rimas. A rima é um recurso linguístico que gera de ritmo e sonoridade na expressão, de maneira geral, a rima é feita entre versos, com o uso de fonemas idênticos ou semelhantes geralmente encontrados nos finais das sílabas de uma palavra. Como podemos perceber na primeira estrofe da música marcadas em negrito.

Essa é uma velha história
De uma **flor** e um **beija-flor**
Que conheceram o **amor**
Numa noite fria de Outono
E as folhas caídas no **chão**
Da estação que **não** tem cor

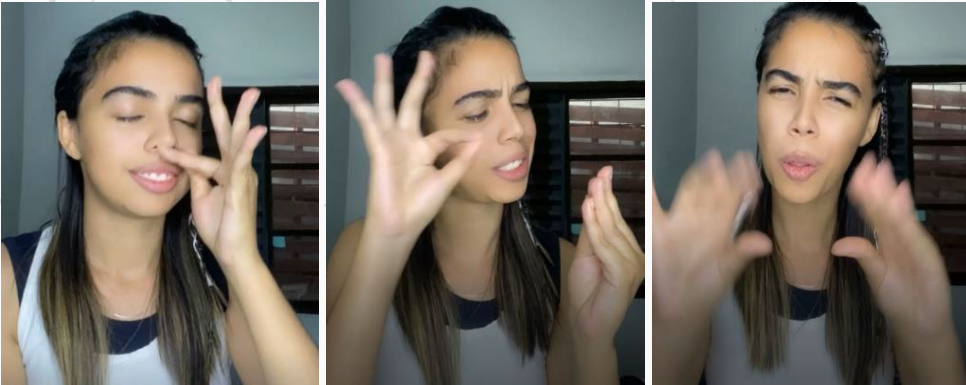
Utilizamos esse recurso nas línguas de sinais como o uso de Configuração de Mãos (CM) iguais ou semelhantes. Lembramos que as CMs resultam na posição dos dedos que pode ser feita pela mão dominante ou pelas duas mãos durante uma sinalização como um traço fonológico. Abaixo segue um quadro apresentado por Faria-Nascimento (2009):



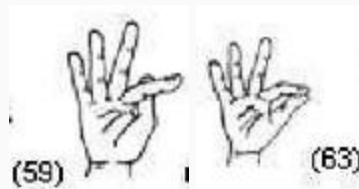
Fonte: (FARIA-NASCIMENTO, 2009, p 44)

Em Libras podemos observar esse fenômeno ocorrendo da seguinte maneira na tradução, segue abaixo sua representação em português e em seguida em Libras:

E a **flor** conhece o **beija-flor**
E ele lhe apresenta o **amor**

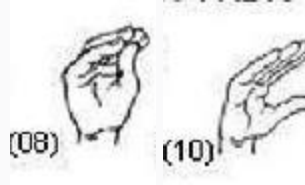


Na primeira imagem podemos observar a configuração de flor, que se assemelha a configuração de beija-flor. Segue abaixo o recorte da configuração e sua numeração na tabela de configurações proposta pela citada autora:

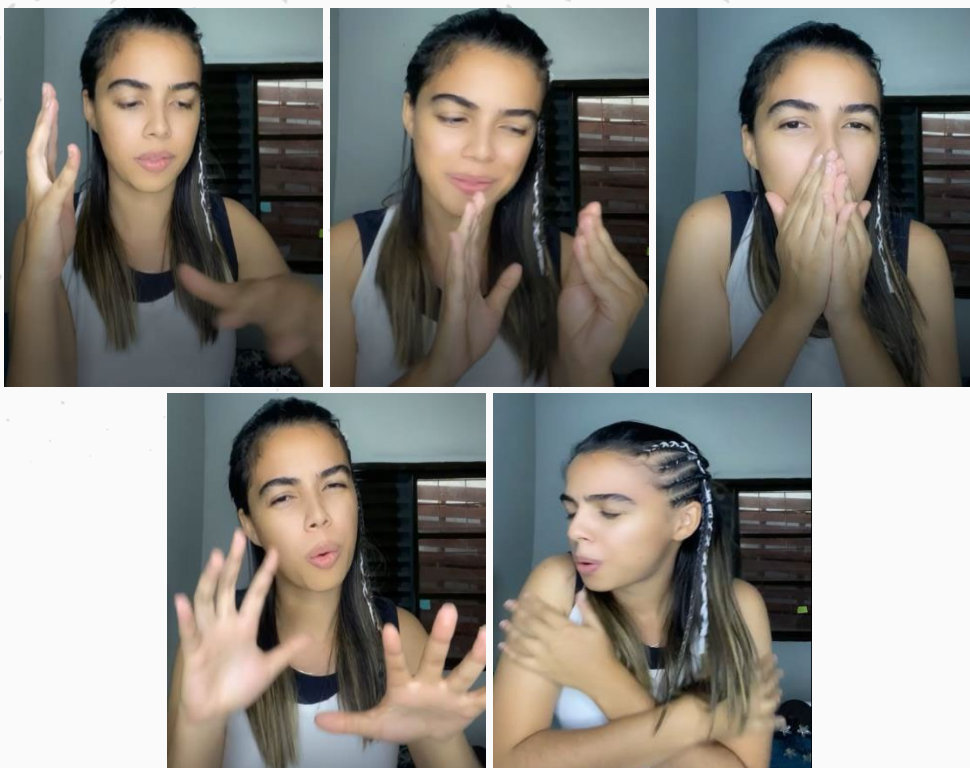


Posteriormente foi substituído o sinal de “flor” e deixado um classificador em seu lugar marcando sua posição, que se encontra à direita na segunda imagem, logo após utilizei um sinônimo de noite para rimar com o classificador de flor, que está presente na terceira imagem.

Segue abaixo o recorte da configuração e sua numeração na tabela de configurações proposta pela Faria-Nascimento (2009):



Segue abaixo outros exemplos de rimas da primeira estrofe da música



PROCESSO ANAFÓRICO

O processo anafórico é um recurso da Libras que possibilita o narrador através da mudança de expressão facial, postura corporal e inclinação do tronco incorporar diferentes personagens dentro de um discurso e/ou narrativa. Na tradução da música, conseguimos identificar várias vezes esse recurso como a utilização de três pessoas: o beija-flor, a flor e o narrador.

O primeiro personagem é o beija-flor, a sinalizante direcionou o seu olhar à direita em que estava no espaço neutro a configuração da flor e começou a sinalizar para ela, o tronco foi levemente inclinado para a direita nesse processo anafórico os verbos se tornaram direcionais. Essa parte da sinalização podemos encontrar entre os 00:25 – 00:43 minutos do vídeo.

A segunda personagem é a flor, ao contrário da parte do beija-flor, a sinalizante direcionou o seu olhar dessa vez a direita, sua expressão facial automaticamente mudou e acompanhou com o rosto e o olhar acompanhando o beija-flor se afastar. O tronco foi

inclinado para a esquerda e a sinalizante começou a expressar o sentimento da flor. Essa parte da sinalização podemos encontrar entre os 00:46 – 01:12 minutos do vídeo.

O terceiro é o narrador, ele é um personagem neutro na história, ele conta a história com o tronco para frente e um olhar mais direcionado à câmera, ele utiliza do espaço neutro para localizar e contar sobre os personagens como se estivesse contando uma história. O narrador é o que mais aparece na tradução, ele aparece mais após o primeiro refrão, podemos ver ele claramente entre os 01:25 – 01:47 minutos do vídeo.

LICENÇAS POÉTICAS

Segundo o dicionário *Houaiss* (2015)³, a *licença poética* pode ser indicada como “liberdade de o escritor utilizar construções, prosódias, ortografias, sintaxes não conformes às regras, ao uso habitual, para atingir seus objetivos de expressão”. Dessa forma, dentro da licença poética o sinalizante tem a liberdade de se expressar sem se prender rigorosamente à tradução dos versos.

Para não haver perdas tradutórias na semântica do texto e para não haver uma pausa na tradução no momento em que o cantor deixa apenas o instrumental, escolhemos essas pausas e utilizamos licenças poéticas para complementar a sua tradução, utilizamos em dois momentos esse recurso:

O 1º momento aconteceu entre os 01:12 – 01:24, nesse momento escolhemos para complementar com uma anáfora da flor, na música citou que ela foi a única que sobreviveu entre as outras flores, que estava sozinha no frio, com uma anáfora mostramos o sentimento dela que não ficou tão claro durante a sinalização, e antes de começar a segunda parte da música, citamos o momento que o beija-flor chegou até ela para dar fluência e ligação no restante da tradução.

O 2º momento aconteceu entre os 02:32 – 02:55, nessa parte retornei ao processo anafórico da flor, mas para finalizar a história detalhamos o último verso da música:

3 disponível em <<https://www.houaiss.net>> acesso em 10 de julho de 2022.

Eu durmo e acordo sorrindo

Eu expliquei como a flor continuou feliz após a partida do beija-flor com a lembrança dele.

Aproveitando o espaço da segunda licença poética, observamos que a expressão flor e beija-flor não está presente na comunidade surda como representação de duas pessoas, por isso, optamos por não quebrar essa metáfora. De uma maneira bem sutil, no começo da segunda licença poética, quando a flor dormiu e sonhou com o com o beija-flor, utilizamos o sinal de “ser” que utilizamos apenas para pessoas e não para objetos e animais, dessa forma ao fim da música o interlocutor percebe que a flor e o beija-flor se tratou de duas pessoas e que a música se trata de uma metáfora. Dessa forma, não privamos os os interlocutores de perceber e absorber traços da cultura ouvinte, mas também conseguirão entender de maneira clara a mensagem do texto.

Nas poesias surdas, não é comum a repetição de trechos sinalizados dentro de um poema por exemplo, para não causar estranhamento do público-alvo, optamos por utilizar sinônimos da Libras.

Para isso, dividimos a música em duas partes, sendo a segunda a repetição da primeira parte, para mudar um pouco o ritmo da música sem alterar a sua essência optamos por sinalizar a primeira parte de maneira anafórica com dois personagens, a flor e o beija-flor. Já na segunda parte optamos por deixar o narrador contar a história da flor e o beija-flor como uma terceira pessoa observando a cena, essa troca é possível pela utilização de verbos direcionais, alteração de tronco e olhares direcionados aos personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre no papel do professor no ensino de uma segunda língua é algo muito discutido atualmente. Temos o professor como mediador do conhecimento e para isso é preciso utilizar metodologias que chamem a atenção da turma e que sejam eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

A flexibilidade de uma abordagem mais dinâmica com foco no aprendiz de uma L2 nos proporciona uma interação maior dos

alunos e a participação dos mesmos em questões linguísticas usadas por nativos. A imersão do indivíduo na cultura da língua-alvo em contraste com a cultura da obra original causa ao aprendiz maior curiosidade e assimilação do conteúdo a ser trabalhado.

Parte-se desse princípio, a utilização de uma abordagem musical em sala de aula no ensino de músicas colaborou para um ensino mais humanizado e participativo das aulas, contemplando a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) tem como proposta do aluno como sujeito indissociável da sociedade e agente do mundo, analisando criticamente o conteúdo da música e tendo como ponte para a aprendizagem da cultura e costumes.

Dessa forma, percebemos a aprendizagem de maneira mais fluída, trabalhando com metáforas e expressões idiomáticas sem uma estrangeirização da obra valorizando e respeitando traços da cultura da língua-alvo. As adaptações culturais foram relacionadas diretamente à linguística, à descrição imagética e aos processos anafóricos da Libras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas:

Pontes, 1993

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ARAUJO, Macrysla Yohanna. Flor e o Beija-flor (LIBRAS). Formosa. 22 jun. 2022.

Instagram: @macryslatils. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/CQbq1VMpFIN/>>.

Acesso em: 15 abril. 2022.

ARAUJO, Macrysla Yohanna. Flor e o Beija Flor - Henrique e Juliano part. Marília Mendonça (LIBRAS). Formosa. 22 jun. 2022.

Youtube: Macryslatils. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/CQbq1VMpF1N/>>. Acesso em: 15 abril. 2022.

PARANÁ. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional do terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BÜRMAN, Marta Gil.; BERGÉS, Manuela Gil Toresano.; MERINERO, Sonia Izquierdo.; PASTOR, Inés Soria. **Explotación multimedia de las canciones en clase de E/LE.** In: Anais. X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza Del Español e Lusohablantes. São Paulo, p. 84-9, 2002.

ELLIS, R. Second Language Acquisition. 1 st Edition Oxford, 1997.
FARACO, C. E. **Linguagens Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

FERRARI, A. J. Ensino de Espanhol na Perspectiva da Semântica Histórica da Enunciação. **Ideação, Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de F. do Iguaçu** v. 5 p. 105-111, 2003.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38. Disponível em <http://www.leffa.pro.br>. Acesso em 17/04/2022.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica.** 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Pontes, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.003)

MULTIMODALIDADE E ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Parnaíba de Castro

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da FFLCH da Universidade de São Paulo - USP, lucianaparnaiba@usp.br

RESUMO

Na educação, como em praticamente todos os âmbitos da sociedade, as transformações pelas quais estamos passando devido à pandemia de COVID-19 têm trazido desafios cujas implicações ainda demoraremos algum tempo para compreender. No contexto de ensino remoto de língua inglesa é comum ouvirmos relatos tanto de dificuldades quanto de comodidades que a modalidade remota trouxe, o que aponta para as vantagens e limitações que cada modo de construção de significado possui. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as possibilidades e implicações dos diferentes modos de construção de significados envolvidos no ensino remoto de língua inglesa. Para tanto, trago reflexões acerca da multimodalidade a partir de Kress (2003), Cope e Kalantzis (2020), entre outros. Apresento também resultados de estudos acerca do ensino remoto de língua inglesa em diferentes localidades do Brasil (WINFIELD; WILL, 2021; FERREIRA; RIBEIRO, 2021; BEZERRA, 2021; RABELLO, 2021; PINHEIRO, 2021; SORTE, 2021; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA; FERRAZ, 2021). Por fim, faço um relato de minha experiência de ensino remoto de língua inglesa em um curso de formação de professores. A análise das teorias apresentadas, dos estudos sobre ensino remoto de língua inglesa e da mencionada experiência de ensino apontam para possibilidades de um ensino

remoto de língua inglesa que leve em conta as limitações desse contexto e, ao mesmo tempo, as diferentes possibilidades de construção de significados por meio da multimodalidade.

Palavras-chave: Multimodalidade, Ensino remoto, Ensino de língua inglesa, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Na educação, como em praticamente todos os âmbitos da sociedade, as transformações pelas quais temos passado desde o início da pandemia de COVID-19 têm trazido desafios cujas implicações ainda demoraremos algum tempo para compreender. O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de modo presencial já apresentava diversos desafios, tais como questões afetivo/emocionais (CORACINI, 2007; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SANTOS; BARCELOS, 2019); formação inicial e continuada de professores (SILVA; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PEREIRA FILHO, 2015; MACIEL; ARAÚJO, 2011), dificuldades dos anos iniciais da docência (MAJOCHA et al., 2017), além da falta de recursos e materiais nas escolas públicas, para citar alguns. No ensino remoto, os desafios anteriores se mantêm e novos surgem, constituindo-se um quadro preocupante para os contextos educacionais. Por outro lado, é comum ouvirmos relatos de certas comodidades que a modalidade remota trouxe, o que demonstra que cada mídia tem suas vantagens, suas potencialidades, ou "affordances", (KRESS, 2003; COPE; KALANTZIS, 2020). A questão que se coloca é sobre as perdas e ganhos de tais recursos (KRESS, 2003) e as consequentes implicações para a educação.

Assim, o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na modalidade remota têm se dado/se deu na ausência de alguns modos de construção de significados e, embora os sentidos possam ser transpostos de um modo para outro, o resultado nunca é o mesmo (KRESS, 2003). Em outras palavras, quanto mais modos de construção de significados estão envolvidos no processo interativo, mais sentidos resultarão dessa interação (COPE; KALANTZIS, 2020).

O interesse por essa temática surgiu de algumas situações que observei em minha prática de ensino de língua inglesa, via Google Meet, em um curso de formação de professores, tais como: ao falar, professores e estudantes estão expostos a diferentes modos de construção de significado, pois eles veem a imagem do professor em vídeo, as fotos de perfil dos estudantes, slides, entre outros recursos; no entanto, os professores (sobretudo em contextos de ensino remoto nos quais os alunos mantêm as câmeras desligadas) não recebem esse feedback de reações, expressões e gestos dos

alunos, portanto, seu trabalho de interpretação e avaliação se limita ao som da fala dos alunos; quando professores e alunos estão projetando suas telas (exceto quando utilizam dois dispositivos de acesso ao mesmo tempo), eles não visualizam a plataforma de ensino, o que os impossibilita de verem as reações daqueles que mantêm as câmeras ligadas ou as conversas no chat; por isso, muitas vezes, eles não têm um feedback imediato do que estão expondo, o que pode deixá-los inseguros e desmotivados.

Portanto, para investigar esse fenômeno, tomo por base estudos sobre multimodalidade com base em Kress (2003) e Cope e Kalantzis (2020), além de pontuar algumas questões sobre semântica (HURFORD et al., 2007) e semiótica (KRESS, 2003). Para tratar de ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação de professores na modalidade remota, discuto alguns estudos brasileiros recentes (WINFIELD; WILL, 2021; FERREIRA; RIBEIRO, 2021; BEZERRA, 2021; RABELLO, 2021; PINHEIRO, 2021; SORTE, 2021; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA; FERRAZ, 2021), trazendo também reflexões de Menezes de Souza (2019) e Dowbor (2008). Além disso, discuto interação e mediação a partir de Daniels (2001).

Espero que este trabalho possibilite uma compreensão mais ampla dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa em cursos remotos de formação de professores e que contribua para as reflexões e pela busca por soluções que minimizem as perdas que essa forma de ensino trouxe, bem como demonstre as possibilidades do ensino remoto.

METODOLOGIA

Este trabalho está inserido no paradigma interpretativista e tem abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; SEVERINO, 2013). Além disso, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que é desenvolvida com base em resultados de pesquisas anteriores, disponíveis em livros, periódicos etc. (SEVERINO, 2013). Assim, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em estudos que tratam da semântica, da semiótica e da multimodalidade (KRESS, 2003; HURFORD et al., 2007), e em pesquisas que relatam práticas desenvolvidas em cursos de formação de professores durante a pandemia (WINFIELD; WILL, 2021; FERREIRA; RIBEIRO, 2021;

BEZERRA, 2021; RABELLO, 2021; PINHEIRO, 2021; SORTE, 2021; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA; FERRAZ, 2021), conforme explicitado na introdução. Por fim, relato uma experiência de minha prática, a fim de situar/localizar os problemas discutidos.

A referida experiência se deu em uma turma de Língua Inglesa 3 de uma universidade pública localizada no estado da Paraíba, no período 2020.1 que, devido aos atrasados ocorridos em decorrência da pandemia, transcorreu no primeiro semestre de 2021 (de 22 de fevereiro a 25 de maio). A turma iniciou com 18 alunos matriculados e encerrou com 15 discentes, dos quais 14 foram aprovados.

Os recursos utilizados no ensino remoto foram, principalmente, o Gsuite e o Moodle, que foram os recursos disponibilizados pela instituição e por meio dos quais tínhamos nossas aulas síncronas Google Meet, onde eu disponibilizava materiais e aulas gravadas e dava instruções de atividades (Google Drive e Moodle), e onde os alunos realizavam atividades escritas (Google Docs). Além desses, utilizávamos e-mails e WhatsApp para comunicados mais rápidos. Adiante, discuto as atividades realizadas nessa disciplina e as reflexões suscitadas no que concernem as implicações do ensino remoto para o desenvolvimento de um curso de formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SEMÂNTICA, SEMIÓTICA E MULTIMODALIDADE

Quando discutimos multimodalidade, estamos inseridos na área da semiótica, uma área teórica que, diferentemente da linguística, não lida apenas com os significados presentes nas línguas, mas nos gestos, na fala, na imagem, em objetos etc.; ela é a ciência dos signos. (KRESS, 2003). De acordo com a semiótica, todos esses modos estão disponíveis para os processos de representação e, portanto, para a construção de significados. Conforme Hurford et al. (2007, p. 1), a semântica, por sua vez, é o estudo dos significados nas línguas.

Já a multimodalidade, segundo Cope e Kalantzis (2020), são significados que se apresentam em mais de uma forma (texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala) ao mesmo tempo. Os seres humanos constroem significados diariamente por meio de todos

esses modos; algumas vezes, transpõem o significado de um modo para outro, o que resulta em sentidos semelhantes, porém nunca iguais. Sobre isso, Kress (2003, p. 35) reflete:

A copresença de outros modos levanta a questão de sua função: eles estão meramente replicando o que a linguagem faz, eles são auxiliares, marginais, ou eles desempenham um papel integral, e se desempenham, é o mesmo papel da escrita ou um papel diferente? E se eles desempenham um papel diferente, é por causa de sua constituição, sua composição, por causa de seus recursos?¹

As reflexões de Kress (2003) nos mostram a quantidade de questionamentos semânticos/semióticos que surgem a partir da questão da transposição dos significados. No caso de texto e imagem, que são os modos enfocados pelo autor na obra aqui referenciada, sabemos que, muitas vezes, a imagem apenas ilustra os significados contidos no texto, embora a transposição não seja exata. No caso do espaço físico e do corpo, por exemplo, os sentidos que estes criam não podem ser substituídos por aqueles construídos no espaço virtual, ou por imagens de vídeo, ou ainda por fotos de perfil dos participantes que interagem por meio de uma plataforma on-line, pensando no contexto de ensino remoto. Afinal, a *imagem* presencial implica a presença de outros modos, como corpo, gesto e espaço. Kress (2003, p. 45) ainda questiona: “o que um modo específico pode fazer? Quais são suas limitações e potenciais? Quais são os recursos de um modo?²”, questionamentos a partir dos quais iniciei minhas inquietações acerca do ensino remoto de língua inglesa.

Temos que ter em mente, também, que a construção de significados é um processo que envolve os conceitos de representação, comunicação e interpretação. De forma breve, e baseada em Cope,

- 1 *The co-presence of other modes raises the question of their function: are they merely replicating what language does, are they ancillary, marginal, or do they play a full role, and if they do, is it the same role as that of writing or a different role? And if they play a different role, is that because of their constitution, their make-up, because of their affordances?*
- 2 *What can a specific mode do? What are its limitations and potentials? What are the affordances of a mode?*

Kalantzis e Pinheiro (2020), compreendo representação como toda ideia e conceito que formamos em nossa mente sobre as coisas do mundo, a partir dos *available designs*³ aos quais fomos expostos. Comunicação é a expressão de informações, argumentos etc. que damos e recebemos, com base nas nossas representações e a partir de nossas interações e necessidades comunicativas. Interpretação, por fim, refere-se à compreensão do que nos é comunicado, por meio das representações que possuímos. Essas interpretações, muitas vezes, redesenham as representações que possuíamos das coisas, o que constitui esse processo de reconstrução ou *redesign* de significados.

Após esse breve apanhado sobre multimodalidade, julgo importante discutir algo sobre como o ensino e a aprendizagem de língua inglesa vem sendo compreendido no modelo remoto. É o que apresento a seguir.

(IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA

Um dos principais aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas é a interação. Esta, por sua vez, envolve objetos mediadores, tais como livros, computadores, planos de ensino, além de atividades interacionais, tendo como exemplos aulas expositivas, discussões, trabalhos em duplas e grupos, questionamentos etc. Segundo Daniels (2001), a teoria socio-histórico-cultural se ocupa do estudo da mediação semiótica, enquanto a teoria da atividade se interessa pelas atividades sociais propriamente ditas. Ambas as correntes, portanto, demonstram a importância do contexto social e de seus artefatos mediadores para a compreensão das interações humanas e, conseqüentemente, para os contextos educacionais. Segundo Daniels (2001, p. 175):

Um modelo de pedagogia que reduz a análise apenas à interação professor-aluno resulta em uma

3 Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), *available designs* são os recursos disponíveis que temos ao nosso redor, tanto físicos quanto abstratos, por meio dos quais construímos significados no mundo. A partir desses recursos, da comunicação e das interpretações que fazemos delas, realizamos um *redesign* de nossas representações.

visão muito parcial de processos de formação social na escola. Escolas são instituições organizadas dentro das quais formas específicas de prática pedagógica surgem. São instituições que dão origem à produção de artefatos culturais específicos tais como formações de currículo e suas modalidades de prática pedagógica e discurso associados que mediam o processo de ensino e aprendizagem⁴.

Em *Vygotsky and Pedagogy*, obra da qual a citação acima foi retirada, Daniels (2001) realiza um percurso de correntes teóricas e pesquisas oriundas dos estudos de Vygotsky que, como sabemos, debruçou-se sobre a investigação do papel da interação social no desenvolvimento cognitivo e pedagógico de crianças. Seus estudos são referenciados até hoje no âmbito das interações humanas, seja na psicologia, seja na educação, tanto de crianças, que era seu foco, quanto de adultos. Assim, Daniels (2001) enfatiza que a pedagogia não pode levar em consideração apenas as interações entre professores e alunos ao analisarem os processos de ensino e aprendizagem, mas outros fatores, como os mencionados artefatos culturais.

A partir disso, podemos refletir sobre as perdas interacionais que ocorreram/vem ocorrendo no ensino remoto de línguas, visto que, devido ao espaço virtual da sala de aula, à prática da manutenção de câmeras desligadas⁵, ao ambiente domiciliar fazendo as vezes de sala de aula, além de outros mencionados anteriormente, as oportunidades de interação entre os alunos, e entre esses e os objetos mediadores, característicos do ensino presencial, são consideravelmente reduzidas. Compreendo que, no ensino remoto, surgem outros objetos mediadores, tais como computadores, smartphones, plataformas digitais de ensino, programas e aplicativos;

4 *A model of pedagogy which reduces analysis to pupil-teacher interaction alone results in a very partial view of processes of social formation in schooling. Schools are organised institutions within which specific forms of pedagogic practice arise. They are institutions which give rise to the production of specific cultural artefacts such as curriculum formations and their associated modalities of pedagogic practice and discourse which mediate the teaching and learning process.*

5 Acredito que a questão de os alunos manterem câmeras desligadas merece cuidado ao ser discutida, pois apesar de serem cobrados em relação a isso, as razões para essa atitude são diversas: socioeconômicas, de privacidade, de preservação da imagem, entre outras.

entretanto, enxergo perdas devido à ausência da diversidade de artefatos físicos de mediação da aprendizagem, além da falta de recursos digitais e das dificuldades de acesso de qualidade à internet de muitos discentes e até de docentes.

Assim, considero que, especialmente no contexto atual, necessitamos de mais interação em tempo real, de mais modos de construção de significados, se quisermos construir ambientes que fomentem a criatividade, a colaboração, a aprendizagem, enfim, o desenvolvimento. E, isto não sendo possível, devemos pensar em transposições de modos do presencial para o remoto que minimizem ao máximo as perdas dessa transição.

Ferreira e Ribeiro (2021), professoras de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, respectivamente, em uma pesquisa que visava discutir a relevância do movimento corporal na aquisição lexical em ambientes imersivos, chamam a atenção para os estudos da área da ciência cognitiva, os quais apontam a grande relevância do corpo para a configuração mental, isto é, a sintonia que há entre corpo e mente na nossa construção de significados no mundo. Conforme Atkinson (2010, apud FERREIRA; RIBEIRO, 2021, p. 371), "a aprendizagem é dependente da interação de nossos corpos com o ambiente, hoje não mais entendido como meramente físico, mas digitalizado em infinitas possibilidades". As autoras argumentam que "a inter-relação entre mente, corpo e mundo exterior podem ser potencializados pelos ambientes imersivos, mais especificamente pela Realidade Virtual e Aumentada". (FERREIRA; RIBEIRO, 2021, p. 371). As limitações do uso dessas tecnologias, apontadas pelas pesquisadoras, são a necessidade do conhecimento do uso dessas ferramentas, por parte de professores e estudantes, bem como as distrações que elas podem causar.

A importância desse estudo para esta pesquisa é demonstrar o foco que está voltando a ser dado à questão do corpo como um modo de construção de significado essencial e indispensável na educação, seja em contextos presenciais ou remotos. Conforme Menezes de Souza (2019), por muito tempo, no campo científico-acadêmico, o corpo foi desvinculado da mente, a participação do corpo em toda sua complexidade (raça, etnia, gênero) foi negada, o que teve implicações graves, que hoje estão tentando sanar, por assim dizer, por meio dos estudos decoloniais. O autor manifesta,

desse modo, seu apelo para que tragamos o corpo novamente para seu local de pertencimento. Na perspectiva de Menezes de Souza, o corpo está diretamente relacionado (como deveria) a quem somos, de onde viemos, qual nosso lugar de fala e de que forma isso interfere/contribui/constrói significados distintos, e acrescento, sejam pedagógicos, sejam científicos, sejam da vida cotidiana ou institucional.

Dowbor (2008, p. 56), sobre o contexto escolar, expressa seu desejo por uma educação humanista, argumentando que “[...] a escola pode possibilitar um espaço de aprendizagem não unicamente racional, mas também corpóreo e emocional”. A autora afirma também que “ao transformarmos a realidade na qual estamos inseridos, também transformamos nosso corpo [...]”. (DOWBOR, 2008, p. 59). Na verdade, o livro *Quem educa marca o corpo do outro*, está permeado de reflexões acerca da importância de “trazer o corpo de volta” (MENEZES DE SOUZA, 2019), especialmente nos processos de ensinar e aprender.

Sorte (2021, p. 95), professor e pesquisador de Sergipe, escreveu um ensaio no qual objetivou “situar a realidade aumentada no âmbito do Manifesto⁶ de 1996, especialmente no que se refere às discussões sobre os multiletramentos”. O autor exemplifica a realidade aumentada por meio de tecnologias que parecem mais presentes na vida das pessoas, tais como filtros para fotos em redes sociais, programas que possibilitam, desde experimentar armações de óculos até visitar museus, além de jogos como o *Pokémon GO!*. Em relação a suas reflexões quanto ao uso dessas tecnologias em contextos educacionais, o autor argumenta:

A meu ver, os problemas históricos de acesso à internet nas escolas públicas brasileiras continuam sendo a principal limitação para que essa apropriação ocorra. Em um movimento de esperar, no sentido freireano, apesar do cenário governamental e sanitário pouco animador, enfrentado por nós, especialmente desde 2020, vale explorar as possibilidades de engajamento em mundos coexistentes nas

6 O autor se refere ao manifesto “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, escrito pelo *New London Group*. Neste documento, o termo “*multiliteracies*” foi utilizado pela primeira vez.

telas, certificando-se de que futuros sociais possam ser redesenhados por meio do engajamento crítico de professores e alunos. (SORTE, 2021, p. 97).

Essa perspectiva crítica do uso desse tipo de tecnologia para a educação é de interesse aqui por levar em consideração não apenas o que há de recursos disponíveis para serem utilizados em contextos de ensino e aprendizagem, mas também o entorno social, sobretudo no Brasil atualmente, que possibilitem ou não o uso dessas tecnologias. No entanto, apesar das limitações, essas pesquisas sobre realidade aumentada apontam para uma preocupação com formas de tentar “trazer o corpo de volta” (MENEZES DE SOUZA, 2019) para os contextos de ensino e aprendizagem, enquanto a necessidade de o remoto permanecer e, igualmente, em contextos de ensino híbrido, mesmo após a pandemia.

Bezerra (2021), em um artigo que objetivou discutir o ensino-aprendizagem remoto de inglês como L2 em um curso de licenciatura em Letras/Inglês no estado da Paraíba, elencou demandas relacionadas a essa nova realidade, dentre as quais o autor enfatiza o uso e adaptações de tecnologias da informação e comunicação para tentar conduzir um trabalho de qualidade, bem como formas de diminuir os impactos psicológicos/emocionais advindos desse contexto. Em meio a essas impossibilidades, o pesquisador constatou que a utilização das plataformas de ensino *SIGAA* e *Zoom* e de metodologias ativas, bem como dos processos de aprendizagem dos multiletramentos, foram ações benéficas tanto para as questões pedagógicas quanto emocionais dos estudantes.

Como outro exemplo das adaptações depreendidas no ensino remoto, citamos a pesquisa de Rabello (2021), cujo objetivo foi avaliar a experiência de aprendizagem mediada por tecnologias e identificar as contribuições dos recursos digitais e metodologia utilizados ao longo de uma disciplina de língua inglesa em um curso remoto de Letras Língua Inglesa no estado do Rio de Janeiro. A autora cita que, ao longo da disciplina, foram feitos ajustes em seu planejamento, tanto por parte de suas próprias observações em relação ao que funcionava ou não naquele contexto, quanto a partir de situações pontuadas pelos próprios estudantes. Rabello, assim como Bezerra (2021), também identificou um processo positivo de redesenho da disciplina, a partir das novas demandas e desafios

que se colocaram ao longo da experiência de ensino remoto, avaliação que foi feita tanto por ela quanto por seus alunos.

A pesquisa de Winfield e Will (2021) relatou a adaptação ao modo remoto do projeto presencial intitulado *Movie Talks*, desenvolvido como projeto de extensão em uma instituição de ensino do Paraná. O projeto tem como foco o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa e, a partir da necessidade do ensino remoto, as proponentes do curso adaptaram sua estrutura a fim de darem continuidade ao projeto. Os recursos tecnológicos para a transposição dos modos presenciais são, em sua maioria, os do *GSuite*. As autoras explicam que, até o momento da escrita do trabalho, a adaptação do projeto ainda não havia sido posta em prática, no entanto, com essa adaptação, elas pretendem “contribuir para o desenvolvimento da língua inglesa como L2 em ensino remoto, porém engajado, intrinsecamente motivante e significativo”. (WINFIELD, WILL, 2021, p. 104).

Por fim, menciono o estudo de Mayrink, Albuquerque-Costa e Ferraz (2021), que apresentou um panorama de suas experiências como professores de espanhol, francês e inglês, respectivamente, em uma universidade do estado de São Paulo, durante a pandemia de COVID-19, evidenciando os desafios enfrentados e suas formas de superá-los. Os professores compartilham tanto o contexto institucional no qual estão inseridos, o que é bastante relevante para compreendermos os desafios, adaptações e reflexões realizadas, bem como apresentam as narrativas e relatos de seus estudantes sobre esse processo. Quanto à instituição, os pesquisadores esclarecem que esta já possuía bons recursos tecnológicos antes da pandemia e que a plataforma Moodle, bem como o suporte fornecido por profissionais qualificados da instituição, garantiram boas condições de trabalho em relação aos recursos. Em relação às adaptações realizadas, eles refletem que a primeira coisa que aprenderam com essa experiência foi que “é necessário desconstruir a ideia de que os ambientes presenciais e on-line estão em lados opostos.” (p. 136).

Desse modo, eles chamam a atenção para o fato de que esse dilema não é novo, e que essas reflexões acerca de adaptações de planos, materiais e abordagens devem ocorrer sempre na prática docente. Uma das coisas que eles mais valorizaram, portanto,

foi buscar formas de trazer interação entre os estudantes, mesmo remotamente, o que fizeram por meio de atividades colaborativas, negociação e tomada de decisão em conjunto, inclusive sobre as formas de avaliação. Os autores também apontaram a relevância do *blended learning*, em ambos os contextos de ensino. Finalmente, quanto aos alunos das três disciplinas, estes relataram que tiveram boas experiências no ensino remoto e que apesar dos desafios, aprenderam bastante com as atividades colaborativas e as plataformas utilizadas.

Assim, temos um breve apanhado de exemplos do que tem sido desenvolvido desde o início da pandemia e das adaptações que têm sido feitas por professores e estudantes para transpor modos de construção de significados no ensino de língua inglesa, do presencial para o remoto, e suas conseqüentes (im)possibilidades.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para somar aos relatos apresentados nas pesquisas brevemente apresentadas no tópico anterior, trago, nesta sessão, um relato da minha experiência ministrando aulas de língua inglesa em um curso de formação de professores, em uma universidade pública federal, localizada no alto sertão da Paraíba. Com o início da pandemia, a instituição na qual atuo passou por alguns meses de planejamento e adaptações para que pudéssemos iniciar o ensino remoto, de modo que este só teve início no segundo semestre de 2020. A experiência foi marcada por aprendizados relativos ao uso das tecnologias e às adaptações pedagógicas, bem como por obstáculos que dificultaram a execução das aulas, sobretudo relacionados aos recursos tecnológicos dos estudantes.

No primeiro semestre de 2021, no entanto, após ter me familiarizado mais com esse modo de ensino e de trabalho, resolvi implementar outras formas de ensinar e avaliar meus alunos, a fim de tornar aquele processo o mais produtivo e significativo possível. Quando digo “outras formas”, refiro-me ao fato de que, no ensino presencial, eu seguia um material didático, adotado pelo corpo docente da área de Língua Inglesa. Apesar de comumente levar alternativas de atividades para os estudantes, a disciplina acabava sendo norteadada pelo livro, o que, de certo modo, nos mantinha em

um estilo de aula mais tradicional, centrada na professora e no livro, atividades de perguntas e respostas etc. Com o ensino remoto e o encorajamento de prepararmos nossos próprios materiais para os alunos, já que não podíamos disponibilizar cópias de materiais que não fossem encontrados de modo livre e gratuito na internet (o que não era o caso do material didático adotado por nós, o *Interchange*), experienciei uma mudança, não apenas de material didático, mas também de metodologia e modos de avaliação. Acredito que todo o quadro contribuiu para que eu “experimentasse” mais e assim observasse com quais tipos de atividades os alunos reagiam melhor, quais funcionavam, dadas as limitações em relação a recursos, entre outros aspectos.

Desse modo, na turma em questão, optei por utilizar uma mescla de metodologias, tais como sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012); ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos (BACICH; MORAN, 2018), além dos processos de aprendizagem da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2005; 2022), de modo que os alunos tinham atividades ou projetos para desenvolverem, individualmente ou em grupos, para apresentarem nas aulas seguintes. Essas atividades envolviam pesquisas sobre temas culturais e utilização de gêneros diversos, que faziam parte da vida deles, especialmente gêneros digitais. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 6):

a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Assim, corroborando os autores, penso que, por meio do diálogo e buscando trabalhar a partir dos interesses dos estudantes, podemos desenvolver uma aprendizagem mais significativa, notadamente no ensino remoto, contexto no qual o uso das tecnologias digitais se tornou mais evidente e considerando que muitos dos interesses dos jovens de hoje estão permeados por essas tecnologias, tais como músicas, filmes, séries, podcasts, plataformas como o Youtube, redes sociais, entre outros.

Levando em consideração os principais recursos digitais que utilizamos, conforme descritos na metodologia, acredito que o que causou maior dificuldade de uso para os estudantes foi o Google Meet, visto que é necessária uma velocidade de internet maior a fim de que os alunos consigam acompanhar as aulas, bem como abrir as câmeras, o que raramente ocorria. No mais, esses recursos, especialmente os utilizados de modo assíncrono, permitiram a realização de atividades diversas e, para comunicações síncronas, o WhatsApp conseguiu dar conta, uma vez que é um recurso que demanda menos velocidade de internet. Abaixo, seguem alguns exemplos de atividades desenvolvidas:

1. Escolher qualquer país do mundo, pesquisar sobre como as pessoas se vestem lá e qual a sua aparência. Então, preparar uma fala para apresentar em sala, entre 5 e 10 minutos, com imagens para ajudar a ilustrar as informações.
2. Assistir ao podcast: <https://cutt.ly/XxbQEi6> e praticar a pronúncia e o vocabulário; escrever um texto sobre o que fazem no tempo livre (tema do podcast); correção por pares dos textos.
3. Comentários sobre o podcast e os textos; apresentações em inglês e relatos sobre o que têm feito na pandemia.
4. Atividade de pesquisa sobre um evento do passado para falar em sala de aula.
5. Assistir a um vídeo sobre a cidade natal de uma pessoa e enviar um áudio de WhatsApp descrevendo sua própria cidade; participar de um fórum de discussão sobre viagens no Moodle.

Os exemplos acima foram retirados dos registros de aulas, portanto refletem atividades que foram, de fato, realizadas. Como podemos ver, houve diversas atividades que precisavam ser preparadas em casa para serem apresentadas em sala (virtual), lançando mão dos recursos digitais disponíveis. Além disso, as atividades variavam de individuais a feitas em duplas ou grupos, bem como variavam os modos de construção de significados (texto, imagem, som, fala) e os gêneros/mídias (podcast, texto, áudio, slides). Por fim, busquei incorporar tópicos gramaticais nas atividades (*simple present*, *simple past*).

Essas escolhas fizeram com que os estudantes pudessem interagir uns com os outros, ainda que de modo remoto, além de praticarem habilidades linguísticas diversas, bem como pesquisarem e discutirem sobre variados temas. Eles demonstraram bastante criatividade em suas apresentações, utilizaram a língua inglesa para apresentarem e, ao final, relataram gostar desse tipo de atividade.

Quanto às avaliações, foram feitas três: a primeira foi uma avaliação oral em duplas, na qual os estudantes responderam perguntas, fizeram perguntas uns aos outros, descreveram imagens e fizeram a leitura de trechos de um texto. Esse é um tipo de avaliação que eu já utilizava no ensino presencial e a qual dei continuidade, já que o formato remoto permitia. No entanto, no modo presencial, eu costumava realizar as provas orais individualmente. No ensino remoto, a fim de buscar maior interação entre os alunos, optei por realizar a avaliação oral em duplas, o que não só promoveu mais interação, como também deu mais segurança aos estudantes, já que eles ficavam bastante nervosos ao serem avaliados oralmente de modo individual.

A segunda avaliação consistiu na criação de um podcast, algo que utilizei pela primeira vez tanto como atividade quanto como modo de avaliação. Após discutirmos sobre o que os estudantes já conheciam sobre podcasts e após analisarmos suas principais características e realizarmos algumas atividades de escuta de podcasts seguidas de resolução de questões e discussão dos temas, conforme apresentei anteriormente, os estudantes criaram seus próprios podcasts. Eles tanto puderam escolher os temas sobre os quais iriam falar, eu apenas dei sugestões, como também puderam escolher o formato (apresentador(es) e convidado(s) ou apenas apresentador(es); tom acadêmico, de humor, informativo, de entretenimento etc.). Os resultados dessa atividade podem ser vistos em trabalho anterior (PARNAIBA-DE-CASTRO, 2021).

A terceira avaliação foi a escrita de um capítulo de uma fanfiction, com o intuito de desenvolver a escrita criativa dos estudantes, em inglês. Assim como os podcasts, primeiro realizamos uma discussão sobre o gênero, a fim de investigar o que os estudantes já conheciam sobre o mesmo. Em seguida, realizamos a leitura de um artigo sobre fanfictions como forma de estimular a escrita

criativa (ALENCAR; ARRUDA, 2017) e, por fim, os alunos criaram e apresentaram suas fanfictions por meio de slides. Novamente, pude perceber tanto uma boa recepção dos alunos em relação a essa avaliação, como os trabalhos foram de qualidade e, de fato, criativos. Também escrevi um trabalho sobre essa atividade com fanfiction (PARNAIBA-DE-CASTRO, no prelo).

Com o desenvolvimento desse tipo de atividades e a aplicação dessas avaliações, além das vantagens mencionadas acima, percebi uma aproximação entre todos os envolvidos na disciplina, docente e alunos. Essa interação em um contexto remoto foi importante tanto pelo que Daniels (2001) aponta acerca dos estudos de Vygotsky, que enfatizam o papel central da interação social para o desenvolvimento, quanto pela motivação e estímulo a continuarem com seus estudos nesse formato, uma vez que as atividades em duplas e grupos trouxeram mais dinâmica e até diversão à disciplina, o que acredito que contribuiu para um número reduzido de desistências e trancamentos da disciplina, como pode ser visto na metodologia (de 18 estudantes apenas 3 trancaram), algo que ocorreu bastante em contextos de ensino remoto, por motivos diversos.

Em relação à multimodalidade, conforme apontei, as atividades desenvolvidas envolveram diferentes modos de construção de significado e diferentes gêneros e mídias, o que possibilitou que, mesmo com a ausência de diversos modos (o espaço físico, o corpo), a variedade de modos proporcionadas nessas aulas sanaram, de certo modo, as ausências. Isso pôde ser observado tanto nas reações positivas e entusiasmadas dos alunos em relação às atividades e avaliações propostas, quanto nos resultados dos trabalhos desenvolvidos, que demonstraram criatividade, autonomia e conhecimentos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre as possibilidades e implicações dos diferentes modos de construção de significados envolvidos no ensino remoto de língua inglesa. Antes de chegar ao meu relato de experiência com o ensino remoto de inglês em um curso de formação de professores, apresentei a base teórica da pesquisa, bem como outros trabalhos publicados recentemente

sobre contextos de ensino remoto de inglês em universidades e outras instituições.

Ao falar dessas experiências, referi-me a elas como (im) possibilidades do ensino remoto. Meu intuito, com a sugestão da *impossibilidade*, não foi o de trazer uma perspectiva pessimista em relação às potencialidades das tecnologias atuais para o ensino de línguas. Além disso, as pesquisas apontadas acima mostram resultados otimistas no que diz respeito às adaptações tecnológicas desenvolvidas, e em desenvolvimento, em diferentes contextos educacionais brasileiros. No entanto, apesar de haver possibilidades para minimizar as perdas que o ensino remoto vem trazendo para a aprendizagem de língua inglesa, ainda há muitos obstáculos, sobretudo econômicos, para essa realização, e cada diferente contexto apresentará desafios diversos. Daí a importância do compartilhamento dessas experiências e da conscientização acerca das potencialidades e limitações de cada contexto específico.

Com isso em mente, é importante refletirmos sobre as potencialidades das tecnologias digitais no ensino remoto, tendo em mente que, às vezes, soluções simples podem trazer excelentes resultados, mesmo sem o aparato de tecnologias digitais onerosas e de difícil acesso. Noções como autonomia, tanto docente quanto discente, agência e diálogo são essenciais para se realizar um trabalho contínuo que vise ao desenvolvimento dos discentes e a uma prática pedagógica condizente com a contemporaneidade.

Com este trabalho, espero ter contribuído para percebermos que há possibilidades de transformação dessas realidades, que podemos ir da *impossibilidade* para a possibilidade, sobretudo por ter apresentado relatos de experiências em diferentes contextos regionais brasileiros, o que pode contribuir para essa compreensão mais ampla das realidades situadas e para o compartilhamento das alternativas encontradas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, D. A.; ARRUDA, M. I. M. Fanfiction: uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5344/2760>>. Acesso em: 12 set. 2022.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso C. da Cunha Serra. 1ª ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BEZERRA, F. A. S. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura de letras/inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 041-066, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80004>>. Acesso em: 02 out. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. In. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. Série estratégias de ensino 8. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Making sense**: reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards education justice: multiliteracies revisited. In: **multiliteracies in international educational contexts**: towards education justice? B. Cope, M. Kalantzis, and G.C. Zapata, Editors. 2023 (forthcoming), Routledge: London.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DANIELS, H. **Vygotsky and pedagogy**. London: Routledge, 2001.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. CARVALHO, S.; LUPPI, D. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRA, M. C.; RIBEIRO, P. N. de S. O movimento corporal na aprendizagem de vocabulário em L2/LE em ambientes imersivos. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 351-391, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80715>>. Acesso em: 02 out. 2021.

HURFORD, J. R.; HEASLEY, B.; SMITH, M. B. **Semantics: a coursebook**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design**. Melbourne: Common Ground, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MAJOCHA, E. F.; COSTA, M. A. M.; MPETA, M.; ARA, N.; WHALEN, C. A.; FERNANDES, T. A. Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: a study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. In: MILLER, P. (Ed.). **Cultures of educational leadership: global and intercultural perspectives**. 1ed. Huddersfield, W. Yorkshire, UK: Palgrave Macmillan, 2017, v., p. 195-219.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Pontes. Campinas, 2011.

MAYRINK, M. F., ALBUQUERQUE-COSTA, H., FERRAZ, D. (2021). Remote language teaching in the pandemic context at the University of São Paulo, Brazil. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi & J. Schmied (Eds), **The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching** (pp. 125-137). Researchpublishing.net. Disponível em: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1268>>. Acesso em 05 nov. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14426/mm.v6i1.135>>. Acesso em: 02 out. 2021.

PARNAIBA-DE-CASTRO, L. O uso de podcasts como ferramenta de ensino de língua inglesa na modalidade remota. **Caderno de trabalhos completos da V jornada de línguas e linguagens & I jornada internacional de língua e linguagens**. ISSN: 2317-2347. 2021. (p. 250-261).

PARNAIBA-DE-CASTRO, L. Do conhecido ao novo: fanfiction e escrita criativa na perspectiva dos multiletramentos. **Anais do XVIII ENFOPLE**. (No prelo).

PINHEIRO, P. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 2 out. 2021.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 067-090, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80718>>. Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. F. Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 15-38, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22627>>. Acesso em: 02 out. 2021.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, A. K.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SORTE, P. B. Situando a realidade aumentada no Manifesto de 1996. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 93-100. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5599>>. Acesso em: 02 out. 2021.

WINFIELD, C. M.; WILL, A. F. A adaptação de práticas de oralidade em língua inglesa como L2 de modo presencial para remoto. **Ilha do Desterro**. v. 74, nº 3, p. 091-111, Florianópolis, set/dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80740>>. Acesso em: 02 out. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.004)

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A TRADUÇÃO: DIALOGANDO COM O LIVRO DIDÁTICO

Joice Gomes dos Santos

Graduada pelo Curso de Letras habilitação em Português/Espanhol da Universidade de Pernambuco - PE, joicelima5@live.com;

Isolda Alexandrina Silva Beserra Lacerda

Professora assistente do Curso de Letras da Universidade de Pernambuco - PE, doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - PE, isolda.lacerda@upe.br;

RESUMO

Este estudo é fruto de um trabalho de conclusão de curso que reflete sobre os aspectos da tradução presentes no ensino de língua espanhola na rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Desse modo, apresenta como objetivo descrever as categorias de tradução presentes nos textos/atividades no livro didático *Cercanía Joven 1*, livro adotado por uma Escola de Aplicação de Petrolina destinado às aulas de língua espanhola correspondentes ao primeiro ano do ensino médio. O referencial teórico utilizado para esse estudo está pautado nas reflexões de Jakobson (2011), Lucindo (2006), Branco e Santos (2017). A metodologia é de natureza qualitativa com aspectos bibliográficos, pois, será apresentada uma análise do livro didático *Cercanía Joven 1* e sugestões de atividades voltadas para as aulas de língua espanhola. Os resultados encontrados apontam que muito pode ser aproveitado desse livro didático quanto aos aspectos da Tradução. Pela estrutura textual da obra, o professor se encontra diante de materiais e informações que facilitam o uso deste livro para o melhor ensino-aprendizagem da língua espanhola para a sala de aula.

Palavras-chave: Tradução, Língua Espanhola, Escola, Ensino médio.

INTRODUÇÃO

A prática da tradução está no nosso dia a dia, na casa, no trabalho e nas relações sociais. Hoje em dia, é muito comum nos depararmos com mal-entendidos por conta de uma frase ou uma história que foi mal interpretada ou mal lida. Isso também é tradução, ora, se traduzir na língua mãe traz conflitos, quem dirá em uma segunda língua. O conceito de tradução é amplo e torna cada vez mais importante para o ensino de línguas estrangeiras.

Assim, ainda falando de definição, o autor Michael Oustnoff (2011) em uma de suas obras se questiona sobre o que é traduzir, ao mesmo tempo ele responde dizendo que é impossível atender à esta indagação sem levar em consideração toda a dimensão histórica da tradução, pois, ela surge da evolução do método que utilizava gestos e mímicas para se fazer entender a língua falada. No dicionário Aurélio (2004), a palavra tradução, significa: conduzir algo, transferir, mas também pode conter outros significados como o de transladar de uma língua para outra, ou até mesmo simbolizar e representar. É dessa maneira que a tradução se faz atuante nos textos de língua estrangeira no processo de ensino aprendizagem escolar

Remetendo-se a história, conta-se que a prática da tradução acontecia em sinagogas e, também, em mosteiros, pois era nesses lugares que havia pessoas cristãs que vinham de vários países para desenvolverem suas formações teológicas. A tradução também favorecia relações diplomáticas, mercantis e internacionais, assim como favorecia missões dos militares por atuarem em guerras de vários países.

Desse modo, para o entendimento deste estudo, é importante apresentar as categorias de tradução criadas e postuladas pelo grande teórico Jakobson (2003), que são elas: interlingual, intralingual e intersemiótica. O que acabou norteando muitos estudos na área de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Aqui, iremos fazer um breve relatos sobre tais categorias.

A começar pela tradução denominado de tradução interlingual, ou seja, feita de uma língua para outra língua, é um repasso da informação recebida na língua materna e passada, automaticamente, para a língua alvo, conhecida como tradução vocabular, a

qual é fiel a cada palavra pronunciada sem nenhuma mudança. Um exemplo desse tipo de tradução é a bíblica, consta o registro que este livro primeiro foi escrito em hebraico, depois traduzido para o grego, partindo para o latim que depois foi traduzida para português pelo Padre João Ferreira de Almeida.

A tradução interlingual é a mais utilizada, pois é quando acontece a tradução de uma língua para a outra, como traduzir algo do espanhol para o português. Segundo Jakobson (2003, p. 65): “Tal tradução é uma forma de discurso indireto: o tradutor recodifica e transmite uma mensagem recebida de outra fonte. Assim, a tradução envolve duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”. Ou seja, é o que chamamos de uma tradução tradicional.

Dentre os primeiros povos, já se era utilizada as traduções dentro da própria língua, que hoje é chamada de tradução interlingual, vejamos o que ele diz:

A tradução intralingual ou reformulação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. [...] A tradução intralingual de uma palavra utiliza outra palavra, mais ou menos sinônima, ou recorre a um circunlóquio. Entretanto, via de regra, quem diz sinonímia não diz equivalência completa: por exemplo, “todo celibatário é solteiro, mas nem todo solteiro é celibatário (JAKOBSON, 2003, p. 81).

Desse modo, compreende-se que a tradução intralingual se dá, por exemplo, quando uma criança está aprendendo a falar, e pergunta para sua mãe o que é tal coisa, normalmente quando a palavra é complexa a mãe procura uma palavra sinônima para tentar explicar para a criança o que é a coisa.

A tradução intralingual traz muitos benefícios para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta tradução é utilizada quando ocorre uma reformulação da oração, como a utilização de sinônimos, ou seja, é uma tradução que ocorre dentro da mesma língua, como por exemplo, quando uma criança pergunta para sua mãe o que é tal coisa, a mãe vai utilizar dos aspectos de sua própria língua para respondê-la. A tradução intralingual como seu próprio nome já diz, é comum quando o falante já é fluente em uma

língua e com isso consegue fazer a tradução de palavras utilizando sinônimos.

O ato de traduzir foi ficando cada vez mais abrangente, e devido à essa abrangência surgiu a tradução intersemiótica, que já não se trata mais de passar de uma língua para outra, mas passar de um sistema de signos para outro, a cada dia ela só aumenta com a ajuda da tecnologia que vem junto com a era da *internet*.

A intersemiótica é considerada como uma transmutação de uma obra de um sistema de signos a outro, ou seja, quando você pega um livro e transforma em música ou em filme, ou até vice e versa:

Nessa categoria, o uso de imagens ganha relevância, pois é explorado com maior frequência, às vezes para evitar a tradução interlíngua; outras vezes por já se apresentar uma imagem que gere uma discussão e trabalho específico com um tema específico, por exemplo. (BRANCO; SANTOS, 2017, p.208)

A tradução intersemiótica é também muito utilizada por produtores brasileiros e americanos, onde, os mesmos, utilizam obras famosas escritas por escritores renomados para transformá-las em filmes, séries e até mesmo novelas, pois segundo autores, a interpretação acontece a partir de um raciocínio em signos, ora verbais, ora visuais.

Assim, percebe-se que o uso da tradução como facilitador para entender um idioma não é recente e data de uma época muito distante, podemos deduzir que são campos indissociáveis e talvez, impossíveis de existir separadamente. Tematizar o campo da tradução sem inferir a presença da língua estrangeira é algo bem difícil de se colocar.

Outros autores também se apresentam nesse campo de reflexão sobre a tradução, porém, sob a ótica de recursos, ou seja, como uma ferramenta nas aulas de LE. Branco e Santos (2017) fizeram alguns modelos de atividades envolvendo os tipos de tradução citado por Jakobson, porém trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa, vejamos um exemplo:

Dessa maneira, conhecendo as categorias de tradução propostas por Jakobson (2000), o professor pode usá-las a seu favor, como ferramenta de ensino, a fim de direcionar a própria tradução em sala de aula e atender às necessidades de seus alunos. Logo, o professor pode propiciar um conhecimento da língua que vai além das estruturas gramaticais (BRANCO; SANTOS, 2017).

O “além das estruturas gramaticais” citadas por Branco e Santos (2017) faz parte de uma construção de sentidos que o leitor consegue construir em todo texto, logo, encontra-se nas entrelinhas as intenções, angústias e insatisfações que um leitor percebe e outro não. Ler e traduzir é muito pessoal e vai além do conhecimento de mundo desse leitor.

Lucindo (2006) é outro autor que discute esta temática pelo viés da tradução pedagógica, ele afirma que quando é utilizada a tradução no espaço escolar, o professor consegue se empenhar em uma função social, podendo perceber que não existe uma única tradução, pois quando um tradutor desenvolve seu trabalho em um poema, por exemplo, ele não vai conseguir traduzir tudo “ao pé da letra”, e isso faz com que o aluno consiga manter o equilíbrio durante as aulas de LE.

Logo, pressupõe-se que, os aspectos da tradução podem ser introduzidos nas aulas de língua estrangeira como uma atividade pedagógica, e que com isso o aluno pode perceber que a tradução carrega benefícios quando se trata da aprendizagem de uma segunda língua. Tais aspectos são recursos que podem ser também utilizados além de sala de aula, ou seja, eles podem ultrapassar práticas acadêmicas, sendo usada de forma natural pelos alunos, em diferentes contextos, no dia a dia e no trabalho.

A língua estrangeira no ensino médio muitas vezes é algo novo para os alunos de escola pública e a aprendizagem de uma segunda língua não é vista de maneira positiva. O uso da tradução aliado a assuntos que os jovens preferem, pode facilitar na aquisição de uma segunda língua e a compreensão desta, um exemplo é o poder interpretativo que a tradução levanta nas questões de vestibulares como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova carregada de diversos gêneros textuais e que quando a linguagem aparece explícita, uma tradução interlingual consegue dá conta,

mas quando a linguagem não é dita só a tradução intersemiótica é capaz de resolver.

Como propostas de tradução para as aulas de língua espanhola, podem ser utilizados recursos como: músicas, poemas, piadas e tirinhas, e com apoio dessas ferramentas os alunos irão traduzir e, junto com isso, irão enriquecer seus vocabulários, pois, segundo Romanelli (2006), para que a tradução seja uma atividade realmente eficaz, o professor deve envolver os estudantes, propondo atividades interessantes e utilizando um material estimulante.

Este artigo corresponde ao trabalho de conclusão de curso (TCC) do curso de Letras-Português/Espanhol da Universidade de Pernambuco, que traz reflexões sobre o ensino da língua espanhola aliado às categorias da tradução. Pensar no espaço de sala de aula que o idioma espanhol ocupa não é uma tarefa fácil e cabe ao professor buscar saídas metodológicas e atrativas que vislumbre esse aluno. É nesse contexto que a tradução se insere, como mais uma categoria de ordem linguística, semântica e social que permite aos estudantes navegarem por caminhos desconhecidos na aprendizagem de uma segunda língua.

Esse estudo se justifica pelo fato de dialogar com a escola pública pensando numa melhor abordagem linguística para as aulas de língua espanhola. É notório, o interesse dos estudantes pela língua hispânica, introduzir nestas aulas conceitos da tradução, ajuda o aluno a fazer *links*, aprimorar o cognitivo, pensar na língua alvo e favorecer a linguagem através das metáforas visuais.

O objetivo geral é descrever as categorias de tradução de Jakobson (2003) presentes nos textos/atividades em alguns capítulos do livro didático *Cercanía Joven 1*. É pensando na tradução como melhoria para o ensino de línguas estrangeiras que o problema dessa pesquisa se faz presente. Como seria usar a tradução para facilitar as aulas de LE? Como a tradução é abordada no livro didático? Devido à grande semelhança entre as línguas (português e espanhol) a interlíngua se faz presente e os alunos brasileiros sentem dificuldades na hora da aprendizagem da ELE. Após tantas indagações, outra investigação se insere neste contexto. Como se daria a aprendizagem de uma LE com ajuda da tradução? Esses são questionamentos que serão respondidos no decorrer do trabalho.

A metodologia adotada neste estudo é de cunho bibliográfico e de ordem qualitativa, pois, a partir da interpretação e análise do livro didático *Cercania Joven 1*, podemos propor atividades que considerem a tradução como um componente indissociável nas aulas de língua espanhola. O livro supracitado faz parte da coleção de língua espanhola do 1º ano do Ensino Médio adotada pelo estado de Pernambuco para o ensino público do estado.

É importante ressaltar que o uso da tradução vai exercer um papel bastante facilitador nas aulas de espanhol como segunda língua, pois os alunos ao traduzirem palavras percebem a função comunicativa, social e ideológica que cada palavra abriga. Outra dificuldade encontrada nas salas de aulas é a falta de interesse de alguns alunos por aprender uma segunda língua, pois os mesmos muitas vezes, e digo os mais interessados, limitam-se apenas em conhecer sua língua materna, não permitindo o conhecimento de um novo idioma, a não ser que esse novo idioma venha carregado de abordagens dinâmicas e pedagógicas.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi de base bibliográfica e de natureza qualitativo. A escolha da bibliográfica se deu pela necessidade de contribuição teórica que atendesse ao objetivo do estudo. A análise qualitativa permite um maior contato com o *corpus* da pesquisa, através de considerações explicativas e interpretativas à luz das habilidades definidas para o livro didático em questão.





O espaço escolhido foi uma escola de Aplicação de Petrolina, localizada no município de Petrolina-PE, a turma objeto de estudo é a do 1º ano do ensino Médio, período da manhã, um grupo de alunos com idade variada entre 14 a 16 anos. O espaço físico da escola é amplo e limpo, as aulas acontecem em uma sala de aula ampla com o ambiente arejado, além de ter cadeiras em bom estado, contendo também um quadro branco e um *data show* à disposição da professora para ser utilizado quando a mesma achar conveniente.

Foi feito uma busca por estudos que apresentasse esse mesmo tema no *google* acadêmico e portal de periódicos da CAPES, utilizamos o operador booleano *and* na busca de três termos: tradução

and língua espanhola and livro didático. Encontramos muitas temáticas relacionadas ao estudo de língua espanhola a partir de livro didáticos fazendo uso da tradução, como: variação linguística, multiculturalismo, PNLD, sociolinguística, análise do discurso e estc. Para esse estudo, vamos nos deter nos tipos de tradução definidas por Jakobson (2003): Intralingual, interlingual e intersemiótico. O que não elimina possibilidades de estar pensando os fenômenos da variação linguística, multiculturalismo e outros tão presentes no livro didático.

Para melhor detalhar a coleta de dados, esboçamos o percurso metodológicos para a análise dos capítulos escolhidos sobre as categorias de Jakobson (2003) presentes no livro didático *Cercanía Joven 1*. Vejamos abaixo o quadro 1 que se refere ao *corpus* e ao recorte desse *corpus* para a análise das atividades propostas de livro didático:

Quadro 1: Escolha metodológica referente ao material que será analisado

CORPUS	RECORTE DO CORPUS		
			

Fonte: Livro *Cercanía Joven 1*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise do livro *Cercanía Joven 1* de algumas páginas que julgamos ser interessante para a temática discutida nesta investigação, com a finalidade de alcançar o objetivo sugerido por este estudo: descrever as categorias de tradução presentes nos textos/atividades do livro didático adotado pela escola. O *corpus* do estudo, como já foi citado acima, se refere ao

livro didático: *Cercania Joven 1* dos autores Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves, abaixo apresentamos o *corpus*:

Figura 1 – Capa do livro Didático do 1º ano do ensino Médio de Pernambuco

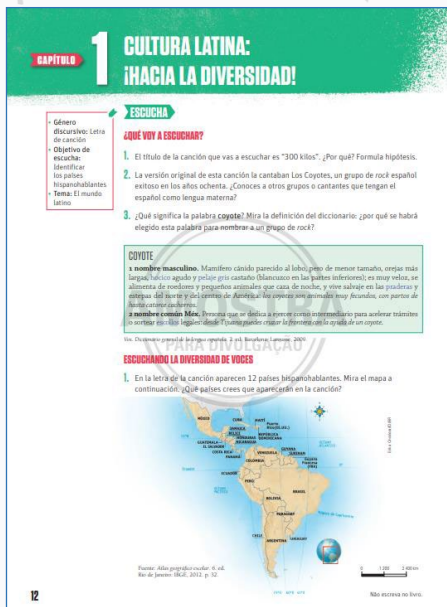


Fonte: Livro *Cercania Joven 1*

O livro didático tem como objetivo intermediar e melhorar o ensino escolar, que pode ser essencial para o espaço de sala de aula do professor, uma vez que foi elaborado para conduzir práticas pedagógicas, sendo ele, o livro didático como mais uma alternativa que o professor dispõe como ferramenta no ensinar e aprender. Esse material didático traz inovações que cativa a atenção do aluno, como: a presença de imagens, suporte midiático (CD), canções, vivências dos países que falam o espanhol.

Em uma primeira análise do livro didático adotado por uma escola de Aplicação, é notório o uso da tradução como uma ferramenta facilitadora nos momentos das aulas de língua espanhola, auxiliando o aluno na aquisição de uma segunda língua, onde uma simples tradução de frases curtas já remete ao aluno a um conhecimento superficial da língua alvo. Chamamos a atenção à página doze deste livro, a qual claramente convida o aluno a uma tradução literal, vejamos:

Figura 2: Capítulo 1 - Cultura Latina: ¡Hacia la diversidad!



Fonte: Livro *Cercanía Joven 1*

A atividade apresentada nesta página, primeira unidade do livro *Cercanía Joven 1*, remete-se à canção *300 kilos* que faz uma crítica a cultura de contrabando de objetos ilegais de um lugar a outro. Na terceira questão, sugere que o aluno pesquise o significado da palavra *coyote* na língua alvo, ou seja, o aluno irá pesquisar a definição do vocábulo novo no código linguístico da língua espanhola, dessa forma, o próprio livro no campo do não dito, indica a tradução intralingual. O aluno tem a opção de ir em busca de uma tradução, ou, fazer uso da disponibilizada pelo livro e encontrada no: *Diccionario general de la lengua española*, que traz dois significados: a) nome de um animal selvagem; b) nome dado a quem carrega encomenda de fronteira para fronteira.

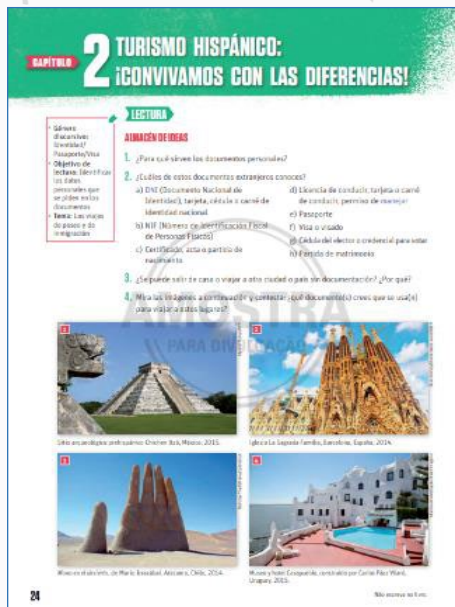
Para traduzir o vocábulo *coyote*, o aluno precisou recorrer a uma definição escrita pela própria língua em estudo, ou seja, que estará cognitivamente refletindo sobre ela. Pensar na língua alvo é um exercício difícil que requer, do aluno/estudante, um conhecimento prévio do idioma, visto que esse aprendiz estará mentalmente buscando um significado que corresponda a um enunciado dentro do próprio código linguístico em estudo.

Outra questão levantada nessa atividade da página doze e que, pode ser trabalhada a partir da tradução pedagógica através dos conceitos de interculturalidade (quando se remete a países diversos, inclusive o Brasil); intersemiótica quando se tem materialidade linguística diferentes e; questões de ritmo, som, cultura pois estamos lhe dando com um gênero textual musical. A atividade proposta pressupõe um auxílio da tradução a partir do entendimento dos países que falam a língua espanhola, pensando no linguístico e seus diferentes representantes semânticos, pois bem, *Coyote* pode ser um animal mamífero ou uma definição de alguém que se dedica a intermediar recebimentos de encomendas.

Ainda refletindo sobre a atividade anterior, o professor poderá inserir a canção proposta nesta seção que se remete aos anos 80 numa época chamada *Movida Madrileña*, um movimento de liberação cultural e ideológico surgido após o governo ditatorial de Francisco Franco na Espanha. Levando em consideração esse contexto histórico o (a) professor (a) poderá analisar a partir de trocas interculturais entre a música dos anos 80, em Madrid e o contexto histórico brasileiro, fazendo inferência com a sua língua materna.

Na segunda análise desse livro, a que se refere ao turismo hispânico, há visivelmente a presença da tradução interlingual, pois o aluno precisa fazer o exercício mental da tradução de uma língua para outra o que não é suficiente para êxito nessa tradução, uma vez que ele, o aluno, precisará de suportes históricos para completar sua interpretação. Vejamos a página vinte e quatro do livro *Cercanía Joven 1*:

Figura 3: Capítulo 2 – Turismo Hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!



Fonte: Livro *Cercanía Joven 1*

Nesse capítulo, a tradução interlingual é presente, onde para responder às questões propostas, o aluno irá precisar traduzir de uma língua para outra para saber o que se pede na atividade, ou seja, essa prática de tradução merece uma atenção quanto ao resgate histórico-social no que se diz respeito ao conhecimento de documentos de ordem identitária e que traz uma simbologia cultural do outro. O capítulo do livro denominado *“Turismo hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!”* antecipa um tom de igualdade e aspecto culturais, temas sugestivos para aulas que leva o aluno a lugares totalmente desconhecidos proporcionando as trocas interculturais.

Outro ponto positivo que o livro traz é o estudo de gêneros discursivos a partir de documentos pessoais, como por exemplo: RG; passaporte; certidão de nascimento. Quando a segunda questão pergunta: *“¿Cuáles de estos documentos extranjeros conoces?”* são colocadas em alternativas alguns documentos em espanhol, e para que o aluno consiga responder algumas dessas alternativas, ele terá que traduzir as palavras/frases, ao mesmo tempo que, faz um resgate de seus conhecimentos linguísticos, aliado, aos de mundo.

Esse resgate de conhecimento feito na memória e a tradução de uma língua para outra se resume em um exercício mental muito complexo, uma vez que, o cérebro estará pensando na língua mãe e em seguida será cobrado a pensar na língua em estudo transportando conhecimentos dessa língua mãe para a língua alvo. Assim, a tradução interlingual é chamada a atuar, são processos mentais que acontecem no dia a dia e diante de atividades escolares que requer essas trocas de saberes a partir do aprender uma segunda língua.

A terceira e última análise, se encontra na página cento e trinta e cinco, mas agora percebemos a presença da tradução intersemiótica, onde o poema de Mario Benedetti foi musicalizado, o poema faz parte de um dos projetos presentes no livro didático que pede para que os alunos formulem hipóteses nas lacunas presentes no poema. Depois de formular as hipóteses, o aluno irá ouvir a versão musicalizada do poema. O poema também faz com que o aluno busque seus conhecimentos de mundo para identificar se é uma canção de amor, hino de militância ou um poema de despedida. Vejamos o poema:

Figura 4: Capítulo 6 – Movimientos populares: ¡Participemos en la política!



Reflexión 1: Efectos de sentido

- ¿Cuál es la intención que el autor presenta en el segundo párrafo?
- ¿Por qué Benedetti nos dice que libertad es una palabra enorme?
- Identifica los varios nombres utilizados por la niña Beatriz para referirse a su madre, ¿en qué situaciones elige cada nombre? ¿Por qué?
- Para Beatriz, ¿cuáles son las cosas prohibidas? ¿Cuáles son las excepciones?
- Según la niña, ¿por qué su padre está preso?

Lectura 2: "Te quiero"

- Muchos poemas de Mario Benedetti fueron musicalizados. Vas a leer el poema "Te quiero", que fue musicalizado. **Para antes, formula hipótesis.**
 - Compara en tu cuaderno: ¿Qué es el poema "Te quiero"? ¿Una canción de amor, un himno de militancia o un poema de despedida?
 - Antes de escuchar la versión musicalizada, vas a hacer un ejercicio peculiar. Llena espacios vacíos, al poema le faltan algunas palabras. Completa libremente en tu cuaderno, colocando las palabras que a ti te parezcan adecuadas al contexto.

TE QUIERO
(Musicalizado)

Tu mano con mi palma
mis acciones con las
lo quiero como las mareas
trabajo por ti. **III**

Si te quiero es porque así
es cómo me comparo y trato
y en la **III** codo a codo
nombré mucho más que dice.

Si te quiero es por cómo
contra la mala **III**
te quiero por tu mirada
que mira y atiende. **III**

Tu boca que me mira y mira
tu boca no se equivoca
te quiero porque la boca
sabe gritar. **III**

Si te quiero es porque así
es cómo me comparo y trato
y en la **III** codo a codo
nombré mucho más que dice.

Y sea la última palabra
y tu para sigas
sólo porque el mundo
porque así. **III** Si te quiero
y porque amor no es nunca
re volvérselo conmigo
y porque nombré mucho
más que dice. **III** Si te quiero
te quiero en mi presente
es decir que en mí
la gente vive feliz
cuando no basta. **III**

Si te quiero es porque así
mi amor me compare y todo
y en la **III** codo a codo
nombré mucho más que dice.

Deposito en el área de arte del aula.
Canción musicalizada por el autor.
Benedetti M.B., noviembre de 1971.

III. Compara tu versión con las de tus compañeros, ¿han coincidido en algunas palabras? ¿Cuál sería el sentido del poema si fuera de la manera como tú lo has completado? ¿Y el de tus compañeros? ¿Hay algún cambio?

México en línea.

Fonte: Livro *Cercanía Joven 1*

No poema “*Te quiero*”, em forma de música, passa a ideia de uma melodia romântica e no jogo de vozes entre uma mulher e um homem, esse poema vai ganhando forma. Ao analisar o linguístico, se comprova a ideia de um poema romântico, nas palavras de: *Te quiero, mi amor, tus ojos, tu boca*, mas ao analisar a canção a tradução intersemiótica se faz presente quando fazemos uso da interpretação do signo verbal pelo signo não verbal, a tradução intersemiótica também conhecida como “transmutação” (PLAZA, 2010), atravessa a materialização de um texto poético para o texto cantado dando indícios da natureza do escrito se de ordem romântica.

No geral, ao analisarmos as três questões do livro *Cercanía Joven I*, obra esta escolhida para o uso na escola voltado para o Ensino Básico no Brasil, têm sua importância ao trazer temas relevantes e atuais, dos quais é possível o trabalho utilizando as traduções definidas por Jakobson 2003, porém, percebemos que este livro ainda se aproxima muito dos costumes europeus, uma vez que, deveria apresentar mais o cotidiano brasileiro, pois ensinar uma língua estrangeira é vivenciar aquela língua na sua forma mais prática, é fazer uso dela na rotina de cada um, nas crenças, nos costumes que cada ser carrega consigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo possibilitou a visibilidade dos estudos da tradução para o ensino básico escolar, quando se trata do ensino de língua estrangeira. O uso da tradução consciente pode facilitar a aprendizagem e aquisição de um idioma diferente. Permitiu também, perceber a presença de como os aspectos da tradução estão presentes no livro didático e como eles podem auxiliar o professor no momento das aulas.

Com base no que foi analisado, e respondendo à pergunta problema deste trabalho no que se refere ao ensino aprendizagem da língua estrangeira através da tradução, percebeu-se que esta tem seu uso limitado no livro didático, pois bem, essa ausência permite ao professor a possibilidade de acrescentar o uso das categorias de tradução como nova prática pedagógica, pois como já citado, a mesma facilita o entendimento da língua-alvo. Quando se utiliza a tradução no ensino de língua espanhola, o aluno consegue

reconhecer a semelhança entre a língua-alvo e a língua materna, permitindo também que ele consiga identificar os *heterosemânticos*, só para citar algum, que estão bastante presentes na língua espanhola.

Ainda respondendo à pergunta problema deste estudo, constata-se que a tradução é utilizada de forma espontânea e os aspectos que podem ser utilizados com mais frequência é a tradução *interlingual e intersemiótica*, pois são aspectos que estão presentes no dia a dia do aluno, quando eles querem traduzir a letra de uma música que está em outra língua ou até mesmo quando eles vão ao cinema assistir um filme que anteriormente tenha sido veiculado impresso, em formato de livro.

REFERÊNCIAS

ALBIR, H. *La traducción en la enseñanza comunicativa*. Cable: **Revista de Didáctica del español como Lengua Extranjera**. Madrid, 1998.

ALMEIDA, C. D. ET AL. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

BRANCO, Sinara Oliveira. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2009.

BRANCO, Sinara Oliveira.: SANTOS, Luciana Soares dos. O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em sala de aula de língua inglesa como le. Rev. **EntreLínguas, Araquara**, v.3, n. 2, jul./dez. 2017.

BRASIL, MEC-SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011-** Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Brasil. (2018). **Guia do Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 18/08/2022

CHAVES, Luíza S.; COIMBRA, Ludmila. *Cercanía joven 1: espanhol, 1º ano: ensino médio*. Org. **Edições SM**: São Paulo, 2016, p. 176

COSTA, D. N. A tradução como um sistema complexo adaptativo: apresentando a teoria. **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, v.2, n.1, 2013.

COSTA, W. Carlos. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. Inácio, Vandresen, P. *Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. 6 ed. Curitiba: **Editora Positivo Ltda**, 2004.

HARGREAVES, L. E. Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras. **Dissertação (Mestrado)**, UnB. 2004.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: **Cultrix**, 2003.

KELLER, M. C. O uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. **Anais do II Seminário de Leitura e Produção Textual**, v.2, n.2, 2012.

LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In BOHN, H, I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. **Da UFSC**, 1988.

LUCINDO, Emmy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **ScientiaTraductionis**, Santa Catarina, n. 3, 2006.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2009.

OUSTINOFF, Michaël. *Tradução: história, teoria e métodos*. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: **Parábola**, 2011, 143 p.

PAIVA, V. L. M. O. História do Material Didático. In CRISTOVAO, V. L. L.; DIAS, R. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: **Mercado de letras**, 2009, p. 17-57.

PLAZA, J. Tradução Intersemiótica. São Paulo: **Perspectiva**, 2013.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, 2009.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**. n.5, 2006.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.005)

ATIVIDADES GRAMATICAIS, ADJETIVOS E LÉXICO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Any Cristina Felix

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, any.felix@cedu.ufal.br;

Maria Auxiliadora da S. Cavalcante

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, maria_auxiliadora8@hotmail.com;

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre atividades gramaticais, retiradas de um livro didático do 4º ano do Ensino Fundamental I, utilizado em escolas públicas de Maceió, que teve como objetivo principal analisar em que medida as atividades gramaticais contribuem para uma aprendizagem mais consciente e significativa sobre o adjetivo e sobre o léxico. A pesquisa foi qualitativa, por meio de uma análise documental, referenciada em estudiosos da língua portuguesa, com recorte para reflexões sobre adjetivos e o léxico com o apoio do dicionário. Os resultados indicam a reafirmação de que o livro didático é o principal instrumento para estudo da língua materna nas salas de aula das escolas públicas e que propostas de atividades com a exploração dos adjetivos podem contribuir para o estudo e ampliação consciente do léxico de forma significativa para os alunos quando elas consideram e procuram refletir as influências e dinâmica relacionadas a língua dentro e fora dos espaços escolares.

Palavras-chave: Adjetivo; Léxico; Língua Portuguesa; Livro didático; Verbetes de dicionário.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar em que medida as atividades gramaticais contribuem para a aprendizagem mais consciente e significativa sobre adjetivo e sobre o léxico, por meio do estudo do verbete de dicionário. Este trabalho foi idealizado, a priori, pela pesquisa¹ sobre o adjetivo durante participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC², e posteriormente enriquecido pelos estudos sobre o léxico realizados por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gramática, Análise Linguística e Variação da Universidade Federal de Alagoas – Gegalv/Cedu/UFAL.

A partir da percepção do frequente uso do livro didático, como o principal recurso para estudo/ensino da língua materna no cotidiano da sala aula de escolas públicas em Maceió/AL, justifica-se a escolha do livro de língua portuguesa, enquanto objeto que fornece elementos interessantes para a reflexão de como a língua está sendo apresentada aos alunos por meio das atividades gramaticais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos duas propostas de atividades baseadas em um pequeno texto, seguido da orientação do uso do dicionário para auxiliar a compreensão dos sentidos das palavras e, então, questionamos: as propostas de atividades que envolvem o estudo do adjetivo e do léxico por meio de verbete de dicionário auxiliam o aluno a ampliar a consciência da variedade lexical a ponto de perceber e fazer uso dos diversos falares da língua de modo consciente e intencional?

Para buscar responder a esse questionamento, realizamos estudos sobre o adjetivo, o léxico e o uso do dicionário em sala de aula. Nossa intenção durante a realização desses estudos, foi

1 A pesquisa foi desenvolvida seguindo o plano de trabalho “Análise dos adjetivos, a partir das atividades gramaticais em livros didáticos de português de 4º e 5º ano, utilizados em escolas públicas de Maceió ” vinculado ao projeto “Conhecimentos sobre os Usos da Língua: Atividades Gramaticais em Livros Didáticos de Português, pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (2020–2021), do Centro de Educação – Cedu, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, durante o período de 01/08/2020 a 31/07/2021.

2 Doravante Pibic.

construir fundamentação teórica para subsidiar as análises das atividades selecionadas para a produção deste trabalho.

Com a realização de estudos sobre o adjetivo percebemos que nas construções comunicativas são inúmeras e variáveis as produções de sentido possibilitadas pelo uso do adjetivo a depender da intenção comunicativa do falante/escritor. Deste modo, entendemos que pesquisar sobre o adjetivo constitui uma tarefa singular para auxiliar nos estudos sobre o léxico, bem como a variedade lexical presente nos diversos falares.

Até por volta do Século XVIII o adjetivo não era diferenciado do substantivo. Ambos eram denominados, até então, “nomem substantivum” e “nomem adiectivum” não sendo distintos devido a aspectos morfológicos. A partir desta época, substantivos e adjetivos começaram a ser vistos e estudados separadamente, a partir das gramáticas de línguas românicas depois do século XVIII (CASTILHO, 2019).

Sendo uma classe gramatical diferente do substantivo, embora se relacione, o adjetivo tem a função de modificar o substantivo lhe atribuindo qualidades (ABREU, 2018). De modo que, a qualidade atribuída ao substantivo pelo adjetivo é [...] uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um **substantivo**” (NEVES, 2011, p. 173). Oliveira e Sá Júnior (2012) afirmam que em qualquer tipo de texto pode aparecer o adjetivo para proporcionar a atribuição de características, estado ou qualidades.

Para além da conceituação, Abreu (2018) apresenta diversos tipos de adjetivos³, evidenciando as várias possibilidades de construções comunicativas e de estudos sobre essa classe gramatical. Compreender que existem diversos tipos de adjetivo e que cada qual, com diferentes funções, auxilia não apenas na produção de sentido do texto, mas auxilia também na compreensão do sentido de cada contexto nos permite inferir a possibilidade de rompimento com a cultura do adjetivo estudado de forma isolada em uma frase solta e descontextualizada.

3 Os tipos de adjetivos podem ser consultados em: ABREU, Antônio Suárez. Gramática Integral da Língua Portuguesa: uma visão prática e funcional, p. 198 – 221, 2018.

O adjetivo movimenta o uso do léxico porque permite ao locutor selecionar quais palavras irá utilizar, bem como escolher em qual posição irá empregá-las, pois o sentido de uma frase/texto pode ser modificado a depender do adjetivo anteposto ou posposto em relação ao substantivo “na medida em que usamos a linguagem em uma determinada situação comunicativa, evocamos um tipo de texto/discurso, e assim deixamos de formular um mero enunciado para produzirmos textos que são recursivamente constituídos por outros textos [...]” (OLIVEIRA; SÁ JÚNIOR, 2012, p. 3). Nesse movimento para a escolha do adjetivo e da posição mais adequada para determinada situação comunicativa é o acesso ao léxico preexistente que irá colaborar com tal processo de seleção “[...] nessa produção comunicativa utilizamos as tradições que já existem em nosso acervo lexical, e em se tratando da produção escrita, das formas textuais convencionadas” (OLIVEIRA; SÁ JÚNIOR, 2012, p. 3).

O adjetivo é um elemento que contribui com a produção de sentido no texto independente deste ser escrito ou falado. Está diretamente relacionado com a intencionalidade do locutor direcionando o interlocutor para a comunicação de determinada mensagem com um objetivo fim. Quando os adjetivos são selecionados de maneira assertiva vão além da característica de atribuidores de qualidades aos substantivos, são de fato elementos produtores de sentido que podem modificar toda a intenção comunicativa e influenciar contextos. O adjetivo tem, então, como características marcantes, o caráter de mudança e o dinamismo, pois permite flexibilidade na construção comunicativa.

Pensando a dinâmica dessas construções comunicativas possibilitada pelo uso intencional do adjetivo, entende-se que ele se adequa a diferentes tipos de textos e gêneros textuais, de modo que [...] os adjetivos não possuem significados fixos, como etiquetas a serem coladas em lacunas pré-determinadas. Nossa preocupação estava em despertá-lo para o fato de que o significado do adjetivo vai se construindo no contexto (LOULA, 2013).

Portanto, o adjetivo é um elemento que envolve o uso da reflexão porque está diretamente ligado a construção de sentido de acordo com a intencionalidade do locutor e pode mudar a proposta dessa construção a depender de como é utilizado. Salientamos que

ter tal percepção sobre a reflexão, o estudo e o uso do adjetivo pode contribuir no cotidiano das narrativas escritas e orais, dentro e fora dos espaços escolares, possibilitando uma aprendizagem significativa sobre a língua materna.

Considerando que o adjetivo tem a característica de possibilitar diferentes construções de sentido a partir da reflexão, seleção e escolha do adjetivo enquanto uma palavra que pode contribuir com a intencionalidade textual para desenvolver uma narrativa oral ou escrita, faz-se necessário pensá-lo também como um elemento de discussão nas reflexões e estudos sobre o léxico, visto que o léxico está em constante movimento com as palavras que trazem diferentes sentidos a depender do(s) contexto(s) que sejam empregadas.

A partir dos estudos sobre o léxico, consideramos relevante destacar que quanto mais se estuda sobre a língua, mais é necessário pesquisar e sistematizar estudos linguísticos, visto que a língua está em constante processo de mudança. Dentro dessa dinâmica, o léxico, assim como outros aspectos da língua, é influenciado por fatores sociais, culturais, históricos, de modo que, as palavras podem receber novos significados ou dar origem a novas palavras, por exemplo.

De acordo com Vilela (1997), o léxico “[...] é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si” (VILELA, 1997, p. 31). Uma comunidade linguística é uma comunidade social de indivíduos com perfis e interesses diferentes, tão logo com formas de falar e se comunicar diferentes. Embora as pessoas convivam dentro de uma mesma comunidade linguística não significa que façam uso da língua da mesma forma, pois existem traços de semelhança, porém não de igualdade, visto que as pessoas estão em contato com outras comunidades (universidade, escola, igreja etc.), com acesso à tecnologia que possibilita conhecimento de outras culturas em tempo real.

Dessa forma, a importância de estudos sobre adjetivos atrelados aos estudos sobre o léxico vem à tona porque: a língua está em constante movimento, acontecendo e se transformando desde as salas de aula da universidade, das escolas de educação básica até as conversas informais nas redes sociais pelo crescente avanço tecnológico; os adjetivos possibilitam diferentes produções de sentido, são constantemente utilizados de forma intencional para construção

de narrativas orais/escritas, formais/informais tanto nas relações presencias quanto nas relações mediadas pela tecnologia; por sua vez, o léxico está intrínseco a dinâmica de mudança das palavras que se movimentam entre condições sociais, históricas, culturais, tecnológicas assumindo diferentes papéis relacionados aos contextos reais de uso.

Diante dos entrelaçamentos linguísticos das diversas produções de sentido pelos adjetivos e da movimentação do léxico compreende-se que a língua tem como característica marcante a possibilidade de variabilidade, segundo Mollica (2003), línguas são heterogêneas, com variantes da língua, ou seja, formas linguísticas diferentes. Neste entendimento, dentro de uma mesma comunidade linguística podemos encontrar uma palavra que originou ou foi originada de outra palavra a partir de um neologismo, ou então uma palavra com mais de um significado, podemos tomar como exemplo cinco possibilidades de significado para a palavra “gato” pensando nos diálogos informais que ocorrem na cidade de Maceió/AL, exemplo 1: “gato” – animal doméstico; exemplo 2: “gato” – homem bonito; exemplo 3: “fazer um gato” – consumir energia elétrica de forma ilícita; exemplo 4: “levar um gato” – receber uma bronca; exemplo 5: “gato” – apelido popular em substituição ao nome próprio de um indivíduo.

Percebe-se que a palavra “gato” teve um sentido diferente para cada situação de uso. Esta percepção evidencia a mutabilidade do léxico de acordo com o contexto de interação sociolinguística que ocorre dessa forma em determinado local e tempo. É bem provável que a partir de novos contatos linguísticos/sociais/culturais, com o passar dos anos e com o avanço tecnológico que a palavra “gato” receba outros significados ou possa dar origem a uma nova palavra, pois, conforme Abreu (2018), o léxico “[...] não é estático, mas mutável, em função da relação dinâmica que existe entre língua e sociedade, língua e história, língua e conhecimento de mundo” (ABREU, 2018, p. 114).

Destacamos que é relevante e interessante estudar o léxico, pois por meio dele podemos conhecer um pouco do passado e entender as manifestações da língua no presente,

é no léxico, também, que vemos, com maior clareza, a movimentação da língua, já que o léxico se constitui um sistema aberto e dinâmico, isto é, a cada momento sócio, histórico e cultural novas palavras surgem em detrimento do desaparecimento total ou parcial de outras. Daí a importância de se registrar os diversos estados que a língua assume ao longo do tempo (COSTA, 2009, p. 11).

O posicionamento de Costa (2009) traz uma reflexão da riqueza preservada por meio de sistematizações dos estudos sobre o léxico. Estudar o léxico é contribuir com a vivacidade da língua, bem como ampliar e valorizar o conhecimento sobre a língua materna que por vezes é desprestigiada devido ao preconceito para com as variações e transformações. Para colaborar com o estudo do léxico, o dicionário é um suporte interessante que pode ser utilizado junto ao contexto de interações sociolinguísticas com os alunos dentro e fora da sala da aula.

Ao realizar leituras sobre estudos com o uso do dicionário em sala de aula identificamos na fala de diferentes autores que a utilização do dicionário ainda não constitui uma prática cotidiana no desenvolvimento das atividades. Embora o dicionário seja um elemento que pode proporcionar várias possibilidades de estudos e análises, não se trata de um material utilizado de forma significativa como suporte para atividades de estudo sobre língua,

o trabalho com o dicionário nas propostas didático-pedagógicas pode ser de grande auxílio na tarefa de desenvolver habilidades de leitura e de escrita por parte de alunos da educação básica. Entretanto, poucas são as propostas de uso de dicionário nas atividades escolares e, quando isso ocorre, ainda são bastante comuns as solicitações de leitura e busca, no dicionário, de palavras desconhecidas, o que pode não gerar resultados bons e eficazes (HERMONT; COSCARELLA, 2021, p. 291).

Com a compreensão da escassez de atividades que proponham o uso de dicionário em atividades sobre o estudo da língua, Hermont e Coscarella (2021) afirmam que “o professor costumeiramente solicita que o aluno busque termos no dicionário para consulta, todavia não ensina a estratégia de leitura para a utilização

do livro” porque, segundo as autoras, “o real problema é o conteúdo limitado sobre o dicionário em livros didáticos, que, por meio das atividades, poderia aprimorar como se usa esse suporte” (HERMONT; COSCARELLA, 2021, p. 291). Para tanto, ainda que não seja hábito, ocorrem situações que desenvolvem atividades relacionadas ao uso do dicionário confirmando que, embora a escassez de propostas nos livros didáticos, é possível desenvolver trabalho significativo com o suporte do dicionário, desse modo, apresentamos trecho de um relato de experiência, no qual as autoras discorrem sobre uma atividade reflexiva acerca dos usos regionais da língua com o suporte e a construção de um dicionário regional com alunos do Ensino Fundamental I,

ao longo do desenvolvimento da atividade fomos realizando um levantamento sobre o conhecimento dos alunos sobre o uso e função do dicionário, bem como sobre o uso e o reconhecimento do significado de palavras do vocabulário popular. Os alunos demonstraram curiosidade e prestaram atenção na explicação sobre o dicionário, seu conteúdo e função, bem como ficaram bastante animados no momento da construção do dicionário regional, porque se identificaram com os significados das palavras trabalhadas no sentido que faziam uso de algumas daquelas palavras, porém desconheciam o significado cultural delas. Conforme o dicionário foi sendo construído os alunos conseguiram fazer a relação das palavras, os significados apresentados em contextos comuns com a realidade vivenciada no seu cotidiano dentro e fora da escola e de forma plural teceram exemplos utilizando as palavras em situações anteriormente vivenciadas (FELIX; CAVALCANTE, 2020, p. 10 - 11).

Pontuamos, após o relato da referida experiência, de acordo com Hermont e Coscarella (2021) que,

fora ou dentro da escola, um dicionário pode prestar muitos e variados serviços, cada um deles associado a um determinado aspecto da descrição lexicográfica, ou seja, do conjunto de explicações que ele fornece sobre cada uma das palavras registradas (HERMONT; COSCARELLA, 2021, p. 299).

Consideramos que o uso do dicionário é um facilitador no processo de reflexões sobre os usos da língua. Dependendo das estratégias utilizadas permite realizar atividades que despertem nos alunos a curiosidade, bem como o olhar explorador de modo a ampliar conhecimentos. De acordo com Araújo (2016),

acreditamos que o dicionário escolar é um material didático que pode se tornar uma importante ferramenta contra a situação de dificuldade de leitura e escrita no país, é necessário que os docentes o conheçam bem e orientem os alunos na hora de manuseá-lo. Importante se faz que o professor conheça um pouco mais sobre a estrutura, o campo de estudos e algumas estratégias de uso do dicionário que podem beneficiar o estudante (ARAÚJO, 2016, p. 17 - 18).

Assim, é notável a contribuição do uso do dicionário como suporte para atividades de estudos e reflexões sobre os usos da língua em sala de aula. Dessa forma, é importante também que o professor tenha conhecimento de como explorar esse instrumento por meio de estratégias que possibilitem ao aluno uma aprendizagem consciente e significativa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

As análises presentes neste artigo são referentes aos estudos desenvolvidos durante participação no Pibic, por meio do plano de trabalho “análise dos adjetivos, a partir das atividades gramaticais em livros didáticos de português de 4º e 5º ano, utilizados em escolas públicas de Maceió”, atrelado ao projeto “Conhecimentos sobre os Usos da Língua: Atividades Gramaticais em Livros Didáticos de Português” pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (2020-2021), bem como por meio das discussões e pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gramática, Análise Linguística e Variação Linguística da Universidade Federal de Alagoas – Gegalv, do Centro de Educação – Cedu, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

A pesquisa é qualitativa, de cunho documental, porque utilizamos livros didáticos, que, Segundo Queiroz (2017), é em vários casos o único material para o estudo da língua do qual o professor

dispõe em sala de aula para desenvolver trabalho com os alunos. Ressaltamos que optamos pela análise documental, porque, segundo Gil (2002, p. 46), “[...] apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados”.

O livro utilizado para desenvolvimento das análises é pertencente a coleção Ápis, componente Língua Portuguesa - 4º ano do Ensino Fundamental/Anos Iniciais - versão digital⁴, publicado pela editora Ática, 2017, com autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi.

O livro é composto pelo manual do professor com versão do livro do estudante em tamanho reduzido, que possui 288 páginas, dividida em oito unidades, cada uma intitulada por um gênero textual diferente: unidade 1 - Fábula em prosa e em verso; unidade 2 - Notícia; unidade 3 - Reportagem; unidade 4 - Carta de reclamação; unidade 5 - Texto informativo; unidade 6 - Conto de suspense; unidade 7 - Conto popular e unidade 8 - Mapa e roteiro de passeio.

Para realizar as análises deste trabalho, selecionamos duas propostas de atividades da unidade 8, bem como o texto e o verbete de dicionário aos quais elas fazem referência para estudo do léxico e da categoria adjetivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a compreensão da utilização do livro didático enquanto, praticamente, único material para estudo e reflexões sobre a língua no contexto da sala de aula, sobretudo em muitas escolas públicas de Alagoas, observa-se no livro selecionado duas atividades gramaticais que envolvem o uso de adjetivo e estudo do léxico a partir do verbete de dicionário, a fim de analisar em que medida as atividades contribuem para a aprendizagem da língua de forma consciente e significativa.

As atividades analisadas foram retiradas da unidade temática 8, intitulada “Mapa e roteiro de passeio”, conforme imagem a

4 A pesquisa foi desenvolvida no biênio 2020 - 2021, período crítico da pandemia da Covid-19 e a necessidade de distanciamento social para não propagação do vírus, assim justifica-se o uso da versão digital do livro didático.

seguir. A unidade indica as seguintes propostas de estudo: leitura e interpretação de mapa e roteiro de passeio; estudo de estratégias de localização em mapas e roteiros; produção de roteiro de passeio pela escola; estudo do uso de verbos; identificação dos usos de “s” e “z”.

Imagem 1 - Unidade 8 Mapa e roteiro de passeio



Nesta unidade você vai...

- ler e interpretar mapa e roteiro de passeio;
- estudar estratégias de localização em mapas e roteiros;
- produzir roteiro de passeio pela escola;
- estudar o uso dos verbos no modo imperativo: afirmativo e negativo;
- identificar o uso de **S** e **Z** na escrita de palavras;
- participar de atividades orais.

Fonte: (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 236)

A proposta de atividade é iniciada com a leitura do texto “A história do *skate*”, como mostra a imagem abaixo, o texto trata sobre curiosidades a respeito desse objeto, a saber: inexatidão sobre a data do seu surgimento, o local, a relação dele com esporte *surf* e a prancha aliados a ideia de “surfando em terra firme”. O texto define o *skate* como um objeto primitivo com o intuito de apontar que ele possuía características simples, por se tratar de um pedaço de tábua com rodas de patins desmontados, e por fim, mostra um contraponto ao relatar o sucesso que o uso do *skate* atingiu conquistando vários adeptos a nova - e simples - modalidade de entretenimento.

Imagem 2 - Texto “A história do skate”

Leia o texto abaixo e descubra curiosidades sobre um objeto que você conhece.

A história do skate

Ainda não se sabe exatamente quando apareceu o *skate*, mas podemos dizer que foi no princípio dos anos 60, na Califórnia. Era em uma época em que reinava o *surf* e a curtição total sobre uma prancha; mas como as coisas nunca davam certo aqueles mesmos surfistas pegaram as rodas de seus patins e colocaram em *shapes*, para que assim pudessem surfar em terra firme.

Os *skates* eram muito primitivos, não possuíam *nose* nem *tail*, era apenas uma tábua e quatro rodinhas. O crescimento do “*surf* no asfalto” se deu de uma maneira tão grande que muitos dos jovens da época se renderam ao novo esporte chamado *skate*. Surgiam então os primeiros *skatistas* da época.

Fonte: (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 273)

Em seguida, o livro explica que em algumas situações para que se tenha compreensão dos textos é necessário o uso do dicionário com o objetivo de conhecer o significado das palavras, bem como dos seus sinônimos e sentidos. Explica que “sinônimo é uma palavra ou expressão de sentido próximo ao de outra palavra” (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 274). Nesse ponto, observa-se que as autoras chamam a atenção para que o aluno perceba que uma palavra pode despertar diferentes sentidos e que para tal tarefa ele pode fazer uso dos dicionários. Vejamos as atividades descritas nas imagens 3 a 5, ilustradas a seguir, a fim de analisar o que é solicitado referente ao texto anterior.

A atividade nº 01 (imagem 3) solicita que o aluno releia o trecho “os *skates* eram muito **primitivos**, não possuíam nem *nose* nem *tail*, eram apenas uma tábua e quatro rodinhas [...]”, após a leitura o aluno deve responder as questões “a” e “b”. A questão “a” indaga aos alunos quais possíveis palavras ou expressões podem ser empregadas no lugar da palavra “primitivos” mantendo o sentido da frase. A questão “b” solicita que os alunos respondam a qual substantivo o adjetivo primitivo está se referindo no texto.

Imagem 3 – Atividade 1 questões “a” e “b”

Já vimos que, para compreender bem os textos que lemos, muitas vezes precisamos verificar no dicionário o sentido de algumas palavras.

Para entender o significado das palavras, buscamos os sinônimos.

Sinônimo é uma palavra ou expressão de sentido próximo ao de outra palavra.

1 Releia este trecho.

Os skates eram muito **primitivos**, não possuíam nose nem tail, era apenas uma tábua e quatro rodinhas. [...]

a) Que palavras ou expressões sinônimas podem ser empregadas no lugar da palavra **primitivos**, mantendo o significado da frase?

Possibilidades: **Simplex, rudimentares, básicos.**

Para ajudá-lo a responder a essa pergunta, leia o seguinte verbete de um dicionário.

primitivo (pri.mi.ti.vo) adj. **1.** Que é dos primeiros tempos; original; inicial. *O templo primitivo foi demolido para dar lugar ao novo.* **2.** Simplex, rudimentar. *Havia desenhos primitivos nas paredes da caverna.*

Academia Brasileira de Letras. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 1028.

Observe também que, no início do verbete, há uma abreviatura: **adj.**, de **adjetivo**. **Adjetivo** é uma palavra que dá qualidade a um substantivo.

b) Responda: A qual substantivo o adjetivo **primitivo** está se referindo no texto sobre o skate? **Ao substantivo skate.**

Fonte: (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 274)

Aproveitando o ensejo a questão solicita que o aluno leia o verbete de dicionário, conforme imagem a seguir, observando que ele é utilizado como base para explicar o que é o adjetivo e destaca que no início do verbete encontra-se a sigla “adj.” deixando claro que tal classe gramatical “é uma palavra que dá qualidade a um substantivo” (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 274).

Imagem 4 - Verbetes de dicionário

primitivo (pri.mi.ti.vo) adj. **1.** Que é dos primeiros tempos; original; inicial. *O templo primitivo foi demolido para dar lugar ao novo.* **2.** Simplex, rudimentar. *Havia desenhos primitivos nas paredes da caverna.*

Academia Brasileira de Letras. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 1028.

Fonte: (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 274)

Partindo da ideia de que o adjetivo confere características, qualidades ou atributos ao substantivo (ABREU, 2018), podendo modificá-lo, bem como compartilhar propriedades morfológicas de gênero e número com o substantivo, constata-se que a atividade nº 01 questões “a” e “b” (imagem 3), que está voltada para a observação do uso e significado do adjetivo poderia ser melhor explorada, porque a forma como a atividade é proposta para os alunos nos permite observar que o uso do adjetivo ocorre de forma trivial apoiando-se apenas na observação do adjetivo “primitivo”. Constata-se também que a atividade é escassa em relação a elementos que poderiam contribuir para com uma maior reflexão sobre o léxico, pois de forma geral concentra-se apenas na substituição do adjetivo “primitivo” pelas expressões “simples”, “rudimentares” e “básicos”.

Desse modo, é válido destacar de acordo com Myhill (2000), que “as definições mais comuns dadas para classes de palavras usadas tanto no nível primário quanto no secundário igualam substantivos com nomenclatura, verbos com fazer e adjetivos como descrever” (MYHILL, 2000, p. 155). Esse entendimento nos permite perceber uma superficialidade nas propostas de estudos das classes gramaticais, de modo que “[...] essas definições causam dificuldade quando aplicadas a textos reais” (MYHILL, 2000, p. 155), pois podem ser criadas diversas possibilidades de ensino para aprendizagem das classes gramaticais, dentre elas o adjetivo. A autora afirma ainda que “muitos livros didáticos comumente usados e livros de Gramática, projetados para uso pelo público em geral, perpetuam essas definições” (MYHILL, 2000, p. 155). Portanto, é interessante pensar o adjetivo para além de uma visão descritiva de qualidades, atributos do substantivo considerando-o como um elemento fundamental nas produções textuais/orais pela riqueza dos efeitos de sentido, dependendo da forma que a pessoa decide usá-lo, ou seja, de acordo com o seu léxico, no sentido de que o léxico está relacionado a um determinado contexto e é esse contexto que sugere um sentido (FONSECA, LUKASOVA, CARTHERY-GOULART, 2022).

Observando o que afirma Maher (1987, p.86), “[...] é no contexto que o significado do adjetivo se constrói”. Destaca que não identificamos proposta de estudo pensando outros possíveis adjetivos em contraponto a ideia de objeto primitivo, pois, o texto base

relata que houve um crescimento do “surf no asfalto” com muitos adeptos à nova prática. Pensamos que poderiam ter sido extraídos elementos para a reflexão do skate sob outro ponto de vista, cabendo o uso de adjetivos por meio do acesso ao léxico mental dos alunos enquanto um banco de dados de palavras conhecidas (FONSECA, LUKASOVA, CARTHERY-GOULART, 2022), para que fossem explorados outros efeitos de sentido relacionados ao contexto de surgimento do skate como algo que de certa forma revolucionou práticas de lazer naquele momento histórico.

Tratando ainda sobre a atividade nº 01 destacamos que quando é solicitado aos alunos que releiam o trecho “os skates eram muito **primitivos**, não possuíam nem *nose* nem *tail*, eram apenas uma tábua e quatro rodinhas [...]”, consideramos que as autoras também poderiam chamar atenção para o estudo do advérbio de intensidade “muito” e o efeito de sentido que ele intensifica junto ao adjetivo “primitivo”, pois de acordo com Abreu (2018), trata-se do uso do grau analítico do adjetivo, ou seja, segundo o autor, uma anteposição de advérbios de intensidade aos adjetivos em grau normal que, no caso analisado, interfere diretamente na produção do sentido do adjetivo. Consideramos ainda que seria relevante a exploração das palavras “nose” e “tail”, visto que não são palavras utilizadas no cotidiano da sala de aula, porém no contexto de estudo do texto “A história do skate” abrem espaço para reflexão e ampliação do léxico por meio do acesso ao dicionário físico ou digital.

As autoras destacam a palavra “primitivo” para caracterizar o skate como um objeto simples e rudimentar. Tais palavras não são sinônimas, no entanto, aliadas ao contexto tomam basicamente o mesmo sentido, simples que nesse caso indica o não aperfeiçoamento do objeto, e rudimentar refere-se a forma elementar e básica de produção desse objeto. Pensamos que as propostas de atividades também poderiam trazer contrapontos ao adjetivo “primitivo” provocando os alunos a pensarem sobre outras características do skate relacionadas a sua época de surgimento.

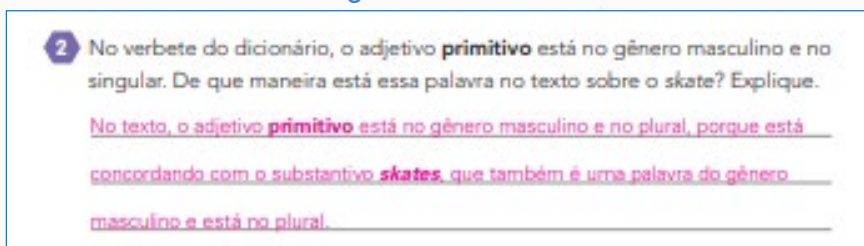
Da mesma forma que o skate foi caracterizado como primitivo, simples e rudimentar, se deveria considerar que ele foi uma inovação para a época, como podemos perceber ao retomar a leitura do seguinte trecho retirado do texto “A história do skate”: “o ‘crescimento do surf no asfalto’ se deu de uma maneira tão grande que

muitos dos jovens da época se renderam ao novo esporte chamado *skate* [...]” (imagem 2). Dessa forma, pode-se pensar que ao mesmo tempo que ele foi “simples”, “rudimentar” foi também “complexo” e “deslumbrador” considerando que para ser pensado e construído, segundo também afirma o texto, as pessoas tiveram que observar o contexto adverso para realizar o *surf* no mar transpondo essa prática para a terra firme.

Esse movimento marcou a abertura de uma nova atividade esportiva, difundida para o mundo inteiro, que é presente até os tempos atuais. Portanto, seria interessante estimular os alunos a pensarem outras características do *skate* realizando uma discussão mais ampla com o uso do dicionário localizando adjetivos com atenção para os sinônimos considerando que “sinonímia é a relação lexical que se caracteriza quando há significantes diferentes, mas os significados são quase idênticos” (HERMONT; COSCARELLA, 2021, p. 296) e assim provocar a reflexão sobre o papel social dos sinônimos, dos adjetivos, do próprio léxico e dos efeitos de sentido observando o contexto.

A questão nº 02, conforme imagem abaixo, afirma que no verbete de dicionário o adjetivo primitivo está no gênero masculino e no singular. Dessa forma, solicita que os alunos expliquem de que maneira esse adjetivo está, em relação ao número e gênero, no texto sobre o *skate*. Não foi encontrada proposta de retomada de discussão ou explicação sobre gênero e número antecedente a essa atividade dentro da unidade temática 8.

Imagem 5 - Atividade 2



2 No verbete do dicionário, o adjetivo **primitivo** está no gênero masculino e no singular. De que maneira está essa palavra no texto sobre o *skate*? Explique.

No texto, o adjetivo **primitivo** está no gênero masculino e no plural, porque está concordando com o substantivo **skates**, que também é uma palavra do gênero masculino e está no plural.

Fonte: (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2017, p. 274)

Dessa forma, destacamos que seria interessante uma proposta de retomada dos conteúdos pedidos na questão nº 02, para

que os alunos pudessem de maneira mais consciente estabelecer relações entre os adjetivos com o gênero masculino e o feminino, bem como com percepção de singular e plural para ampliar conhecimento da relação desses elementos com o substantivo e o adjetivo.

A partir da análise desta proposta, constata-se que o adjetivo é um elemento que contribui com a intencionalidade discursiva do locutor, assim como o léxico que permite várias possibilidades de efeitos de sentido para captar a atenção do interlocutor por meio da utilização, seja ela escrita ou oral. O dicionário é um instrumento de apoio para estudo da língua portuguesa que comporta um “mundo” de palavras, sinônimos e sentidos, de modo que pode ser utilizado em vários tipos de atividades, instrumentalizando a pesquisa com objetivo de ampliar conhecimento dos alunos.

Deste modo, após as análises se as propostas de atividades que envolvem estudo do adjetivo e do léxico por meio de verbete de dicionário auxiliam ao aluno a ampliar a consciência da variedade lexical a ponto de perceber e fazer uso dos diversos falares da língua de modo consciente e intencional, consideramos que as atividades analisadas pouco contribuem para aprendizagem consciente e significativa do léxico e dos adjetivos por meio do dicionário com vistas à produção e efeitos de sentido possibilitados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo principal analisar em que medida as atividades selecionadas contribuem para a aprendizagem consciente e significativa sobre adjetivos e sobre o léxico, por meio do estudo de verbete de dicionário.

De forma geral, consideramos relevante reafirmar que as atividades analisadas neste trabalho poderiam ter como objetivo a exploração do léxico, por meio do estudo dos adjetivos para além da apresentação superficial do que é o adjetivo, também poderiam sugerir o conhecimento de outros tipos de adjetivos para diferentes construções lexicais possibilitadas com os diversos efeitos de sentido a partir do texto referenciado na unidade. Bem como, poderiam ainda explorar classes gramaticais presentes no texto que se relacionam com o adjetivo observando que a introdução, retirada,

anteposição ou posposição de determinada palavra pode alterar a produção de sentido.

O texto proposto para o estudo do léxico e dos adjetivos aliado ao verbete de dicionário possibilitava a exploração de mais formas lexicais por meio de outros adjetivos para além de “primitivo”, visto o caráter inovador do objeto para a sua época de surgimento, porém, a proposta de atividade limitou-se a apresentar o *skate* como algo antigo, sem considerá-lo como um avanço tecnológico para época. De modo que, assim como a língua se transforma e evolui, o *skate* não ficou preso a época de surgimento, aprimorou-se e segue atraindo adeptos por todo o mundo.

Deste modo, é interessante destacar que propostas de estudos sobre adjetivos, exploração do léxico e a manipulação do dicionário constroem possibilidades de compreensão de efeitos de sentido, conhecimento de novas palavras, entendimento de significados, percepção da organização de palavras por ordem alfabética, relação da palavra com o contexto de aplicação bem como a ampliação do repertório lexical.

Em suma, entendemos que atividades que envolvem o estudo do léxico com o uso dos adjetivos por meio da manipulação do dicionário como um instrumento de apoio para a análise de palavras, bem como para a compreensão de qual classe pertencem e quais sentidos elas podem provocar dentro dos textos e contextos são relevantes quando pensadas e construídas de forma intencional para a exploração, aprendizagem e ampliação do léxico de forma significativa para os alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU. Antônio Suárez. **Gramática Integral da Língua Portuguesa: uma visão prática e funcional.** Cotia - SÃO PAULO: Ateliê Editorial, 2018.

ARAÚJO, Leydiane Costa Amado. **O dicionário escolar como ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS. 2016.

BERTIN, Terezinha C. H; BORGATTO, Ana M. T; MARCHEZI, Vera L. de Carvalho. Língua Portuguesa Ápis. São Paulo: Ática, 3ª ed., 2017.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 5ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Eliane Oliveira da. **Variação lexical nas capitais brasileiras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: UFPA, 2009.

FELIX, Any Cristina; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **JEITOS DE FALAR, PALAVRAS PELO AR**: experiência didática com gênero textual verbete em interface com a cultura alagoana. In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/172888>>. Acesso em 24 jun. 2021.

FONSECA, M. C. M.; LUKASOVA, K.; CARTHERY-GOULART, M. T. **Acesso Lexical na Leitura**: Síntese de achados a partir de estudos de rastreamento ocular e suas implicações para a alfabetização. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 4, p. 230-251, 2022. DOI: 10.46230/2674-8266-13-7433. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7433>. Acesso em: 18 jun. 2022.

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

HERMONT, Arabie Bezri; COSCARELLA, Manoela Moreira. **Dicionários escolares especializados**: a lexicografia para o ensino fundamental. Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 60, p. 290-323, jan.-jun. 2021.

LOULA, Laura Dourado. **A sinonímia e a continuidade predicativa como recursos produtivos numa aula de leitura e análise linguística**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MAHER, T. M. **O Adjetivo**. Quem diria? Apontamentos para um Trabalho em Sala de Aula. In: Trabalhos em linguística aplicada, UNICAMP – SP, v. 9, n. 1, p. 85-89, 1987.

MYHILL, Debra. **Equívocos e dificuldades na aquisição do conhecimento metalinguístico**. Ling. e ed. Vol. 14, n. 3, 2000.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fundamentação teórica**: conceituação e delimitação. In: Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação/ Maria Cecilia Mollica, Maria Luiza Braga, (orgs.). – São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Aucineide Marques de; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. **As propriedades que caracterizam os adjetivos nos anúncios como marca de tradição discursiva (TD)**. In: 2º Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem. Recife: 2012

QUEIROZ, Anamízia Soares de. **Análise do adjetivo no livro didático do 6º ano do ensino fundamental**. 2017. Monografia – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba, 2017.

VILELA, Mário. **O léxico do português**: perspectiva geral. Filologia e Linguística portuguesa, n. 1, p. 31-50, 1997.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDÍGENAS E DESAFIOS À LUZ DA BNCC

Francisca Maria Galvão Picanço

Doutora em Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Privada del Leste – UPE. É Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI, em Gestão Escolar pela UFAM, e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) pelo IFES. Graduou-se em Letras/Habilitação Língua Portuguesa e Literatura e em Normal Superior – UEA. Professora assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e SEDUC Amazonas, francepicanco@hotmail.com;

Wagner Barros Teixeira

Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ, professor adjunto na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, wagbarteixeira@hotmail.com;

RESUMO

O estudo aqui apresentado tece as discussões com base na BNCC e suas aplicações para o ensino de Língua Portuguesa em comunidades indígenas. Por ser uma área que explora elementos linguísticos e a fusão de saberes traz na temática central a relação que alunos das escolas indígenas do município de Japurá-AM têm com a Língua Portuguesa e com as inovações do sistema de ensino. A maior preocupação com o sistema de educação deveria ser assegurar aos estudantes de diferentes etnias o direito de uma educação inclusiva e adaptada à sua cultura e valores. Com essa perspectiva este estudo visa analisar de quais maneiras os documentos norteadores (BNCCe RCA) para educação no Amazonas propõem o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas. De natureza exploratória com a metodologia de abordagem qualitativa com a coleta, análise e interpretação

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.006)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES INDÍGENAS E DESAFIOS À LUZ DA BNCC

de dados coletados. Do universo estudado foi aplicado questionários contendo 12 perguntas estruturadas e semiestruturadas, com as discursivas para aplicação com professores de língua portuguesa que atuam em escolas indígenas no estado de Amazonas. As aplicações foram por meio presencial e *on line* com questionário proposto pelo *google forms*. Adicional aos instrumentos aplicados foi feito um levantamento da literatura para buscar bases teóricas que subsidiaram o aporte base para as discussões amparado nos documentos normativos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Os resultados apontam para uma reflexão sobre as principais problemáticas que fazem do ensino na região indígena um desafio pela percepção dos professores, alunos e toda a rede que se ajusta ao desenvolvimento de competências inovadoras para a adequação do ensino para atender a novas concepções.

Palavras-chave: BNCC. Língua Portuguesa. Saberes. Currículo escolar. Desafios.

INTRODUÇÃO

As temáticas voltadas para a BNCC são novas, especialmente considerando a realidade de escolas e comunidades indígenas no Amazonas, e em Japurá, um dos 62 municípios do Estado a situação não é diferente, as novas inserções no estudo promovem mudanças e requerem muito da participação docente para sua efetivação.

Segundo o IBGE (2012), o município de Japurá/Amazonas possui a densidade demográfica é de 0,13 hab/km². Faz fronteira com a Colômbia, além de estar localizado muito próximo de dois outros países: cerca de 47 km ao leste do Peru e 200 km ao norte da Venezuela, a população estimada do município é de 2.251 pessoas. Dessas, o referido censo aponta que 768 pessoas se identificam como indígenas. O professor de Língua Portuguesa diante das particularidades tem grandes desafios, pois precisa ensinar a Língua Portuguesa nesse ambiente de maneira integradora.

Ao constatar essa diversidade e pluralidade, percebeu-se a necessidade de sequenciar a temática, aprofundando o estudo e ao mesmo tempo fundamentar meios nos documentos norteadores oficiais do nosso país.

O objeto de estudo neste artigo consiste em levar a discussão do ensino da Língua Portuguesa na Educação Escolar Indígena a partir dos documentos norteadores: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e adequando para a Amazônia no Referencial Curricular Amazonense – RCA (AMAZONAS, 2019). Assim, levar em consideração os desafios do ensino nas comunidades indígenas à luz das bases teóricas.

Acerca da língua portuguesa, instigar de quais maneiras a BNCC (BRASIL, 2018) sugere o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas, refletindo sobre as práticas atuais e essas questões convergem para analisar de quais maneiras os documentos norteadores (BNCC e RCA) para educação no Amazonas propõem o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas.

Verificar como a BNCC (BRASIL, 2018) considera as comunidades indígenas, percebendo o que pensam os professores que atuam em escolas indígenas em Japurá/Amazonas - Brasil sobre

a relação entre o ensino de Língua Portuguesa para comunidades indígenas e os documentos norteadores BNCC e RCA.

A forma de interagir com os documentos oficiais e outros não oficiais que montam a realidade da educação no campo e por via das especificidades na educação indígena, é que consiste em válido adentrar no campo das discussões e da crítica para a consolidação da BNCC e RCA na Amazônia.

A Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), indicia as iniciativas em assegurar o ensino voltado a inclusão, que por meio de programas e documentos mais específicos orientam o processo, adequando-os para acompanhar o progresso social. Tais aspectos podem encontrar diretrizes no Plano Nacional de Educação Escolar Indígena- PNEEI, que discute e monta expressões e atualidades para a educação indígena.

Os professores de Língua Portuguesa, que atuam em escolas indígenas em Japurá/Amazonas - Brasil, lecionam aplicando os princípios norteadores oriundos da BNCC (BRASIL, 2018) e do RCA (AMAZONAS, 2019), pois são documentos-marco na apropriação das especificidades no ensino de português na Educação Escolar Indígena.

A BNCC (BRASIL, 2018) trata da base curricular nacional e se fundamenta nos principais marcos educacionais brasileiros e no caráter democrático. Esse documento transcende o conteúdo; estando, portanto, comprometido com o sujeito.

Acerca das discussões sobre a BNCC, o estudo aqui apresentado tece as discussões e suas aplicações para o ensino de Língua Portuguesa em comunidades indígenas.

Russo (2020) cita que o ensino da Língua Portuguesa em comunidades indígenas é um desafio no contexto da alfabetização, uma vez que não é somente aplicar um ensinamento unilateral, mas conciliar os valores que caracterizam certo povo a suas especificidades.

Por ser uma área que explora elementos linguísticos e a fusão de saberes, traz na temática central a relação que alunos das escolas indígenas do município de Japurá-AM têm com a Língua Portuguesa e com as inovações do sistema de ensino.

Costa (2020) cita que o português falado em comunidades indígenas tem certa tendência de incorporar elementos compostos e gera variações, naturalmente, que devem ser ajuizadas e

acompanhadas pelos professores para respaldar os valores que advêm da fusão de informações.

A maior preocupação com o sistema de educação deveria ser assegurar aos estudantes de diferentes etnias o direito de uma educação inclusiva e adaptada à sua cultura e valores.

Com essa perspectiva, este estudo visa analisar de quais maneiras os documentos norteadores (BNCC e RCA) para educação no Amazonas propõem o ensino da Língua Portuguesa, considerando as comunidades indígenas. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa os dados coletados, foram analisados e expressados na forma de discussão dos resultados.

Do universo estudado foi aplicado questionários contendo 12 perguntas estruturadas e semiestruturadas, com as discursivas para aplicação com professores de língua portuguesa que atuam em escolas indígenas no estado de Amazonas.

As aplicações foram por meio presencial e *on line* com questionário proposto pelo *google forms*. Adicional aos instrumentos aplicados, foi feito um levantamento da literatura para buscar bases teóricas que subsidiaram o aporte base para as discussões amparado nos documentos normativos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA).

Os resultados apontam para uma reflexão sobre as principais problemáticas que fazem do ensino na região indígena um desafio pela percepção dos professores, alunos e toda a rede que se ajusta ao desenvolvimento de competências inovadoras para a adequação do ensino para atender a novas concepções.

CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCACIONAL PELO PROCESSO HISTÓRICO

Os processos históricos de mudanças constantes no Brasil, em todo tempo conviveram e convivem a língua nacional com as demais, subordinadas ou não, além dos dialetos. A BNCC (BRASIL, 2018) e RCA (AMAZONAS, 2019) asseguram o ensino da Língua Portuguesa de forma igualitária para todos, além de valorizar e respeitar o direito do sujeito ao uso da língua, que para si é materna.

Os estudos que procuram compreender, explicar e classificar as políticas linguísticas são diversos. Segundo Calvet (2007) ao falar sobre legislação percebe-se que as leis abarcam três ramificações ou classificações. São leis que observam: a forma da língua, o uso da língua e defesa da língua.

Parece ficar claro que de acordo com, Calvet (2007) e Teixeira (2014), o caso da Língua Portuguesa que deva ser priorizada no ensino aquela que é compreensível a todos, utilizada na situação ou nos processos de ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas no Brasil sem se preocupar com suas variações.

Teixeira (2014) compreende que as ações do Estado em relação às políticas públicas que enfocam o uso da língua – como a elaboração de leis, na elaboração de documentos norteadores da BNCC e RCA – encontram apoio colaborativo nos órgãos de ensino, instituições de ensino (federais, estaduais, municipais), seus profissionais, nos órgãos de apoio às comunidades tradicionais (FUNAI), nas secretarias e associações municipais e autoridades locais, como pajé e demais líderes das comunidades indígenas.

A natureza da BNCC e RCA, portanto, são colaborativas, tendo como um de seus propósitos oferecer a todos um ensino igualitário e de qualidade. Tendo isso em mente, cabe considerar, a partir das reflexões de Teixeira (2014, p. 36), que, de um lado, estão “ações oficiais” advindas do Estado, do outro lado, temos as “ações advindas de esferas sociais não oficiais”, e no centro disso tudo estão as comunidades a quem são direcionadas as leis ou a quem interessa a aprendizagem de determinada língua, nesse caso, a Língua Portuguesa.

Hamel (1993, p. 67) cita que “[...] as medidas de maiores consequências relacionadas com as línguas não são muitas vezes as explícitas, mas as atividades, atitudes e ideologias linguísticas, que podem se opor aos objetivos explícitos de uma determinada política”, mas que, até onde se sabe, essa oposição não se aplica.

Ou dito de outro modo, não existe a oposição às políticas linguísticas nas comunidades indígenas na atualidade, visto o interesse deles nas políticas linguísticas apresentadas para melhor se comunicarem, interagirem e alcançar novos patamares de estudo e trabalho, como já é possível ver indígenas cursando mestrado ou

doutorado, *youtubers*, *tiktokers*, etc. Esses avanços são advindos da aprendizagem da Língua Portuguesa.

De acordo com Tormena (2007), a política linguística surgiu primeiramente nos Estados Unidos em 1970, depois na Espanha 1975 e, por fim, na Alemanha 1981. Mas, antes, falava-se de planejamento político, termo apresentado pela primeira vez por Haugen (1959) e depois “retomado” por “Willian Bright”, em 1964, na “Universidade da Califórnia” (TORMENA, 2007, p. 13).

A Língua Portuguesa tem a função de língua materna, oficial e está introduzida na escola indígena com esse status. Ela, a língua, perpassa por um longo caminho para se chegar a este ponto, e é mais complexo quando ela não é a língua materna, por exemplo.

As discussões, nesses sentidos, precisam existir para se chegar em reflexões e, conseqüentemente, ações que possam se consubstanciar em leis que abracem as línguas faladas em território brasileiro sem excluí-las, sem diminuí-las, mas também sem desvalorizar a língua brasileira. Parece lógico um consenso sobre o ensino, mas a história mostra certa resistência em relação às políticas linguísticas que deem atenção a esse assunto de forma eficaz.

A Constituição (BRASIL, 1988), a LBD (1996), a BNCC (2019) e o RCA (AMAZONAS, 2019) asseguram o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, das línguas indígenas, no caso 154, e língua estrangeira.

No município de Japurá/Amazonas – Brasil, são faladas as seguintes línguas: português; as línguas indígenas *makúyuhup*, *makunadeb*, *maku*, *tucano*, *kanamari* e *Kaixana*¹; e o espanhol (PICANÇO, 2016).

Segundo dados de Oliveira (2020), de dez professores entrevistados somente um tem formação em Magistério Indígena – formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio.

Um dado do Ministério da Educação, referente ao Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018), aponta que existem 3.345 escolas indígenas. Um número pequeno ainda.

A esse quantitativo juntam-se outras estatísticas nada agráveis como espaços educacionais que não funcionam em prédios escolares, quantitativo de professores indígenas insuficientes, materiais que não apresentam conteúdo específico e bilingue,

infraestrutura precária, dentre outros fatores (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Essa realidade permeia as rodas de discussões acerca da inclusão efetiva na prática, uma vez que, nos documentos oficiais, ela é prevista e assegurada. Logo, se tem amparo legal, quais são as amarras que impossibilitam a sua real aplicação?

A sociedade sabe que alguns gargalos são históricos e se mantêm pela incapacidade de intervir para a minimização dos danos, de fato, nunca foi prioridade a educação para as populações mais pobres, ainda que a legislação permita a abertura a manutenção e condições para a operacionalização fica na ideia de fazer para cumprir a legislação, fazendo o mínimo e permitindo a promiscuidade com o ensino.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA COMUNIDADES INDÍGENAS DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A orientação do ensino de Língua Portuguesa para as comunidades indígenas nos documentos oficiais brasileiros pode ser vista nas Constituições, LDB's, PC, Diretrizes Curriculares anteriores, orientações curriculares, diretrizes atuais, proposta curricular e levantamento histórico de como esses documentos previam o ensino da Língua Portuguesa para comunidades indígenas.

Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde sua idealização até a sua validação, como política pública e legislação Educativa, primava por reafirmar, no que se refere à educação indígena, os principais fundamentos estabelecidos na Constituição Federal sete anos antes.

Contudo, a LDB inovou ainda mais, pois é nela que se vê, de maneira inédita, os arcabouços que oferecem fundamentos para uma educação escolar para esses povos em uma perspectiva bilíngue e intercultural. Ainda, escrevia e situava a necessidade de uma estrutura curricular associada ao planejamento pedagógico e materiais didáticos e formação docente específica para essa dada realidade.

A BNCC da educação é um documento que busca, de forma clara e objetiva, estruturar dois eixos, interações e brincadeiras e apresenta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que devem ser trabalhados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; é a partir deles que os professores deverão planejar os conteúdos, suas metas e ações (BNCC, 2018, p. 23).

Macedo (2014) ressalta que a idealização de que os currículos escolares careciam de uma base comum em escala nacional não é um fenômeno novo no Brasil. Debates e discussões dessa natureza se apresentam desde os anos finais da década de 1980, período regido ainda pela presença da ditadura militar, estabelecida com o Golpe de 1964.

Pode-se dizer que a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) começa como uma exigência para o Sistema Nacional de Educação, permanente e com suas características próprias.

De Souza Araújo (2019) aponta que a Base Nacional Comum Curricular tem fortes raízes no plano. Há, efetivamente, uma relação entre esses dois conceitos, pois o Sistema de Ensino significa ordenação dos objetivos educacionais.

Para Saviani, "sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante" (2008, p. 80 apud SAVIANI, 2010, p.388).

Implica que o sistema se organize e opere segundo o plano e, portanto, há difícil relação entre sistema de educação e plano de educação. De acordo com a história no Brasil, a origem da ideia de plano na educação foi data da década de 1930.

O Plano Nacional de Educação é um instrumento definido em função da política educacional a ser implementada, da legislação que lhe dá suporte e das condições humanas, materiais e financeiras à disposição da sociedade. Seu principal objetivo é atender às necessidades educacionais da maioria da população [...], por concepção, socialmente includente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo deste Plano refletem o caráter coletivo e democrático de sua elaboração, assim como deverá fazê-lo na sua implementação e avaliação (II CONAE, 1997, p. 10).

A partir do estudo do Plano Nacional de Educação, em seu aspecto histórico, sua trajetória e mudanças, podemos perceber que a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos, tendo como compreensão o papel do Estado.

A primeira visão vê a necessidade da construção de um sistema de ensino voltado para o desenvolvimento brasileiro, já a segunda visão dava às famílias o direito de decidir sobre o tipo da educação dos filhos, prevalecendo então a segunda visão.

Esse período também foi marcado pela redução da influência dos tecnocratas nos planos setoriais da educação. Podemos traduzir isso pela lei n. 5.692/1971, no Art. 53, que define que

[...] o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação, esclarecendo no parágrafo único que o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano Geral (SAVIANI, 2010, p. 390).

Ter uma base ou um elemento curricular padrão foi por um significativo o anseio de muitos educadores, bem como de órgãos representativos da classe docente. No Brasil, antes da efetivação da Base Nacional Comum Curricular, que como se viu foi tomando *status* de documento normativo no transcorrer de cerca de suas versões preliminares, os conteúdos a serem ministrados e trabalhados na educação básica tinham um certo direcionamento fundado nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs, de forma diferente da Base Nacional Comum Curricular, não foram encarados como uma norma ou diretriz padronizadora no que tange aos currículos. Desse modo, nos valendo de teorizações de Mendes *et. all* (2019), dentre outros que trabalharam a temática elencada, buscar-se-á apontar, de forma breve, algumas das principais mudanças nas configurações curriculares.

METODOLOGIA

Foi feito um estudo de característica exploratória que proporcionou a realização das análises que partiram de observações da

bibliografia presente na literatura que tratam sobre a BNCC e RCA. Por ser um estudo com propriedades na observação do alcance das diretrizes da educação, respaldando o conhecimento das aplicações das diretrizes educacionais na educação indígena.

Segundo Prodanov *et. all* (2019) as intersecções e as análises dão conta de acionar a abordagem metodológica qualitativa que utilizada se justifica pela técnica de coleta, análise e interpretação dos dados (PRODANOV *et. all*, 2013).

Os docentes foram abordados nas escolas indígenas e suas percepções garantem a sustentabilidade que constam como componente nas atividades do ensino nas regiões indígenas do sistema municipal de ensino do município de Japurá-AM.

A aplicação dos questionários a professores que atuam em escolas indígenas no estado de Amazonas mostra que ouvir a interlocução de quem atua no campo gera uma resposta mais plausível para o entendimento do problema.

Os questionamentos em suma buscavam a partir da BNCC e do RCA, contextualizar aspectos relativos ao ensino de Língua Portuguesa em restituições escolares destinadas aos povos nativos na região rural do município de Japurá onde se encontram as escolas nas quais os participantes desenvolvem suas práticas docentes.

Foram utilizadas a pesquisa documental, consulta a documentos da base e outros publicados em revistas e periódicos de relevância científica. Os instrumentos de coleta foram questionários que possibilitaram correlacionar os dados com a realidade da escola indígena na sua atuação e problemáticas existentes no que tange às expressões de linguagem e seus reflexos.

As observações quanto a aplicabilidade da língua portuguesa no ensino indígena gera elementos para a discussão da qualidade, da inclusão e do amadurecimento da escola como fundamento de mudanças e à luz da BNCC se anseia discutir pontos de melhoria da educação indígena e do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Indígena é uma alternativa de relacionar os povos pelas suas necessidades de acionar representatividade. Em meio

às respostas dos questionamentos, percebe-se que a população não tem muita clareza sobre sua natureza e cultura.

Os professores que atuam em escolas indígenas, nem sempre são indígenas e demonstram uma notória variação. Dentre os questionamentos realizados, consta que 30% dos professores apontaram que a língua falada na escola se refere à língua materna, não fazendo nenhuma distinção ou descrição específica a qual língua estão se referindo.

Apenas um informante apresentou a assertiva de que a língua falada na escola se trata da Língua Portuguesa, sem mencionar outras línguas, como é o caso das línguas indígenas faladas por etnias que habitam a região.

Soares (2019) cita que a dificuldade de entendimento dos aspectos linguísticos em regiões de migração de pessoas dificulta o entendimento da língua materna, inclusive para professores.

No caso das comunidades, a língua *Makunadeb* é mencionada de maneira específica por 30% dos docentes participantes. Também, cinco participantes descrevem em suas respostas que a Língua Portuguesa é falada nas escolas.

Como o objetivo do estudo foi ver a concepção de mudanças e ajustamentos do ensino indígena pela luz da BNCC, os docentes reportam muitos dos problemas que afligem a educação como pode ser visto na tabela 1.

Na pesquisa, os docentes foram relacionados pelas letras do alfabeto e suas descrições mostram a dimensão do que é a educação nas regiões indígenas do Japurá.

O docente A relata que a barreira linguística/idiomática se constitui como o desafio basilar nas aulas de LP. A dificuldade aí exposta versa sobre a incompreensão da língua ensina por parte dos alunos. Nesse caso, se torna possível pensar que seria de extrema importância que o sistema educacional investisse na formação de professores indígenas para atuarem no ensino de LP, permitindo uma maior compreensão dos processos linguísticos da língua materna/indígena colaborando para o diálogo intercultural e interlinguístico.

Tabela 1– Desafios encontrados no processo de ensino da Língua Portuguesa

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO DA RESPOSTA
A	O maior desafio é que na maioria das vezes todos são falantes da língua materna e por isso fica difícil e os alunos sentem muita dificuldade pra aprender o português.
B	Material pedagógico, equipamentos de multimídia, recursos didáticos pedagógicos.
C	Os pais querem que ensine na língua indígena pra não acabar a cultura.
D	Matérias didáticos adequados e apoio da SEMED.
E	Leitura e interpretação de texto.
F	Pouco apoio pedagógico por parte da SEMED e falta de materiais didáticos compatíveis com a realidades das comunidades.
G	Muitos profissionais sentem dificuldades pra ensinarem porque são falantes da língua materna.
H	Entender a própria língua.
I	Sou eu. Tenho que aprender direto o português para ensina os meus alunos.
J	Interpretação de textos em Língua portuguesa.

Fonte: Própria (2021)

Ao serem questionados sobre se conhecem o documento curricular BNCC, 70% dos docentes participantes afirmaram positivamente que sim, conhecem a Base Nacional Comum Curricular representado na figura 1.

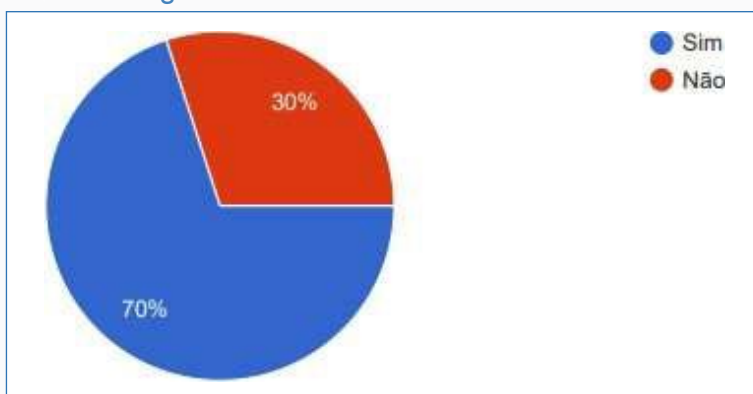
O restante, representado por 30%, alega desconhecer o documento. Embora pesquisadores da área de educação indígena como Nazareno e Araújo (2018) apontem para o fato de que a BNCC em sua última edição deixa de fora uma densa explicação sobre a riqueza das culturas indígenas brasileiras, é necessário levar em consideração a indispensável necessidade de se conhecer o documento tanto para se valer de suas disposições quanto para buscar alternativas para superar as suas falhas e carências.

De modo geral, a BNCC dispõe de uma conjuntura teórica/metodológica que perpassa todas as disciplinas que compõem a funcionalidade da educação básica no Brasil. Não é nada mais que aceitável que todos os professores da rede pública conheçam as disposições contidas no documento. Contudo, ao se falar em educação escolar indígena, e da importância da interculturalidade, neste contexto educativo, é relevante que, ao conhecer os documentos, se permite aos docentes - sobretudo os indígenas - adaptar os

conteúdos, temas, assuntos e perspectivas metodológicas à realidade que circunda cada povo.

Reafirma-se a importância que a formação continuada tem para a prática docente nos mais variados e diversificados contextos, sejam eles, sociais, culturais e antropológicos. Por isso, é assertivo dizer que a profissão docente é uma construção individual – ou seja, que parte do próprio docente como ser único e individual – e ao mesmo tempo coletiva, por se processar na esfera social, propriamente dita.

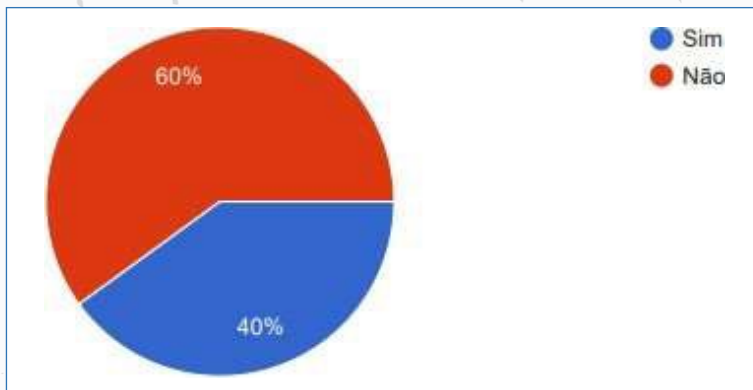
Figura 1 – Os docentes conhecem a BNCC



Fonte: Própria (2021)

Em seguida, na figura 2 que se tem abaixo, nota-se que, em relação ao referencial curricular amazonense RCA, os docentes, em sua maioria (60%), relatam não ter conhecimento sobre o documento. O fato de que os professores não conhecem o documento curricular propriamente desenvolvido para as escolas de sua região desvela que possivelmente têm sido deixadas de lado, considerações e disposições que o referido referencial propõe para as escolas indígenas.

Figura 2 – Os docentes conhecem o RCA



Fonte: Próprio (2021)

Como é possível observar na tabela 2, ao serem indagados sobre se concordam e se conhecem a Base Nacional Comum Curricular, como o referencial curricular amazonense, a maior parte dos docentes demonstraram não conhecer e até mesmo não entender (aqueles que já conhecem) as disposições e diretrizes curriculares preconizadas pelos dois documentos. Algumas respostas positivamente declararam conhecer e concordar com as propostas dos documentos.

Tabela 2 – Concordam com a BNCC e o RCA sobre o ensino de LP

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO DA RESPOSTA
A	Não sei o que significa, mas deve ser bom.
B	Sim. Porque os indígenas tinham dificuldades na aprendizagem.
C	Nós aqui na aldeia ainda não conhecemos.
D	Sim.
E	Concordo, pois o documento quer que o ensino seja igual para todos. Mais como esse ensino vai chegar aqui na nossa comunidade?
F	Não conheço o processo
G	Sim.
H	Não conheço totalmente, mas concordo.
I	Concordo, mas deveríamos primeiro ter uma formação sobre esses dois documentos.
J	Ainda não conheço o RCA. A BNCC conheço muito pouco mais não entendi direito.

Fonte: Próprio (2021)

É importante dar destaque para a resposta do docente E. Este por sua vez, embora afirmando concordar pelo fato de ser possível promover uma educação igual para todos, ou seja, dentro e fora das instituições indígenas, finaliza com a indagação de como o ensino igualitário chegaria às aldeias ou comunidades.

Assim, mais uma vez é sugestivo que se invista em políticas públicas mais abrangentes para formação de profissionais atuantes nas escolas indígenas por um viés de educação continuada. Como os documentos em questão são relativamente novos, é preciso promover cursos de formação para que os docentes estejam atualizados acerca das novas dinâmicas curriculares, bem como das diretrizes que as norteiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os estudos e a observação dos pontos que promovem mudanças na educação nas comunidades indígenas, mostra que existe uma distância significativa entre o conhecimento efetivo e o ouvir falar. A BNCC é uma indicação de mudança e a participação da sociedade faz total diferença.

A educação a partir das três últimas décadas do século 20, devido à popularização das nações que buscavam um processo de redemocratização como é o caso dos países da América Latina, como o Brasil, que passou a constar como uma necessidade indispensável para a consolidação de um Estado Democrático de Direito.

Por isso, é que tendo conectividades com a declaração Universal dos Direitos Humanos, as Constituições, como é o caso da brasileira, promulgada em 1988, reconhece-se a educação como sendo um elemento dos direitos fundamentais, o que implica em dizer, por sua vez, que é uma política referente a um dos direitos inerentes à vida e à dignidade humana e cidadã. Pedraça (2020) destaca que o indígena tem suas peculiaridades seja na sua dieta e na sua forma de vida e a educação deve ser vista como adequada para respeitar as necessidades dos mesmos.

A temática da educação escolar para povos indígenas, embora não seja recente, tem se demonstrado com atual e importante, ao passo que tem sua conectividade e interfaces ligadas aos Direitos Humanos.

É importante dizer que a educação não se limita aos processos epistemológicos processados entre os muros do território escolar. A educação como uma construção humana complexa e historicamente mutável está presente desde os primórdios da civilização e da organização social.

Por isso, não se pode pensar em uma educação única, unilateral, pronta e acabada. O mais coeso seria pensar em educação voltada à pluralidade de processos, experiências e epistemologias outras que estão incluídas nas mais variadas modalidades e práticas educativas.

A do referencial Curricular Amazonense – RCA (AMAZONAS, 2019), é originado a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Portanto, tal documento de caracterização regional sugere o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa nas comunidades indígenas de forma mais direcionada, ou seja, observando as características dos povos indígenas.

Tal hipótese foi idealizada tendo como ponto de partida a observação de que o RCA (AMAZONAS, 2019) é um referencial cujo propósito de educação é mais específico, pensado para o contexto dos povos do Amazonas. Por isso, ao levar em consideração a estruturação curricular proposta pelo documento em questão, é possível identificar que houve um notável esforço para que os conteúdos e abordagens, em consonância outros documentos, bem como leis e diretrizes, abrangessem a realidade específica do estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais. AM, 2019.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História, v. 30, n.60, p. 55-75. 2010.BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov.2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília:Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CALVET, Luis-Jean. As políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL,2007.

COSTA, Eliane Oliveira da; RAZKY, Abdelhak; GUEDES, Regis José da Cunha. O português falado em comunidades indígenas de língua Tupi-Guarani nos estados do Pará e Maranhão: o contínuo dialetal étnico/não étnico no campo semântico Atividades Agropastoris. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 36, 2020.

DE SOUZA ARAÚJO, Wildes Mariléia. Plano Nacional de educação e o reflexo das reformas atuais na formação do pedagogo. Autografia, 2019.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Revistalztapalapa, ano 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

HAUGEN, E., « Planning in modern Norway », Anthropological Linguistics, vol. 1, nº3, 8-21. 1959.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, SãoPaulo, v.12, n.03, p.1530-1555, 2014.

MENDES, J. M., SOARES, J. D. S., PRADO, J. R., & DE OLIVEIRA, S. A. Educação Escolar De Jovens e Adultos: uma Experiência de Estágio.

Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 7(7). 2019.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Revista Temporis [ação]*(ISSN 2317-5516), v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018.

OLIVEIRA, Adriane Lima da Silva. **Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: caracterização e relações**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará.

PEDRAÇA, A.S., PIEDADE, C.S.; BATISTA, I. T., DA PAIXÃO, S. U. A., & CHALUB, S. R. S. Ala Hospitalar Diferenciada: Perspectivas de Atendimento Humanizado aos Indígenas para o Tratamento da COVID-19 No Hospital Nilton Lins Em Manaus/AM. *Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos*, 2(2), 26-42. 2020.

PICANÇO, Francisca Maria Galvão. Interculturalidade e educação da criança indígena nas escolas públicas de Japurá-Amazonas. Tesis (Máster en Ciencias de la Educación) – Paraguay: Universidad Privada Del Este. Facultad De Ciencias De La Educación, Maestría En Ciencias De La Educación, 2016.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DA SILVA, Cristina Ennes; DE VARGAS METZ, Rogério. Do cinema para a mesa: a construção de um imaginário acerca da excelência da comida italiana. *Revista Digital Estudios Historicos*, n. 21, p. 12, 2019.

RUSSO, Kelly; DE CARVALHO MENDES, Leila; FERNANDES, Gabriela Nunes. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, 2020.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: AutoresAssociados, 2010.

SOARES, James Cairon Pereira; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Alunos Estrangeiros em Contexto Indígena: Dificuldades no Ensino de Língua Portuguesa em Uma Escola Indígena de Pacaraima. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 12, n. 2, p. 123-131, 2019.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas. Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2014, 355 fls.

TORMENA, Tayana de Alencar. Política Linguística implícita na virada do século XXI: o programa nacional do livro didático. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.007)

CONTORNOS BIOPOLÍTICOS EM DISCURSOS SOBRE A SAÚDE: UMA ANÁLISE DE MATERIALIDADES VERBO VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Wyllamy Samuel da Costa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UFERSA, UERN, IFRN) – RN, E-mail: wyllamysamuel@gmail.com.

RESUMO

O artigo tem como propósito investigar o funcionamento de estratégias biopolíticas em discursos sobre a saúde. Para isso, analisa materialidades verbos-visuais em livros didáticos de Língua Inglesa do ensino médio. Partem-se das reflexões desenvolvidas pelo pensador francês Michel Foucault, para quem a biopolítica pode ser compreendida como um conjunto racional de estratégias que visam a governar a população, com o intuito de fazê-la viver mais e melhor. Em discursos acerca da saúde, será possível rastrear o funcionamento de tais estratégias, tendo em vista que, especialmente no momento histórico vigente, a preocupação em torno da saúde ganhou uma dimensão formidável. Buscou-se, a partir disso, analisar materialidades sincreticamente híbridas e multimodais, porquanto importa pensar no funcionamento discursivo levando em conta não apenas o aspecto verbal, como também imagético e verbo-visual no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira. No que tange à metodologia, trata-se de um trabalho de natureza documental. O corpus de análise compõe-se de recortes enunciativos extraídos de duas unidades de uma coleção didática de língua inglesa do ensino médio selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). As análises

apontam a existência de regularidades discursivas em torno da saúde, a saber: a saúde física, a alimentação saudável e a saúde mental. Por meio dessas regularidades, foi possível observar o funcionamento de estratégias de controle e regulação dos corpos e subjetividades ancoradas no paradigma da biopolítica.

Palavras-chave: Discurso, Bipolítica, Saúde, Ensino de língua inglesa.

INTRODUÇÃO

A expansão dos dispositivos de poder-saber crescem a cada dia de modo acelerado, mas um desses dispositivos nunca deixa de mostrar a sua força: o discurso. É por meio do discurso que expressamos uma série de acontecimentos, influenciamos, modificamos o meio.

Podemos pensar os discursos como um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008), não se limitam a atos de falas, mas podem inclusive ser imagéticos, verbos-visuais.

Por essa razão é possível analisarmos diversas materialidades, dentre elas as presentes nos livros didáticos de língua inglesa tomando o conceito de verbo-visual, para compreendemos como as relações da biopolítica configuram-se nas coleções didáticas. Para tanto, é necessário compreendemos alguns conceitos: primeiramente, devemos lembrar que a biopolítica é uma relação de poder, que se configura de modo sutil, e não por acaso, mas, porque nessa relação de poder os mecanismos surgem como não disciplinares, exigindo estar atrelados a outros saberes, que nesse contexto poderá ser compreendido como vincular-se ao saber didático, fazendo da escola uma instituição de assistência (FOUCAULT, 2005).

Quando observamos o ensino de língua inglesa fica evidente que sua expansão cresce vertiginosamente, pois a língua está em todos os lugares, a saber: na moda, no cinema, nos grandes centros. É um novo fenômeno linguístico responsável despertar em milhares de sujeitos o desejo de aprender a língua (RAJAGOPALAN 2003,2005, 2011). Com isso, diversos alunos das mais distintas camadas sociais buscaram o ensino do idioma, no caso do Brasil, as escolas públicas ofertam o componente curricular de língua inglesa desde o 6º ano escolar até o ensino médio conforme direciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que queremos mostrar com isso, é que as estratégias biopolíticas se articuladas ao ensino da língua inglesa, promovem a disseminação de estratégias biopolíticas, valendo-se dos conteúdos das coleções didático que se voltam à temática saúde.

Desse modo, nosso objetivo geral consiste em: investigar o funcionamento da biopolítica nos discursos sobre a saúde presentes em coleções didáticas de língua Inglesa. Para isso, faremos um recorte de uma coleção didática que apresenta conteúdos voltados para a saúde: alimentação saudável, prática de exercícios físicos e cuidados com o corpo. Já que como nos apresenta Foucault (1988), a biopolítica pode ser compreendida como um conjunto racional de estratégias que visam a governar a população, com o intuito de fazê-la viver mais e melhor.

Diante disso, a coleção didática analisada faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, voltado para alunos do ensino médio dos anos letivos 2020 – 2022. Nesse exemplar encontramos capítulos que apresentam temáticas referentes a mecanismos discursivos que a biopolítica apropriase, além do mais essa coleção didática apresenta revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normativo responsável por definir as Bases e Diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2018).

Portanto, compreendemos a necessidade dessa pesquisa, tendo em vista que é importante pensar o funcionamento discursivo, a análise do material didático e, sobretudo, levando em conta não apenas o aspecto verbal, como também imagético, verbo-visual, no âmbito do ensino do inglês. Desse modo, averiguar o funcionamento das estratégias de controle e regulação dos corpos, por meio do funcionamento de estratégias e subjetividades ancoradas no paradigma da biopolítica.

Ademais, justificamos que os estudos acerca do ensino de língua inglesa são recorrentes entre os pesquisadores da área de Letras. Dentre eles Barbosa (2010), Lagares (2018), os quais problematizam a respeito do idioma de modo funcionalista, trazendo reflexões sobre usos de métodos de ensino aprendizagem, as políticas linguísticas, e ensino do inglês enquanto língua franca, mas, pouco se investiga sobre os discursos presentes nos conteúdos que os livros didáticos. Diante disso, essa pesquisa por meio das regularidades investigadas foi possível observar que os conteúdos possuem o funcionamento das estratégias de controle e regulação dos corpos e subjetividades ancoradas no paradigma da biopolítica.

METODOLOGIA

A pesquisa preocupa-se em analisar materialidades presente em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio. Em vista disso, podemos mencionar que o estudo possui um caráter documental, uma vez que buscamos descrever e interpretar os discursos que serão usados como mecanismo de análise. Sendo assim, temos como principal objeto investigar o funcionamento da biopolítica presente em discursos sobre a saúde. A materialidade encontra-se em uma (1) coleção didática de língua Inglesa – *Joy!* – destinados ao ensino médio, e selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Assim, destacamos duas unidades/ capítulos apresentados no livro que se volta à temática saúde, como modo de averiguarmos as nuances verbo-visual para analisarmos os enunciados bem definidos pela biopolítica. Vale justificar que a coleção didática faz uma revisão segundo os parâmetros da BNCC, sendo disponibilizada a escolas por meio do PNLD.

O *corpus* da pesquisa recobre duas unidades temáticas do livro *Joy!* Com ênfase em averiguar o trajeto temático das questões a respeito saúde: cuidados com corpo, hábitos alimentares, prática de exercícios físicos. Vale dizer, que os principais critérios de seleção para o material de análise foram: I- conteúdo pertence no livro didático de língua inglesa do ensino médio, revisados pela BNCC; II- que tivessem recorrência da temática como, por exemplo, alimentação saudável, saúde mental, prática de exercícios, doenças; III- que a coleção didática esteja disponível para a escola até o ano letivo 2022.

Em virtude desse levantamento, a pesquisa reflete-se a biopolítica no âmbito do ensino de língua inglesa, especificamente no tocante à temática saúde. Portanto, faremos uma reflexão segundo os estudos discursivos do filósofo Michael Foucault (1988, 1998,

1996, 1995, 2005, 2008), os quais explicam a natureza do enunciado, discurso, sujeito, saber-poder e biopolítica. Da mesma maneira, dialogamos com os estudos de Rajagopalan (2003, 2005, 2011), que levanta questões sobre o ensino da língua inglesa no mundo moderno. Consequentemente a análise desse material

recobre séries enunciativas produzidas a partir das materialidades verbos-visuais.

Esse processo de análise acontece a partir da descrição dos elementos presentes nos conteúdos, considerando a emergência de regularidades discursivas. Tais regularidades estarão relacionadas com as especificidades dos enunciados no âmbito do verbo-visual. Mediante a análise, fica evidente como ensino de língua inglesa também contribui para a propagação das relações de poder. Bem como, possibilita constatar como tais mecanismos favorecem para o ensino da língua no tocante ao modo crítico didático de utilizar questões sociais como meio de contextualização dos conteúdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A língua inglesa tornou-se um dos idiomas mais falados do mundo sendo compreendido pelos efeitos da globalização, uma vez que esse fenômeno é responsável pelo crescimento econômico, social e cultural desde o século XX, contribuindo para a presença do idioma em diversos lugares. Também, pela ascensão dos Estados Unidos enquanto potência mundial após o final da Segunda Guerra Mundial, articulando em torno do idioma o *status* de prestígio, pois pertence à nação que goza de notável prestígio geopolítico.

Devido essas condições a língua inglesa tem alcançado uma condição de língua *mundi*, fazendo-se presente em todos os cantos do mundo (SIQUEIRA 2015), provocando em diversos sujeitos o desejo de aprender o idioma. Rajagopalan (2011 p.65), explica que os efeitos da disseminação da língua é um novo fenômeno linguístico, causando a preocupação ao pensar que as futuras gerações necessitaram aprender o idioma como modo de acompanhar a evolução desse fenômeno, “é um fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo”.

Diante disso, podemos apontar que o idioma é um dos mais ensinados no mundo, o que torna-se um campo fértil para diversas relações de poder, promovendo a disseminação de discursos capazes de manifestar saberes e poderes sobre os sujeitos. Em outras palavras, se pensarmos a biopolítica, esse cenário é oportuno para o funcionamento das estratégias encontradas nessa relação de

poder, pois fundir-se ao idioma, permitirá alcançar milhares de sujeitos, sejam em escolas ou centros de idioma.

O material didático que investigado nessa pesquisa, por exemplo, é consumido por esse milhares de estudantes, logo as relações de poder conseguem alcançar uma quantidade maior de sujeitos. Na concepção de Foucault (1995, p. 240), o poder transita sobre os homens, é algo que circula, não pertence somente a um grupo, uma instuição, mas é algo que “[...] designa relações entre ‘parceiros’”. Assim, podemos pensar como as relações de poder elaboradas pela biopolítica relaciona-se com escola, o ensino do idioma enquanto “parceiro”, pois, é possível alcançar sujeitos das mais diversas camadas sociais, isso proporciona ao discurso biopolítico o impulso necessário para chegar até os sujeitos de modo sutil. Sobretudo, porque os discursos atrelados ao ensino de língua são diseminados de maneira rápida, fazendo da “[...] língua não apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de poder” (FONSECA 2018 p. 38).

Foucault (1996), explica que o discurso não é o que somente aquilo que foi dito, porque o discurso manifesta diversas faces, inclusive, o que pode ser ocultado. Assim, é possível investigarmos os discursos em diversas materialidades, nesse contexto a coleção didática é compreendida como um instrumento das relações de poder, já que os enunciados presentes nela podem proferir ou ocultar diversos saberes que perpassam todas as camadas sociais produzindo efeitos.

Pois, os enunciados possuem funções (FOUCAULT 2008 p.124), por isso, não podemos afirmar que eles se limitam a orações, atos de fala, preposições: “[...] o enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica”. Ou seja, o enunciado é formado por um regime de existência que é distinto da sentença, pois não se encaixa numa estrutura convencional, a medida em que se baseia no critério de verdade/falsidade e nem no ato de fala, porque não busca observar as intenções do sujeito falante, mas observar o enunciado a partir de uma exterioridade (COSTA, SILVA 2019).

No que importa a essa pesquisa, ainda necessitamos falar do poder, na concepção de Foucault (1998, p. 211), é algo mutável, o filósofo cita que os procedimentos do poder tem se tornado

cada vez mais discretos, ardilosos, “[...] bem mais números, diversos e ricos”. Isso, permite dizer que o poder estrutura-se a partir de mecanismos sutis, ainda, segundo Foucault (1995), nos tornamos sujeitos, isso desembocaria estamos em constantes relações com os mais diversos tipos de poder.

A exemplo disso, podemos mencionar o objeto de estudo dessa pesquisa, a temática “saúde”, nesse contexto configurado enquanto conteúdo didático, isso é, que tem inicialmente um caráter educativo, pedagógico, possui nas entrelinhas relações de poder, definidas pela biopolítica. Pois, conforme expõe Foucault (2005), a biopolítica é uma nova tecnologia do poder que vai se valer de mecanismos sutis. É nesse cenário que a biopolítica vincula-se a uma instituição de assistência – a escola –, pois devido existir a bastante tempo, e atende a uma demanda de muitos sujeitos, permite valer as estratégias de poder, porque “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995 p. 232).

Podemos dizer que as contribuições de Foucault são indispensáveis quando buscamos compreender as configurações dos discursos, principalmente, quando diz respeito a investigação de assuntos relacionados à saúde, ou melhor, a biopolítica, a qual o autor apresenta enquanto ideia que surge na medicina, figurando uma relação de poder que possui como estratégia alcançar a população (SILVA, 2018). Tais apontamentos fazem-nos compreender como alguns mecanismos de poder/ saber atravessam os discursos. Do mesmo modo, fundamentam nossa investigação acerca da análise enunciativa, da construção das verdades e relações de poder.

Além do mais, a análise de uma coleção didática permite rastreamos esse tipo de discurso, pois conforme cita Azevedo e Veiga-Neto (2019 p. 12), “os livros enunciam muito mais sobre o consumo, asseverando que necessitamos consumir diversas outras coisas”. Por isso, investigar discursos acerca da saúde, permite rastrear o funcionamento das estratégias biopolíticas, tendo em vista que, especialmente no momento histórico, a preocupação em torno da saúde ganhou uma dimensão formidável, desse modo, é possível funcionar a ideologia da biopolítica, a preservação da vida, o

adestramento do corpo em consumir o que saudável a fim de viver mais e melhor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto nas seções anteriores, apresentamos a produção de discursos relacionados à biopolítica a partir da análise de coleção didática voltada ao ensino de língua inglesa. A coleção didática selecionada faz parte do PNLD, revisado segundo as orientações da BNCC, a qual passa a desenhar as orientações referentes ao ensino dos componentes curriculares no ensino brasileiro.

A coleção didática *Joy! 2020* apresenta 18 unidades temáticas, que buscam desenvolver as habilidades: leitura, interpretação de texto, escrita, vocabulário e pronúncia. Essa coleção apresenta duas unidades que se voltam para a temática saúde, esse trajeto temático surge como mecanismo de contextualização, permitindo o estudante conhecer o vocabulário sobre determinado tema, igualmente, trabalhar as habilidades da língua como forma de aperfeiçoar as competências (BRASIL, 2018).

A unidade temática III, intitulada: *no pain, no gain* (sem esforço, sem resultados), fala a respeito da prática de exercícios físicos, mostrando a importância que as atividades possuem para o nosso bem estar. A competência geral segundo a BNCC que essa unidade apresenta esta voltada para os usos da língua inglesa como comunicação global. A unidade preocupa-se em introduzir o assunto por meio de uma leitura prévia sobre esportes, apontando que os alunos podem conversar sobre o tema, podendo praticar alguns sons fonéticos (R/H) da língua, bem como, os usos do *present continuous* (presente do particípio).

É possível observar que essa unidade expõe diversas imagens de exercícios físicos, bem como a princípio expõe o enunciado: *“no pain, no gain”*, expressão usual entre as pessoas que possuem o hábito de praticar exercícios físicos ou treinos em academia. Os usos dessas imagens surgem com o princípio de reafirmar a expressão usada no título da unidade.

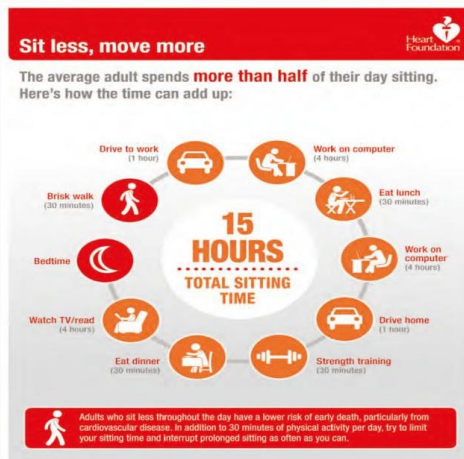
Figura 1: Manual do professor:



Fonte: Joy! 2020

Esses enunciados (FOUCAULT 2008) permitem a construção de uma memória que faz funcionar o desejo pelas atividades, causando uma preocupação com a saúde e cuidado com corpo. É possível verificar que o livro expõe fotos de sujeitos jovens, como modo de pensar no público que consome o conteúdo. Já que o ensino médio é formado por jovens entre 15-18 anos, logo se faz necessário usar uma representação visual, do mesmo que expressões que esses jovens possuem. Também, o material didático mostra a rotina de um sujeito, expondo como é possível mesmo diante de uma rotina cansativa, reservar um horário para cuidar da prática de exercícios físicos, por exemplo.

Figura 2: Manual do professor:



Fonte: Joy! 2020

A mesma coleção didática expõe na unidade IV, referida como: *An apple a day keeps the doctor away* (uma maçã por dia, mantém o médico distante), nessa unidade o conteúdo gramatical esta voltado para o tempo verbal *simple present* (presente simples). Para isso o conteúdo sugere falar sobre comida saudável. Nesse ponto, podemos observar que a construção enunciativa presente nesse discurso, ocorre por meio de uma condicional, trazendo o sentido: se alimente bem, e você não ficará doente.

Além disso, essa unidade permite pensarmos a nossa rotina, uma vez que é comum ao estudar presente simples, que os professores façam exercícios segundo a rotina dos estudantes, regatando o que temos costume de fazer diariamente, como acordar, ir academia, preparar refeições, ir à escola.

Com isso, a unidade IV lança mão de uma atividade que faz o estudante pensar o que seria uma alimentação saudável? Expondo figuras com comidas industrializadas, apontando para a quantidade de malefícios que essas refeições podem causar, e por fim, solicitando que o aluno aponte qual delas tem um valor nutricional mais recomendado.

Figura 3: Manual do professor:



Fonte: Joy! 2020

É possível verificar como os recursos imagéticos fazem funcionar o discurso como algo chocante. Às imagens expostas correspondem a duas latas de comida, mostrando que nenhuma das refeições é inteiramente saudável. Esse discurso faz uma insinuação ao consumo de comida industrializada, o que fez referência à

cultura estadunidense, que possui altos índices em consumir desse tipo de alimento. Devemos lembrar falamos de coleção didática, que tem como prioridade tratar do ensino da língua inglesa, logo haverá enunciados que remetem a lugares onde o idioma é falado. No caso os Estados Unidos – berço geopolítico da língua inglesa –, apresenta uma preocupação com a saúde da população, segundo a *Trust for America's Health*¹ os Estados Unidos possui índices de obesidade devido à falta de exercícios físicos e o consumo exorbitante de *fastfood*.

Posto isso, a unidade temática sugere a partir dos textos propostos no livro, uma atividade para pensar a necessidade de uma rotina voltada para a alimentação saudável:

Figura 4: Manual do professor:



Ana's Food diary							
Time/Weekday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Breakfast	eggs	fruit salad	tea and toast	milk	eggs	fruit salad	tea and toast
Lunch	rice, beans, meat and salad	pasta	soup	salad and fish	Chinese food	rice, beans and chicken	pasta
Snack	banana	cookies and orange juice	apple	pear	ice cream	cake	orange
Dinner	salad and fish	rice, beans, egg and french fries	pasta	pizza	soup	Chinese food	salad and meat

Fonte: Joy! 2020

Nessas unidades podemos rastrear estratégias da biopolítica, pois esse discurso alcança uma parcela de sujeitos de modo sutil, estamos tratando de uma coleção didática que possui a função de ensinar os usos da língua inglesa, então, ao mesmo tempo em que o discurso é usado para ensinar, faz funcionar os saberes da

1 Disponível em: < <https://www.tfah.org/article/tasas-de-obesidad-en-estados-unidos-con-altos-records-historicos/> > . Acessado em 03 de Julho de 2022.

biopolítica, isso é os cuidados com o corpo a fim de fazer a população possa viver mais e melhor.

A biopolítica apresenta-se, também por meio de estimativas, estatísticas, e construções de saberes global (FOUCAULT 2005), isso significa que essa biopolítica está presente em saberes que atendem a outras funções, nesse caso ao ensino do idioma. Fazendo o estudante pensar sobre sua rotina, alimentação e atividades físicas por meio da língua inglesa. Esses enunciados configuram-se enquanto mecanismo de sedução, induzindo esses sujeitos a rever seus hábitos e prevenir doenças futuras como: diabetes, hipertensão e problemas cardíacos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto como objetivo geral para essa pesquisa, tivemos a finalidade de investigar o funcionamento da biopolítica nos discursos presentes em uma coleção didática de língua inglesa do ensino médio. Discutindo duas unidades do livro a partir do conceito verbo-visual, que significa interpretar também, o uso das imagens presentes nessas materialidades, como mecanismos que favorecem para as construções dos enunciados em dada formação discursivas.

Os resultados apontam a presença de regularidades discursivas em torno dos discursos sobre a temática saúde, por exemplo, quando tratamos da saúde física, e a alimentação saudável. Essa recorrência promove o funcionamento de articulações da biopolítica, mediante prisma de Foucault (2005), que menciona a natureza dessa relação de poder a partir de uma unidade de assistência, permitindo a configuração de discursos tênues, que instiga o sujeito a cuidar do corpo, como modo de fazer a população viver mais e melhor.

Além disso, a materialidade investigada comprovou que os discursos sobre a saúde na coleção didática fazem usos de enunciados verbos-visuais como modo de complementar o funcionamento das estratégias biopolítica, persistem em expor práticas de atividades físicas, dietas a base de alimentos industrializados, alertando os sujeitos a se preocuparem com os cuidados a saúde.

Ademais, esse estudo promove considerações em relação às pesquisas na análise do discurso de linha francesa, do mesmo modo, que expande as reflexões a respeito do ensino de língua inglesa sobre o olhar as diversidades de nuances discursivas existentes no ensino do idioma. Portanto, vale pensarmos como as coleções didáticas fornecem saberes que podem ser analisados e discutidos, principalmente se observamos as numerosas relações de poder que perpassam o ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O; VEIGA-NETO, A. J. **Biopoder, vida e educação**. Pro-Posições. Campinas, SP. V. 30. 2019.

BRASIL. **Base nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Ministério da educação – MEC, Brasília. 2018.

BARBOSA, J. R. A. **Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional**. Rev. de Letras - Vol. 30. Ceará jan. 2010.

COSTA, W. S.; SILVA, F. V. Refletindo sobre a política e o planejamento linguísticos em discursos sobre a língua inglesa: um estudo de propagandas de escolas de idiomas. In: LAU, H. D.; MICHALKIEWICZ, Z. **A. Pesquisar em tempos de resistência: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 378-394.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade Curso no College de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Editora Martins fontes. São Paulo, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert I.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica..** Tradução de Vera Porto Carrero, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: a aula inaugural no Collège De France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução: Laura fraga de Almeida Sampaio. 3º Ed. Edições Loyola. São Paulo 1996. p. 5-79.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. FISCHER, R. M. B. 2013. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. **estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: parábola editora, 2013.

FONSECA, A. L. S. B. **A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo.** São Cristóvão, 2018.

Joy! Obra específica de língua inglesa. Manual do Professor. Ensino médio. Editora responsável Denise de Andrade Santos Oliveira. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.** 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. In: **Por uma linguística crítica: Língua, identidade e a questão ética.** São Paulo: parábola, 2003. p. 65-70.

ROJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; ROJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola editorial, 2005. p.135-159.

RAJAGOPALAN. K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. In: LIMA, Diógenes Candido (orgs). Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo, parábola, 2011 p. 55-65.

SILVA, F. V. **Muito além do peso: modulações biopolíticas em discursos sobre a obesidade infantil.** Calidoscópio Vol. 16, n. 2, p. 237-248, mai/ago 2018.

SIQUEIRA, S. Inglês Como Língua Internacional: Por Uma Pedagogia Intercultural Crítica. Estudos linguísticos e literários, Salvador, Nº 52, p. 231-256. Dezembro de 2015.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.008)

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: AUTONOMIA E PROTAGONISMO DISCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNÓGICA

Edna Maria Evangelista de Araújo

Mestranda em Educação Profissional e Tecnologia – ProfEPT do Instituto Federal do Piauí – IFPI, ednaevangelista@ifpi.edu.br;

Juliana da Silva Galvão

Mestranda em Educação Profissional e Tecnologia – ProfEPT do Instituto Federal do Piauí – IFPI., juliana.galvao@ifpi.edu.br;

Joselma Lavor

Professora-orientadora: Professora Doutora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnologia – ProfEPT do Instituto Federal do Piauí – IFPI, joselmalavor@ifpi.edu.br;

RESUMO

Este artigo busca refletir as potencialidades das metodologias ativas no processo de construção da autonomia e do protagonismo dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio na aprendizagem do espanhol. Considerando que as mudanças curriculares atuais exigem diferentes formas de ensinar e de aprender, em um contexto em que a tecnologia se apresenta como necessária e com potencial para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discentes. Trata-se de uma Pesquisa bibliográfica destacando como as metodologias ativas podem contribuir no processo de aprendizagem ativo e com autonomia entre estudantes da EPT nas aulas de espanhol por meio de metodologia ativa. Objetiva de forma geral discutir sobre a autonomia e protagonismo discente nas aulas de espanhol da EPT de nível médio, destacando as metodologias ativas que podem promover esta aprendizagem ativa e autônoma

nas aulas de língua espanhola, repensando a *práxis* do ensino de língua espanhola na EPT de nível médio. Nesta perspectiva, com esse levantamento bibliográfico foi possível analisar as potencialidades das metodologias ativas aplicada nas aulas, subsidiadas em Freire (2005), Ramos (2008), Kuenzer (1988), Fuentes (2008), Demo (1998), Silva (2009), Bastos (2006) dentre outros. Percebe-se que as mudanças decorrentes da tecnologia sinalizam para transformações necessárias no contexto educacional possibilitando uma aprendizagem mais significativa e centrada no processo de ensino-aprendizagem do estudante, sendo as metodologias ativas um caminho em potencial para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos(as) discentes levando-se em consideração que os estudantes passam a sentir-se parte efetiva da aula. Se pode inferir diante da experiência das metodologias ativas aplicadas nas aulas de espanhol do EMI, que quanto menos se aplica metodologias baseadas na transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades, estimula a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Língua espanhola, Protagonismo, Autonomia discente, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir as potencialidades das metodologias ativas no processo de construção da autonomia e do protagonismo dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio na aprendizagem da língua espanhola, considerando que as mudanças curriculares atuais exigem diferentes formas de ensinar e de aprender, em um contexto em que a tecnologia se apresenta como necessária e com potencial para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discentes.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica destacando como as metodologias ativas podem contribuir no processo de aprendizagem ativo e com autonomia entre estudantes da EPT nas aulas de espanhol por meio de metodologia ativa. Nesta perspectiva, com esse levantamento bibliográfico foi possível analisar as potencialidades das metodologias ativas aplicada nas aulas, subsidiadas em Freire (2005), Ramos (2008), Kuenzer (1988), Fuentes (2008), Demo (1998), Silva (2009), Bastos (2006) dentre outros.

E, objetiva de forma geral discutir sobre a autonomia e protagonismo discente nas aulas de espanhol da EPT de nível médio, destacando as metodologias ativas que podem promover esta aprendizagem ativa e autônoma nas aulas de língua espanhola, repensando a *práxis* do ensino de língua espanhola na EPT de nível médio.

Com o uso das metodologias ativas nas aulas de espanhol, percebemos estudantes mais ativos, motivados à aprendizagem, críticos, criativos e colaboradores no processo de desenvolvimento da aula. Diante desse quadro, observamos que quanto menos se aplica metodologias baseadas na transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades, mais estimula a autonomia dos estudantes.

Para tanto, as metodologias ativas apontam caminhos para aulas com aprendizagem mais viva e significativa para o aluno imerso em uma cultura digital. Nos dias atuais e tecnológicos, se faz necessário analisar as práticas pedagógicas para que superem as abordagens educacionais centradas na fala do professor, na aula desenvolvida a partir da leitura do livro e na passividade do

estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas. Esse contexto de inovação que traz a tecnologia também contribui para repensar da práxis.

O aluno de hoje habita o mundo tecnológico e opera as tecnologias de ferramentas eletrônicas, estuda com auxílio das ferramentas digitais e interage nas redes sociais expondo não somente fotos, mas também se posicionando de forma crítica. São alunos com pouco tempo e paciência para escutar o discurso do professor. Para Pierre Lévy (1999, p. 32), no que cerne ao meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores, "as grandes tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço¹, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento".

Estamos inclusos nessa sociedade marcada pela aceleração de informações e de evoluções tecnológicas voltadas para um ensino mais significativo e centrado no(a) estudante. Nesse cenário, as aulas tradicionais perderam espaço para as videoaulas e outras fontes midiáticas de aprendizagens mais lúdicas. Desse modo, o professor atuante em sala de aula deve ultrapassar as aulas tidas como tradicionais e envolver-se de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mundo midiático, o(a) professor(a) precisa se reinventar para manter uma ponte dialógica de como ensinar e aprender na relação professor(a)-aluno(a) e, assim, continuar cumprindo a missão de mediar a aprendizagem dos(as) estudantes desse novo tempo (sem se esquecer que a tarefa docente também tem um papel social) de forma a ser mais útil no processo de ensino-aprendizagem.

A reinvenção docente trata-se de um processo de autoavaliação, quer dizer, é a percepção do docente frente a ele mesmo e a práxis. Para tanto, diante desse panorama no qual o(a) aluno(a) está priorizando as videoaulas e deixando de aproveitar a aula que acontece presencialmente, é imprescindível que o(a) professor(a) repense estratégias de trabalho no sentido de reelaborar novas

1 Espaço virtual (geograficamente invisível) de comunicação, que surge com a interconexão mundial de computadores que abriga uma gama de informações e permite que os seres humanos façam buscas e "alimente" esse espaço com informações. (GRIFO NOSSO).

práticas condizentes com o perfil do aluno da era tecnológica. Cabe ao docente se perceber em suas práticas no sentido de ampliar possibilidades e caminhos para um ensino mais lúdico e com estudantes mais ativos e participativos.

Conforme Berbel (2011, p.29), “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. O foco das metodologias ativas é a experiência e a vivência real do aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, dessa maneira, o aluno é destituído da posição passiva e receptora, para atuar ativamente no processo de aprendizagem.

A escola, os professores devem acompanhar as mudanças que traz a tecnologia da informação e digitalização repensando às práticas pedagógicas na tentativa de deixar o ambiente escolar mais prazeroso, com aulas mais lúdicas e criativas; um espaço em que os estudantes se sintam pertencentes daquele ambiente escolar, já que a tecnologia da informação e digitalização mudaram, definitivamente, a forma como as pessoas trabalham, estudam e se comunicam.

A percepção de aprendizagem passou a exigir novos olhares, pois a forma de se proceder em relação à construção do conhecimento mudou, assim devemos repensar as práticas para construção de um conhecimento mais amplo e integrado com os diversos saberes, pois os personagens do ensino são outros, tanto professores(as) quanto estudante. O fato é que muitas “coisas” mudaram, inclusive a maneira de interagir entre os estudantes, para tanto, a forma de ensinar deve se adequar as mudanças percebidas, do contrário, “perderemos” nossos(as) alunos(as) mesmo estando presentes em sala de aula.

Nesse sentido, as metodologias ativas propõem modelos de ensino-aprendizagem com o uso de menos aulas expositivas que, em contrapartida, estimula a participação e autonomia do estudante no fazer pedagógico que passa a ser o protagonista na construção do seu conhecimento, enquanto eleva sua autoestima, fazendo-o confiar em suas potencialidades.

Se pode citar como exemplos de metodologias ativas que promovem o engajamento dos estudantes no processo ativo de ensino, a gamificação, a sala de aula invertida, uso de ferramentas audiovisuais, atividades baseadas em problemas, estudo de casos, atividades que garantem mais satisfação do aluno nas aulas e, conseqüentemente, maior atrativo, participação e interesse de aprendizagem dos estudantes.

O protagonismo que se defende nesta discussão trata-se (...) de estudantes mais participativos e críticos do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-os atuar como agente que possa transformar os diversos espaços no qual está inserido, proporcionando-lhe autonomia na construção do próprio ensino, criticidade sobre o conhecimento e contribuindo com a formação de cidadãos mais conscientes da realidade a partir do desenvolvimento da autonomia em contexto de sala de aula.

O termo autonomia como é apresentado na defesa deste tema possui sua base epistemológica em Paulo Freire (1996, p. 26), que vem expressar como a troca de saberes entre o professor e os estudantes constroem e reconstroem seus saberes desenvolvendo sua autonomia, assim, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Esse levantamento bibliográfico contribuiu para reflexão da práxis pensando estratégias promotoras da aprendizagem autônoma que visa a construção de estudantes mais participativos e um ensino mais significativo que os situem no seu tempo, mas também, reafirmar a autonomia do aluno em participar ativamente na construção do próprio conhecimento atuando no desenvolvimento das aulas como parceiro do trabalho, trazendo grandes contribuições e ganhos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no ensino de uma língua estrangeira.

METODOLOGIA

O presente trabalho é classificado como uma pesquisa científica básica, já que “objetiva generar conocimientos útiles visando

el avance para pesquisas futuras en el mismo tema, sin aplicación inmediata.²” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51).

Esse levantamento bibliográfico cumpre vários propósitos, pois impulsiona a estudantes e pesquisadores no compartilhamento de resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àqueles que estão sendo realizados, proporcionando um diálogo maior e contínuo, ao passo que amplia pesquisas realizadas anteriormente.

Desse modo a pesquisa pretende refletir as potencialidades das metodologias ativas no processo de construção da autonomia e do protagonismo dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio na aprendizagem do espanhol, outrossim, repensar a práxis do ensino de língua espanhola na EPT de nível médio que estimule o protagonismo discente como instrumento de autonomia.

Para isso contamos com um levantamento bibliográfico, pois está elaborada a partir de materiais já existentes em livros e artigos a partir da opinião de autores que tiveram a preocupação em registrar conhecimentos e percepções acerca das metodologias ativas aplicadas nas aulas no sentido de incentivar a promoção da autonomia e do protagonismo discente repensando a práxis do ensino a fim de que seja aproveitados, em curto, médio ou longo prazo, e contribua para o desenvolvimento de aulas mais significativas e estudantes ativos no processo de ensino aprendizagem.

Para detalhar o estudo sobre as metodologias ativas no ensino de língua espanhola visando a promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes nas aulas, especificamente, alunos do EMI, da EPT de nível médio, se baseia especificamente, nos estudos do ensino lúdico de espanhol a partir de autores como Fuentes (2008) e Dinello (2007); autonomia e protagonismo discente: Freire (1996), Gomes da Costa (2001) e Silva (2009); autores Bastos (2002), Almeida (2005), Moura (2013) e Zapata (2015) nos baseamos nos construtos acerca das metodologias ativas e metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica; Kuenzer (1988), Frigotto e Ciavatta (2012), e Ramos (2008) nos deram

2 “objetiva gerar conhecimentos úteis visando o avanço para pesquisas futuras com mesmo tema, sem aplicação imediata”O. (TRADUÇÃO NOSSA)

sustentação no que cerne aos princípios educativos e concepções de Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos que, as práticas por meio de uma metodologia mais lúdica permitiram aos estudantes um relacionamento melhor e mais próximo entre eles/elas em direção a um aprendizado em conjunto e, principalmente, a se expressarem de forma consciente oralmente e por escrito na língua espanhola, também, a partir das situações problemas criadas para alcançar o objetivo da aula, despertamos alunos(as) mais decididos em suas tomadas de decisões reforçando a autonomia destes no pensar e no atuar em sala de aula.

Percebemos, com o estudo desses autores, que as mudanças decorrentes da tecnologia sinalizam para transformações necessárias também no contexto educacional. As metodologias ativas surgiram para quebrar o paradigma do professor tradicional, possibilitando uma aprendizagem mais significativa³ e centrada no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Na EPT de nível médio, o ensino de línguas, em especial a língua espanhola, a aplicabilidade das metodologias ativas para que haja uma participação mais ativa do aluno, para que ele consiga ser o próprio agente de transformação do seu conhecimento, consideramos a utilização de atividades lúdicas e com participação dos estudantes no desenvolvimento destas em sala de aula uma metodologia ativa importante e significativa para engajamento dos alunos nas aulas.

Constatamos que trabalhar de forma que envolva a ludicidade facilita a compreensão do estudante, traz motivação que faz com que se sintam parte dessa construção de conhecimento. Sobre a importância do lúdico Fuentes (2008) ressalta que:

Las ventajas que aportan al aula son innumerables ya que son un valioso recurso para enseñar nuestra lengua de forma amena. Al mismo tiempo que buscamos

3 Processo em que o estudante amplia e atualiza informações anteriores, atribuindo novos significados a seus conhecimentos.

la motivación e interés de los estudiantes, estamos consiguiendo nuestro objetivo, que no es otro que proporcionar una adecuada competencia comunicativa entre todos los estudiantes que estudian el español como lengua extranjera⁴. (FUENTES, 2008, p. 13).

O autor aporta as contribuições que o lúdico traz para nossa experiência em sala de aula, o quanto essa prática contribui de forma positiva para conhecimento do aluno, levando o interesse e a motivação para “o aprender” de forma significativa e contextualizada.

Para tanto, diante das leituras sobre as metodologias ativas em sala de aula, podemos inferir que são estratégias em que o estudante é o centro do desenvolvimento da aula. Essas estratégias visam estimular a reflexão e a criticidade do aluno no processo ensino aprendizagem, que o converte em um sujeito ativo e participativo do seu aprender, que promove uma aprendizagem ativa, efetiva e significativa. Conforme Barbosa e Moura (2013, p. 55), “[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor”.

Quando o aluno interage com aquilo que está estudando, quando participa de uma construção significativa do conhecimento podemos afirmar que ele exerce de forma consciente e participativa naquilo que aprendeu ou está aprendendo. Para Bastos (2006, p.10), o conceito de metodologias ativas é o “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”.

No momento em que o estudante interatua na aula de língua estrangeira com/por meio do suporte das metodologias ativas para o ensino da língua espanhola, ele dialoga, reflete, se torna proativo e desenvolve um processo contínuo de uma construção significativa.

4 “As vantagens que proporcionam na sala de aula são inúmeras. Já que são um valioso recurso para ensinar nossa língua de forma divertida. Ao mesmo tempo em que buscamos motivação e interesse dos estudantes, estamos conseguindo nosso objetivo, que é proporcionar uma adequada competência comunicativa entre todos os estudantes que estudam o espanhol como língua estrangeira”. (TRADUÇÃO NOSSA)

Essa aprendizagem passa a ser colaborativa, uma troca entre aluno e professor, proporcionando um ambiente que facilitará a compreensão de um todo que está sendo abordado.

Esse ambiente de troca de saberes não deve ser um espaço de mera reprodução de conhecimentos e conteúdo, ao contrário, deve ser um espaço formativo de construção, no qual o lúdico deve estar presente para um ensino mais significativo e proativo. Esse espaço deve promover atividades que se dialogam, que promovam discussões, reflexões e solução de problemas. Almeida (2003) diz:

[...] organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atua como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003 p.10).

Nesse sentido, Almeida (2013) contempla a necessidade de organizar esses espaços para essas trocas de saberes, e reforça a importância do professor em preparar atividades que tragam esse diálogo, que remetam atividades interativas na qual o aluno construa e participe. Cabe ao professor ser o mediador que promova esses espaços de construção.

A aplicabilidade da ludicidade como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem da língua espanhola, promoveu uma sala de aula participativa e com ensino divertido, se percebeu, também, um estímulo na construção do conhecimento dos estudantes.

Diante da experiência das metodologias ativas aplicadas nas aulas de espanhol do EMI, se pode inferir que quanto menos se aplica metodologias baseadas na transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades, estimula a autonomia e a independência dos estudantes deixando para trás as práticas com pouca interação. Podemos inferir também, que essa geração que

habita o ambiente escolar, nasceu com a facilidade que a tecnologia trouxe, está sempre conectada às informações e inovações.

Para tanto, em Dinello (2007, p. 34) conferimos que, uma metodologia lúdica favorece espaços e tempos lúdicos, promovendo interações e situações lúdicas e “tienen la principal y global finalidad de favorecer el desarrollo integral de la persona en una dinámica de interacción lúdica”⁵.

Constatamos com esse estudo, que os estudantes de hoje constituem-se como protagonistas de sua aprendizagem diante dessa inovação global, isso se refere a um ser que participa da construção do seu conhecimento, expressando a autonomia, criticidade e consciência; autor de sua própria construção de sentido e entendimento.

Captamos com o estudo desses autores, sobretudo do autor Gomes da Costa (2001), que o significado do protagonismo discente vai muito além daquele aluno como elemento central da prática educativa. Desenvolver o protagonismo do estudante é, também, fazer com que o jovem tenha uma legítima participação social – protagonismo juvenil – contribuindo não somente com a escola, como também com a comunidade em que está inserido. É um compromisso de formar cidadãos mais autônomos, mais reflexivos e comprometidos socialmente, críticos da realidade de seu tempo.

Pensar o protagonismo do estudante é um convite à reflexão docente a própria práxis e reconhecimento do aluno como parceiro no desenvolvimento das aulas. Cabe aqui destacarmos que, adotar a ludicidade em sala de aula com fim para o protagonismo do estudante vai além de aulas divertidas a partir das metodologias ativas, pois se deve considerar o aluno como “parceiro de trabalho” conforme pontua Demo (1998, p. 30), é salutar ao professor enxergar o aluno enquanto “parceiro de trabalho”, e não como um “aluno-objeto” pronto a receber uma gama de informações, “[...] aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo”.

O protagonismo do estudante é fundamental para a construção do conhecimento durante sua formação de estudante e cidadão

5 “têm a principal e global finalidade de favorecer o desenvolvimento integral da pessoa em uma dinâmica de interação lúdica”. (TRADUÇÃO NOSSA)

autônomo na sociedade mutável. Para Silva (2009, p. 3), “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”. Silva, também afirma, que o estudante protagonista está em desenvolvimento permanente, característica que é um pré-requisito para que ele desempenhe um papel autônomo na sociedade.

O protagonismo do estudante possibilita o desenvolvimento da autonomia do pensar e agir, estimulando a busca de conhecimentos de forma independente e a realização de práticas inovadoras, cabendo ao professor fazer a mediação do processo de ensino e aprendizagem enquanto tem seu aluno-parceiro no desenvolvimento das aulas.

Conforme Camargo et al. (2011, p. 4) “quando os professores criam em sala de aula situações que estimulem os alunos, esses passam a sentir-se motivados para expressar seus pensamentos e buscar respostas para suas perguntas e para as do professor”. Para os autores, é fundamental que o professor incentive seus alunos a questionarem e exporem suas dúvidas, fazendo com que as aulas abordem temas que sejam do interesse dos estudantes. Assim, os estudantes se sentem parte efetiva da aula e parceiros de trabalho do professor.

Dentro de um contexto escolar de um entorno moderno e globalizado, espera-se uma educação contextualizada, inovadora, significativa (para um mundo em constante transformação), que dispensa roteiro fixo no desenvolvimento das aulas e que seja desenvolvido juntamente com os estudantes com foco na formação de estudantes críticos, participativos e construtores de conhecimentos.

O estudante assume um papel ativo quando assume e cria possibilidades para seu próprio conhecimento. Paulo Freire (1996, p.13), ressalta no livro *Pedagogia da Autonomia*, que “é nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. O autor critica o ensino tradicional e acredita num ensino voltado para a autonomia do aluno.

Zapata (2015) corrobora com Freire (1996) no que cerne ao ensino tradicional e obsoleto, onde o estudante não pode se limitar em copiar o conhecimento, mas sim, faz parte do processo como

elemento significativo de construção de conhecimento em conjunto com o professor, sem ignorar as experiências prévias do estudando.

El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido. Como consecuencia cambia el papel del profesor, que pasa de suministrar conocimientos, a participar en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante o como una ayuda, se trata pues de un conocimiento construido y, según los modelos teóricos, compartido o ayudado (ZAPATTA, 2015, p.9)⁶.

Ao refletir acerca do ensino de línguas para promoção de estudantes autônomos e participativos no processo de ensino-aprendizagem, se percebe a importância de práticas pedagógicas que envolva a ludicidade no fazer pedagógico desses estudantes, práticas que os estimulem em sua autonomia e protagonismo sem recusar os conhecimentos prévios. Assim, observa-se nos Parâmetros Curriculares que:

A autonomia moral e intelectual é uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, e seu desenvolvimento se dá em função de uma prática educativa exercida coerentemente com essa finalidade. O desenvolvimento da autonomia como princípio educativo considera a atuação do aluno, valoriza suas experiências prévias, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o é dirigido por outras pessoas a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 1998, p. 89).

O desenvolvimento da capacidade de autonomia dos estudantes como princípio educativo se dá a partir da aprendizagem

6 O estudante não pode se limitar a copiar o conhecimento, mas sim construí-lo a partir de elementos pessoais e ideias precedentes e implícitas, para atribuir significado e sentir-se representado a partir da construção de um sentido. Consequentemente o papel do aluno se converte também em professor a partir de conhecimentos construídos pelo estudante já que passa a fornecer conhecimentos e a participar no processo de ensino junto ao professor. (TRADUÇÃO NOSSA)

de determinados procedimentos e atitudes que os direcionem a elaborar projetos pessoais e coletivos, que os incite a ter discernimento diante das adversidades, eleger princípios éticos, saber fazer escolhas conscientes e de posicionar-se diante da realidade proporcionando transformações sociais positivas. É importante ressaltar que a construção da autonomia não pode ser confundida com atitudes de independência, embora os estudantes do EMI sejam capazes de realizar uma série de atividades, porém, seus recursos internos para se governar são ainda incipientes.

A autonomia discente proporciona uma reflexão no agir enquanto ator de sua própria construção de ensino-aprendizagem, buscando conectar o aluno e a dialogar com o mundo exterior e relacionar com seu ser. Essa interrelação promoverá implicações de transformação social, caso contrário, o ensino torna-se insignificante na transformação social desse aluno, e, conseqüentemente, um receptivo passivo, ou seja, o aluno recebe o conteúdo de modo fragmentado e impossibilitado de ser questionável. De acordo com Freire (2005):

“Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morte, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os estudantes. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos estudantes vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.” (FREIRE, 2005, p. 65)

O docente que opta em permanecer com as práticas mais tradicionais de ensino, se prende a narração de determinado conhecimento e o aluno decora o conteúdo aplicado pelo professor para reproduzir em instrumentos avaliativos da aprendizagem, assim, é possível perceber que não houve uma construção de aprendizagem significativa e contextualizada, possibilitando na maioria das vezes um esvaziamento de assuntos e conhecimento no aluno.

Nesse sentido de ensino, que não há formação inteira do ser humano, mas ensino específico e tradicional das disciplinas escolares, percebemos nessa dinâmica que não demonstra uma preocupação com a formação para a cidadania ou uma formação integral dos estudantes; apresenta um rol de conteúdos que, por si só, não contribui para a formação de um ser humano em sua totalidade, considerando que a escola deve possibilitar ao estudante da EPT (adolescente, jovem ou aluno trabalhador) o direito a uma formação completa para a leitura do mundo.

É, no ensino médio, na formação integral, como o próprio nome diz, que se pode ampliar essa formação geral e humana, no entender e no interagir como o mundo que nos rodeia. A concepção de ensino da EPT promove a motivação para o alcance da autonomia dos estudantes priorizando a formação dos sujeitos. Ressalta Ramos (2008, p. 18), “[...] é uma etapa em que a relação entre ciências e força produtiva se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre suas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e pode perseguir”.

Com a concepção de ensino da EPT, busca-se uma formação integral do ser humano e não a formação fragmentada e desarticulada da realidade em que o ser vive. Sobre isso Kuenzer (1988) diz:

[...] o que se exige do homem moderno é a formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigentes, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais. (KUENZER, 1988, p. 24)

É papel da EPT fazer a diferença na realidade social dos estudantes, proporcionar essa transformação na realidade social dos estudantes. Dessa forma, a EPT busca a preparação para a vida por meio da superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, objetivando não somente a formação técnica, mas uma formação integral do ser humano, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

A favor da superação dessa dicotomia, é relevante um fazer pedagógico que remeta a transformação da realidade na qual se encontra o estudante, para que amplie e relacione os conteúdos programáticos com os conteúdos da vida social desses, a fim de que atue com autonomia na vida profissional e social.

Esse trabalho que discute a inovação pedagógica necessária para a compreensão da ação didática com finalidade para a busca de novos meios educacionais que promovam o protagonismo discente, que possibilite o desenvolvimento da autonomia no aluno, no sentido de motivá-los a buscar conhecimentos de forma independente, onde o professor fará a mediação do processo de ensino e aprendizagem, não é uma utopia, ele é possível.

O protagonismo e autonomia discente contribui para aulas dinâmicas, divertidas, estimulando a participação dos alunos e a criatividade, favorecendo a formação de um sujeito crítico e inovador, também contribui com a formação do ser humano social.

No tocante a essas sugestões de uso das metodologias ativas para ensino da língua espanhola no EMI e as comprovações de que as metodologias ativas aplicadas ao ensino-aprendizagem permitem que o aluno deixe de ser um agente passivo no processo de aprendizagem para ser o ativo, ou seja, ele participa efetivamente da construção do próprio conhecimento. Assim, constatamos que são eficazes a promoção do protagonismo discente no ensino-aprendizagem a partir do levantamento bibliográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o mundo tem mudado progressivamente e as novas tecnologias alcançaram a todos, tornando a transmissão da informação e a busca pelo conhecimento mais fácil e dinâmica. Os estudantes desta geração nasceram submergidos nesse contexto e o professor não é mais considerado a fonte mais acessível de conhecimento. Por isso, os novos profissionais da educação necessitam proporcionar o que a tecnologia não consegue sozinha, que são as competências socioemocionais, a experiência real, a prática e a aplicabilidade do conhecimento.

Para concluirmos que o termo protagonismo se refere à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos,

exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Para tanto, exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo, é situar o estudante no desenvolvimento das aulas de forma autônoma e contextualizada com a realidade. Nesse processo, o estudante não fica à margem das decisões da escola e dos professores, mas constrói junto, de forma colaborativa.

Podemos inferir sobre tais reflexões dos autores embasados neste levantamento bibliográfico junto à temática discutida, que um ensino libertador tem relevância para os professores de línguas estrangeiras, em especial, a língua espanhola, pelo fato de trazer esta discussão da ludicidade e aplicabilidade das metodologias ativas nas práticas de ensino com foco na autonomia e no protagonismo discente.

Respondendo aos objetivos propostos para discussão neste trabalho que proporcionou discussões entre autores na fundamentação deste, constatamos que, se faz necessário um ensino que não ignore o contexto atual e tecnológico para fim mais lúdico das aulas, mais participativo e significativo, mais integrado entre professor-aluno-parceiro.

O fato, dentro dessa temática, é que refletir a práxis pensando a ludicidade é fundamental no desenvolvimento da iniciativa, da imaginação, da criatividade e proatividade e autonomia do estudante, além de estimular a vida social e a atividade construtiva. Portanto, o valor das práticas mais lúdicas como parte de uma metodologia educacional no cotidiano escolar possibilita estudantes proativos na construção do seu próprio conhecimento e contribui para formação de cidadão mais consciente da realidade inserida.

A ludicidade como estratégia aplicada ao ensino da língua espanhola, caracterizou dentro do processo de ensino-aprendizagem, de forma espontânea e satisfatória, um processo que brotou de dentro para fora ligado ao prazer de brincar enquanto se aprende e estimula a imaginação dos estudantes.

Um ponto importante dentro do processo de atuação do lúdico em sala de aula a partir desse levantamento bibliográfico para construção dessa pesquisa, mostrou-se a aplicabilidade do lúdico (como vantagem na motivação para o ensino), ser essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Porém, não basta adotar brincadeiras, jogos e gamificação no desenvolvimento das aulas, é fundamental que o professor exerça seu papel como mediador organizando atividades com objetivo e contextualizadas. O professor deve ter uma relação mediadora nesse processo de atividades lúdicas e a prática pedagógica, para que ocorra uma aprendizagem significativa e não seja somente uma forma de diversão.

Não cabe dentro desse artigo que versa sobre protagonismo e autonomia discente, oferecer receitas prontas para o fazer pedagógico, até mesmo por não existem. Mas sim, refletir o nosso fazer pedagógico naquilo que se propõe uma educação de qualidade e significativa para formação integral do ser humano.

Um estudante autônomo é aquele capaz de pensar, agir, transformar, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade, de se assumir enquanto sujeito social.

As metodologias ativas trazem algumas noções já conhecidas, antes vistas na propagação da escola nova, agora ancorada também nas novas tecnologias, mas com o mesmo foco: o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem. Acredita-se que conhecendo e dominando as metodologias ativas, o professor estará melhor preparado para lidar com os desafios da educação atual. Para isso, precisa repensar o seu papel como professor, assumindo uma postura de mediador e promovendo a autonomia e responsabilidade aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez. 2003, pp. 327-340.

BARBOSA, E; MOURA, Dante. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica.** Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, maio/ago. 2013.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** 2006. Disponível em: <https://psicod.org/modelo-deprojeto.html?page=9>. Acesso em: jul. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

CAMARGO, A. N. B.; LINDEMEYER, C.; IRBER, C. RAMOS, M. G. **A pergunta na sala de aula: concepções e ações de professores de Ciências e Matemática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011. <https://doi.org/10.29327/14045.12-1>

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DINELLO, R. (2007) Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Los espacios lúdicos como lugares de promoción de derechos. **Cuadernillo n°1: infancia y juego**. Entre Ríos, Argentina. Recuperado de http://es.iipi.cl/documentos_sitio/88048_IIPi000117_Los_espacios_ludicos_como_lugares_de_promocion_de_derechos.pdf. Aceso en 05 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FERIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUENTES, C. N. El componente lúdico en las clases de ELE. Marco ELE. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, núm. 7, p. 1-14 Marco ELE Valencia, España 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino de 2.º grau. O trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez, 1988.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo. Editora 34, 1999.

RAMOS, Marise. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwk.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15/06/21 RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; CIAVATTA, M.; RAMOS, M(Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2010.p. 106-125.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologias do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Pesquisa científica. 2 ed. Nova Hamburgo, Freevale, 2013, p.49 - 72.

SILVA, Thiago George. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.67496>

Zapata, Miguel. **Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos.** Universidad de Alcalá, España, 2015.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.009)

AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DA INTERTEXTUALIDADE NA CARTA DE JUDAS

Andréia Carlos de Sousa Rezende Nascimento
Domingos de Sousa Machado

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal a identificação e a análise da função textual-discursiva para os fenômenos intertextuais por copresença, a saber, alusão e referência. O corpus utilizado para exploração dos fenômenos intertextuais já mencionados é a carta de Judas, especificamente, dez versículos em que foram identificados esses elementos. Ponderamos acerca das funções textuais-discursivas encontradas, demonstrando a relevância do discurso do outro no corpus analisado. Para subsidiar esta pesquisa, utilizamos como suporte teórico-metodológico, os seguintes autores: Koch (2014), Marcuschi (2008), Costa Val (2000), Beaugrande e Dressler (1983), Koch, Bentes & Cavalcante (2007), Cavalcante (2016). Portanto, trata-se de um trabalho de natureza bibliográfica e de caráter qualitativo. A função encontrada para a alusão e referência foi a de argumento de autoridade. Os resultados mostraram que a voz do outro cumpre a função textual-discursiva de argumento de autoridade. A função textual-discursiva imputadas aos tipos intertextuais, nesta pesquisa, são de fundamental importância na construção dos sentidos e de persuasão. Dessa forma, na construção do corpus, o autor articulou os recursos intertextuais para argumentar e persuadir o seu interlocutor.

Palavras-Chave: Texto. Intertextualidade. Função textual-discursiva.

1 INTRODUÇÃO

A intertextualidade enquanto recurso, bastante utilizado nas construções discursivas tem sido alvo de inúmeras pesquisas. Esse fenômeno caracterizado pela presença do discurso do outro em um determinado texto é muito importante, porque como diz a autora, ao discorrer sobre a relevância deste fenômeno linguístico, afirma que “nenhum texto pode ser tomado isoladamente, desvinculado de qualquer outro, mas, sim, em sua intrínseca relação com outros exemplares textuais” (CAVALCANTE, 2016, p. 145). Reconhecendo a importância da intertextualidade, porém não usando esta nomenclatura, Bakhtin (1979) já delineava em seus escritos algo relacionado com o tema, o dialogismo. Este reconhecia as várias vozes sociais presentes em um texto, bem como o diálogo entre os enunciados.

Ao adentrar neste tema, é necessário, também, lançar um olhar sobre a Linguística Textual; naturalmente, por ela fazer do texto o seu objeto de estudo. O fenômeno da intertextualidade, mais estritamente, o seu estudo é feito sob os efeitos de uma dedicação ao referido objeto.

Nesse sentido, a Linguística Textual, ao longo do tempo, ocupou-se em acompanhar o desenvolvimento do seu objeto. Não sendo o objetivo deste trabalho trazer detalhadamente as transformações sofridas por ele em cada etapa, porém, faz-se necessário abordar alguns aspectos sobre texto e textualização. Para isso, lançou-se mão de alguns referenciais teóricos como Koch (2014), Marcuschi (2008), Costa Val (2000), Beaugrande e Dressler (1983).

O fenômeno da intertextualidade é abordado dentro dos critérios de textualização citados por Costa Val (1991). Por isso, foram dedicados alguns parágrafos para tratar sobre o tema. Ao discorrer sobre intertextualidade, fez-se uma pequena retomada a Bakhtin (1979). Depois disso, recorreu-se a Koch, Bentes & Cavalcante (2008), Cavalcante (2016) para definir e discorrer sobre cada tipo. Em seguida, buscou-se retratar o tema em questão à luz de Gennete (1982) e Piègay-Gross (1996) que, por sua vez, modificaram as tipologias intertextuais; a saber, referência e alusão. E estas tipologias também ganharam destaque neste trabalho.

Assim, temos como objetivo identificar e classificar o fenômeno da intertextualidade na carta de Judas, particularmente, em dez versículos, em que o autor reportou a algumas passagens do Antigo Testamento e alguns livros judaicos para referendar o seu discurso. Em seguida, na análise, refletiremos sobre a função discursiva e a importância da alusão e da referência para que o autor pudesse efetivar os seus objetivos.

Desta forma, este artigo divide-se em 2 seções. Na primeira, após a introdução, será tratado sobre noções de texto segundo a Linguística Textual. Em seguida, aborda-se a Intertextualidade e os seus tipos segundo Koch, Bentes & Cavalcante (2008), além das relações de copresença. Já na segunda seção, será falado acerca das relações intertextuais entre a carta de Judas e outros livros. Logo após, será discorrido, acerca das análises e por fim, as considerações finais.

Esta pesquisa é relevante para os pesquisadores que estudam a Linguística Textual, pois, nos diferentes domínios discursivos, mas estritamente no âmbito religioso é possível encontrar os fenômenos intertextuais que contribuem para a construção de sentidos do texto.

A seguir, será discutida a evolução do objeto da Linguística Textual – o texto, bem como os conceitos de textualização apresentados por alguns autores considerados referência nesta área.

2 O TEXTO E INTERTEXTUALIDADE

Como ponto de partida, será realizada uma explanação sobre o desenvolvimento do texto no âmbito da Linguística Textual. Será feito, também, um breve apanhado dos critérios de textualização para se chegar à Intertextualidade, tema crucial desta pesquisa.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Há algum tempo, a definição do que é texto, bem como a sua análise, tem ocupado a atenção de alguns estudiosos. Outrora, sendo analisado apenas na perspectiva frasal ou ainda em unidades mínimas como fonemas, morfemas ou palavras soltas. Esta análise passou por alguns momentos até chegar à concepção atual,

na qual é concebida na perspectiva comunicativa, interacional, cognitiva; mas também linguística.

Sendo assim, Koch (2014) propõe a sua definição:

[...] o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. Koch, 1992). (KOCH, 2014, p. 27)

Diante desta definição, o objeto estudado pode ser visto como instrumento de comunicação entre indivíduos num dado contexto sociocultural em que ambos possuem funções durante esta interação. Marcuschi (2008) adota o conceito de Beaugrande (1977) aplicado também neste trabalho. Segundo este autor “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (BEAUGRANDE, 1977, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72). Visto dessa forma, como sugere Beaugrande (1997) este objeto se realiza dentro de um espaço ocupado por enunciador e enunciatário. O seu processamento se dá levando em consideração desde as unidades mínimas às questões contextuais.

Ainda nesta perspectiva, Fiorin (2016) cita Bakhtin para defender que este estudioso há muito adiantou-se neste tipo de análise, hoje, considerada plausível. O referido autor já reafirmava a necessidade de analisar o texto como o todo, quer dizer, observando a sua estrutura organizacional, o diálogo entre produtor e receptor, os aspectos socioculturais, bem como o diálogo existente entre os textos.

De acordo com Costa Val (2000), outro aspecto que vale destacar são os princípios de textualização. Este termo “textualização” se refere às características que darão legitimidade a uma sequência de palavras ou até mesmo de frases serem de fato consideradas um texto. Entretanto, é válido observar as demais relações existentes para que um texto se constitua como tal. Neste sentido, as relações situacionais e cotextuais citadas por Marcuschi (2008) devem ser, portanto, consideradas.

Outro fator importante é a dimensão física do objeto linguístico, esta não é em hipótese alguma fator determinante de textualização. O que deve ser considerado é a compreensão e a comunicação. Nas palavras do autor citado acima “ O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e a articulação que ele põe em andamento.”(MARCUSCHI, 2008, p. 89). A exemplo, tem-se o vocábulo “Silêncio” que traz em si uma série de significações. É uma frase que implica toda uma conjuntura situacional e que comunica algo compreensível, sem haver necessidade de mais palavras para cumprir a sua função comunicativa.

Mediante o exposto a respeito de textualidade, é coerente mencionar os sete critérios de textualização de Beaugrande e Dressler (1983): a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Esses critérios são importantes, pois reafirmam a atual abordagem da Linguística Textual – sociointeracionista. Considerando o texto, o autor e o leitor como essenciais na construção do sentido, destacando o papel do leitor, como sujeito ativo neste processo.

A seguir, far-se-á uma breve explanação sobre a Intertextualidade, principal temática discutida neste artigo.

2.2 INTERTEXTUALIDADE: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Antes de falar sobre a intertextualidade, propriamente dita, faz-se mister salientar que Fiorin (2016) afirmou que Bakhtin já abordava o tema utilizando o termo dialogismo. Este termo consiste na existência de um diálogo entre os enunciados, isto é, um texto só existe, em razão de um já existente. E, é neste espaço, que as várias vozes sociais dialogam - diálogos originários de diversas ideologias.

Neste sentido, já era notória em sua obra a distinção entre interdiscursividade e intertextualidade. A primeira diz respeito à presença nos textos de ideias ou temas advindos de algo já dito, ou seja, não traz na superfície textual a materialidade linguística da voz do outro, apenas a ideia discursiva. Enquanto, a segunda traz esse encontro de materialidades linguísticas, sendo perceptível na tessitura textual, o dito do outro em forma de texto.

É a respeito da intertextualidade, perspectiva Bakhtiniana, que vários estudiosos em diversas partes do mundo passaram a trabalhar este tema. Tendo no Brasil, diversos autores que discorrem sobre o assunto, acha-se apropriado mencionar Koch, Bentes & Cavalcante (2008) para que, desde já, seja definido e comentado o termo intertextualidade segundo as autoras já citadas.

A intertextualidade *strictu sensu* (daqui por diante, apenas intertextualidade) ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (domínio estendido de referência, cf. Garrod, 1985) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *strictu sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelecem algum tipo de relação. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17)

Partindo desta definição, pode-se entender que a intertextualidade acontece quando em um determinado texto há a presença de outro texto e nele há conhecimentos partilhados entre diversos grupos sociais. Um determinado autor realiza uma produção textual e nesta produção, ele insere fragmentos de outras produções, podendo explicitar ou não a fonte recorrida. Para efetivar esse fenômeno, é necessário que o leitor ative os seus conhecimentos de mundo, portanto, atribuindo sentido à materialidade linguística.

À despeito do fenômeno apresentado, evidencia-se os seus tipos: intertextualidade temática, estilística, explícita e implícita, discutidas por Koch, Bentes & Cavalcante (2008). Porém, não serão aprofundados neste trabalho.

Dentre os tipos de intertextualidade citados, destaca-se a intertextualidade implícita, sobre a qual Koch, Bentes & Cavalcante (2008, p.30):

Tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

A afirmação acima, além de conceituar a intertextualidade implícita, mostra as diferentes finalidades do autor ao se utilizar dela em sua produção. A princípio, tem-se a função argumentativa, que diz respeito à aplicação de algo já mencionado por outrem para dar respaldo ao seu discurso.

Observa-se ainda, dentro do fenômeno estudado, outros olhares sobre o tema; Genette (1982), classifica este fenômeno como intertextualidade restrita e também Piègay-Gros (1996). Ambos os autores, comungam a respeito das relações textuais que se dão através da copresença, fenômeno que se presentifica no corpus deste trabalho; e derivação, esta acrescentada posteriormente por Piègay-Gros.

A relação de copresença se dá através da presença indubitável de um texto em outro. Nesta concepção, sob a ótica de Genette (1982) e Piègay Gros (1996) já mencionados anteriormente, tem-se a citação, a referência, a alusão e o plágio.

Quando se trata da citação, conforme Cavalcante (2016), é comum a presença das aspas e outras formas de destaque como itálico, negrito ou recuo de margem, para delimitar o intertexto. Além disso, há em alguns casos uma referência direta ao autor do texto. Assim, o interlocutor não terá dificuldades em discernir as vozes.

Ainda tratando-se da citação, ela possui funções discursivas no texto. Dentre elas, ganha relevância neste trabalho, a função discursiva do recurso à autoridade. Neste caso, o autor utiliza-se deste recurso para “reforçar um efeito de verdade de um discurso, autenticando-o [...]” consoante Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p.120). Isto é, o enunciador utiliza-se em seu discurso do discurso alheio para legitimar, sustentar ou ainda validar o seu dito.

Outra relação intertextual, a referência, como postula Cavalcante (2016, p. 150), “diz respeito ao processo de remissão a outro texto sem, necessariamente, haver citação de um trecho” [...]. O co-enunciador deixará marcas que remetam diretamente ao intertexto. Já na alusão não há uma referência explícita ao intertexto “(...) não se convocam literalmente as palavras nem as entidades de um texto, porque se cogita que o enunciador deseja sugerir-lhe sem expressar diretamente.” (Koch, Bentes e Cavalcante 2007, p. 127). O autor não tem a pretensão de explicitar o intertexto, antes entende que o leitor é que o fará na busca pela produção de sentido. Dessa

forma, ele perceberá algumas marcas deixadas pelo o autor, recorrerá aos saberes armazenados em sua memória discursiva e assim será capaz de alcançar o objetivo do co-enunciador.

Por fim, o plágio consiste na apropriação do texto alheio sem dar os devidos créditos ao autor. Esse fenômeno como explica Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 128) "...é uma situação de apropriação indébita, pois se usa a passagem, que pode ser de extensão variada, do texto de outrem como se fosse da própria autoria". Neste caso, é usado de maneira proposital. Porém, há casos em que se desconhece os procedimentos formais para utilização do texto de outrem.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, pois foi elaborada a partir de alguns referenciais teóricos acerca de textualidade e intertextualidade. E, mais estritamente, buscou-se esgrimir o último fenômeno e identificar as diferentes funções textual-discursivas imputadas ao intertexto. Já em relação à natureza do corpus, esta será de natureza qualitativa, visto que foram contempladas explicações e conferido significados ao corpus analisado.

No que concerne à constituição do corpus, utilizou-se a carta de Judas, contida na Bíblia, por aludir aos últimos dias da igreja na terra, e a grande deserção dos princípios da religião cristã. O autor reporta a vários textos já anteriormente expressos para lembrar, argumentar, ou até mesmo para alertar os cristãos. O objetivo é, portanto, reconhecer o discurso de outrem na voz do enunciador e identificar as respectivas funções textual-discursivas. Já que, na referida carta, o autor fez menção a outros textos contidos, principalmente, no Antigo Testamento para reforçar o seu dizer.

A análise será distribuída em recortes. Em cada recorte será feita uma tabela que conterá o próprio recorte, o possível texto fonte, a classificação quanto ao tipo de intertextualidade e a função textual discursiva. E em cada um será realizada análise propriamente dita.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS

A carta é escrita por Judas, aceito por muitos como sendo meio irmão de Jesus, conforme escreveu Green (1983). Uma vez que o evangelho de Mateus 13.55 refere tal fato “Não é este o filho do carpinteiro? E não se chama sua mãe Maria, e seus irmãos Tiago, e José, e Simão, e Judas?”. Embora tal afirmação não esteja explícita em sua carta, os cristãos do primeiro século o reconheciam com tal privilégio.

A igreja chamava Tiago e Judas de irmão do Senhor (1Co 9:5), mas eles preferiam pensar em si mesmos como sendo Seus servos, lembrando-se, sem dúvida, que nos tempos do seu próprio convívio com Ele como irmãos, não acreditavam nEle (Jo 7:5). (GREEN, 1983, p. 42.)

A autenticidade do livro nem sempre foi aceita por todos na comunidade cristã do segundo século como uma carta sagrada, visto que a estrutura desse escrito contém referências a escritos não reconhecidos pela igreja como escritura canônica; a exemplo do que se pode encontrar é a citação de Judas ao livro de Enoque, que no cânon sírio antigo, a *Peshitta*, não foi reconhecido como canônico, Green (1983). Embora tenha havido no passado contrapostos acerca da canonicidade desta carta, não resta dúvida que Judas é realmente o autor desta, não deixando margem para a pseudografia, que fora muito comum em escritos bíblicos, porém com pessoas bastante conhecidas como Jesus, Paulo ou Pedro.

Ao escrever sua epístola, conclui-se que Judas a endereça a judeus convertidos ao cristianismo, pois suas palavras fluem na perspectiva de que seus leitores são bons conhecedores do judaísmo, uma vez que há referência a cartas pseudoepigráficas de cunho judaico, bem como uma faz referências a ataques doutrinários característicos da comunidade judaico-cristã.

Provavelmente a epístola de Judas foi escrita antes da epístola de 2 Pedro, ou que Pedro tenha utilizado os escritos de Judas para orientá-lo na elaboração de sua carta, em razão de que eram contemporâneos e os problemas enfrentados pelos seus leitores eram os mesmos. Neste aspecto Beale & Carson (2014) dizem que

a maioria dos estudiosos hoje aceita que Judas foi escrito primeiro e que 2 Pedro cita essa carta em grande medida. Desta forma, é aceitável de que Judas a tenha escrito antes de 62 a.C pois essa é a data mais provável em que 2 Pedro é escrito.

Quanto ao propósito, o autor tem como objetivo alertar e encorajar seus leitores a perseverarem na fé em Jesus. Green (1983) diz que Judas escreveu sua epístola com pressa para lidar com um surto de falso ensino acerca do qual acabara de ouvir falar. Este falso ensinamento para os cristãos era o Gnosticismo.

Esta escola teológica que floresceu nos primórdios do cristianismo. Contrariando as pregações dos apóstolos, seus adeptos diziam-se os únicos a possuírem um conhecimento perfeito de Deus. Seu arcabouço doutrinário considerava a matéria invariavelmente má. Por isso, diziam que a humanidade de Cristo era apenas aparente. (ANDRADE 1998, p. 167.)

Os efeitos desta doutrina eram tão devastadores para a fé cristã que levava muitos a apostatarem da fé, por esse motivo, Judas escreveu para encorajá-los, reafirmar a autoridade dos verdadeiros profetas, os apóstolos, e rejeitarem a nova revelação, o gnosticismo.

4 ANÁLISE DO CORPUS

Nesta seção será analisada a carta de Judas. Dentre os versículos contidos neste corpus, dez aludiram a outros textos da Bíblia Sagrada, mais especificamente, ao Antigo Testamento e outros a alguns manuscritos judaicos. Nesta análise, será demonstrada a qual texto o locutor faz referência para respaldar seu discurso. Logo depois, será identificado o fenômeno intertextual e a sua função textual-discursiva. Também será feita uma breve contextualização dos textos-fonte para não comprometer o entendimento do leitor.

4.1 RECORTE 1

Judas 4	1 Enoque	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Porque se introduziram alguns, que já antes estavam escritos para este mesmo juízo, homens ímpios, que convertem em dissolução a graça de Deus, e negam a Deus, único dominador e Senhor nosso, Jesus Cristo. Almeida (1993)	Segundo Beale I & Carson (2014)	Intertextualidade por copresença: Alusão Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente, far-se-á a análise do versículo 4. Neste versículo, a tônica está no trecho “que já antes estavam escritos para este mesmo juízo”. Nesta passagem, Judas se refere a algumas pessoas de mau caráter que se infiltravam na igreja para deturpar os ensinamentos provenientes da Bíblia Sagrada.

Ao se referir aos tais, através do recurso da alusão, ele é categórico ao afirmar que um juízo os aguarda. Esta afirmativa é pautada em alguns escritos judaicos, como 1 Enoque, apontado por Beale & Carson (2014); conhecidos pelo autor, e o mesmo aplica esse juízo aos falsos mestres da época em que a carta foi escrita. Utilizando-se deste recurso, Judas acreditava que os fiéis estariam diante de circunstâncias semelhantes.

Na ocasião, Judas quando recorre ao discurso já mencionado, o faz na intenção de persuadir os seus interlocutores a batalharem pela fé e não se deixarem corromper. Por isso, cita exemplos cabais para argumentar e validar a sua mensagem. Essa função textual-discursiva é imputada ao argumento de autoridade.

Assim como nos demais casos, será constante a presença do fenômeno da intertextualidade: a citação por alusão. Esta se caracteriza pela presença de um intertexto, sem que necessariamente, haja marcas tipográficas. Neste caso trata-se da alusão, como diz Cavalcante (2016, p. 152), “é uma espécie de referenciação indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador que ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito”.

Dessa forma, ao longo dos versículos que serão analisados, será notória a menção a vários personagens do Antigo Testamento que procederam contrários ao padrão estabelecido pelas escrituras e foram punidos. E em todas as oportunidades, o autor usará o argumento de autoridade, conforme Cavalcante (2016, p. 147) “em que há a necessidade de se recorrer à palavra especializada para sustentar o que está sendo dito, garantindo mais credibilidade ao que diz o enunciador”.

4.2 RECORTE 2

Judas 5	Êxodo 32:38	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Mas quero lembrar-vos, como a quem já uma vez soube isto, que, havendo o Senhor salvo um povo, tirando-o da terra do Egito, destruiu depois os que não creram.; Almeida (1993)	E os filhos de Levi fizeram conforme à palavra de Moisés; e caíram do povo aquele dia uns três mil homens	Intertextualidade por copresença: Alusão Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

O autor quando escreveu o versículo (4) “Porque se introduziram alguns, que já antes estavam escritos para este mesmo juízo, homens ímpios que convertem em dissolução a graça de Deus, e negam a Deus, único dominador e Senhor Nosso Jesus Cristo” conforme foi dito na análise anterior, ele referia-se às pessoas que não andavam segundo o que foi proposto pelos ensinamentos da Bíblia Sagrada. Então, a partir do versículo (5), passa a elencar acontecimentos ou personagens que se enquadram nesta perspectiva.

Como se vê no recorte acima, Judas reporta para o resgate do povo hebreu da terra do Egito, conforme Beale & Carson (2014); a fim de demonstrar que os mesmos que foram poupados de uma contínua escravidão em terras estranhas, não foram poupados quando não creram. Este episódio narrado em Êxodos 32.28 foi utilizado por Judas em sua carta através do recurso da alusão. Ou seja, o intertexto não está exposto na íntegra e nem é marcado através de recursos gráficos, porém é possível resgatá-lo através de pistas deixadas pelo autor.

A exemplo, quando este usa a expressão “Mas quero lembrar-vos”, suscita, então, um diálogo com algo dito anteriormente e é digno de ser reiterado, pois revela um fato crucial das escrituras que seus interlocutores são conhecedores. Continuando o versículo “como a quem já uma vez soube isto”, tem-se outra pista de que o intertexto faz alusão a outro discurso anteriormente mencionado. O autor acredita que os fazendo resgatar em suas memórias discursivas o evento em questão conseguirá persuadi-los a guardarem a fé e permanecerem fieis aos ensinamentos cristãos.

Sendo assim, cumpre-se o objetivo do enunciador, pois este se utilizou de outro texto para respaldar a alerta e a advertência contida em seu discurso. Neste caso, cumpre-se a função de argumento de autoridade.

4.3 RECORTE 3

Judas 6	Gênesis 6.1-4	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
E aos anjos que não guardaram o seu principado, mas deixaram a sua própria habitação, reservou na escuridão e em prisões eternas até ao juízo daquele grande dia; Almeida (1993)	Viram os filhos de Deus que as filhas dos homens eram formosas; tomaram para si mulheres de todas as que escolheram.	Intertextualidade por copresença; Alusão Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Dando continuidade à sua alerta, a partir de exemplos retirados da própria Bíblia, tem-se, neste versículo, a menção aos anjos – seres angelicais criados por Deus, e que na maioria das vezes são relacionados a algo bom, puro. Reafirmando o bom caráter desses seres, em algumas passagens da Bíblia Sagrada, é possível vê-los como mensageiros de Deus, executando propósitos divinos.

Ao se deparar com o texto referência, surgiram algumas discussões sobre quem seriam “os filhos de Deus” descritos nesse trecho. Recorrendo a Beale e Carson (2014) são mencionadas algumas hipóteses, segundo vários estudiosos, entre elas, uma diz que poderia ser a nobreza aristocrática da época moralmente decaída; outra supõe que seria os filhos de Sete, terceiro filho de

Adão e Eva; estes casaram com mulheres que não compactuavam da mesma fé. Por fim, no contexto do judaísmo, a última hipótese seria que “os filhos de Deus” referem-se aos anjos.

Ainda sobre as hipóteses apontadas no parágrafo anterior, mais particularmente, a última, Judas, de fato, refere-se a seres angelicais. E ainda segundo os autores citados acima é a teoria que possui mais adeptos.

No que tange à análise, percebe-se que o autor está sendo enfático quanto ao julgamento divino e para reforçar a sua mensagem e persuadir os seus interlocutores retoma a passagem indicada através da alusão. A referência aos anjos, utilizados como exemplo, seria um vestígio, que levaria o seu interlocutor a passear pelos antigos escritos e assim compreender a mensagem do autor, já que nesse tipo de recurso não há marcas tipográficas para marcar o discurso alheio.

Também neste versículo, a expressão “Assim como” remete a um outro discurso retomado neste, de forma implícita, mas que é possível identificá-lo desde que os interlocutores conheçam o texto original.

Assim o autor articulou os seus argumentos a fim de fundamentar o seu discurso.

Sendo perceptível, o uso do argumento de autoridade para tal.

4.4 RECORTE 4

Judas 7	Gênesis 19.25	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Assim como Sodoma e Gomorra, e as cidades circunvizinhas, que, havendo-se entregue à fornicção como aqueles, e ido após outra carne, foram postas por exemplo, sofrendo a pena do fogo eterno. Almeida (1993)	E destruiu aquelas cidades e toda aquela campina, e todos os moradores daquelas cidades, e o que nascia da terra.	Intertextualidade por copresença: Alusão/Referência Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste recorte, o autor da carta continua advertindo aos seus leitores sobre uma punição eterna para todos aqueles que se portarem contrários aos princípios cristãos. Para isso, segundo Beale & Carson (2014), ele se reportou ao livro de Gênesis, capítulo 9.25, onde relata a destruição das cidades de Sodoma e Gomorra e demais cidades circunvizinhas.

Na ocasião, observa-se a escolha da expressão “Assim como” no início deste versículo, exatamente, para retomar o exemplo dos anjos citados anteriormente e demonstrar que, de semelhante modo, as cidades aludidas também foram duramente recompensadas pelo terrível procedimento dos seus habitantes.

Neste sentido, faz-se, necessário, citar este acontecimento para evidenciar aos seus interlocutores que, de fato, o juízo de Deus sempre chegará aos tais. Observa-se a reiterada advertência pelo autor, a fim de que os seus interlocutores não procedam de igual modo e sejam conduzidos a guardarem os ensinamentos genuínos das escrituras e não sejam presas dos charlatões que sorrateiramente disseminavam o mal.

Ao proferir estes exemplos, Judas não se exime das ideias explicitadas pelo discurso do outro (citação através da alusão), pelo contrário, ele as compartilha e as utiliza com o intuito de fortalecer o seu discurso. Demonstrando assim, a função textual discursiva de argumento de autoridade. Também, acredita-se que ao fazer referência aos nomes das cidades, Sodoma e Gomorra, o locutor deixa rastros bem visíveis da sua retomada, empregando, então, a referência, fenômeno intertextual.

Entende-se que no recorte 4, há a presença dos dois fenômenos. Ambos bem articulados de forma que levassem o leitor a percepção da intertextualidade. A alusão é feita de modo mais implícito, ao passo que a referência é uma retomada mais direta.

4.5 RECORTE 5

Judas 9	Ascensão de Moisés, obra apócrifa.	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Mas o arcanjo Miguel, quando contendia com o diabo, e disputava a respeito do corpo de Moisés, não ousou pronunciar juízo de maldição contra ele; mas disse: O Senhor te repreenda. Almeida (1993)	Segundo Beale & Carson (2014)	Intertextualidade por copresença: Alusão Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

No versículo anterior ao 9, Judas refere-se aos apóstatas que dentre os tantos atos condenáveis à luz das escrituras sagradas, também não tinham respeito pelas autoridades cristãs humanas, nem as celestiais. Para referendar a sua afirmação, no versículo seguinte exemplifica como o anjo Miguel procedeu com respeito diante do seu oponente.

Neste episódio citado no versículo 9, não há um texto fonte na Bíblia que se refira a ele. Porém, no contexto do Judaísmo, de acordo com Beale e Carson (2014) apontam que Clemente de Alexandria, em *Fragmentos da Epístola de Judas*, diz que Judas refere-se a uma obra apócrifa *Ascensão de Moisés* para ilustrar esse episódio. Enfim, trata-se de uma das suposições, já que ainda segundo os autores não há uma fonte original dessa narrativa.

No entanto, é notório que o enunciador fez alusão a algum manuscrito para referendar o seu discurso. Como esta obra é endereçada aos judeus da época em que foi escrita, acredita-se que seus enunciadores tenham conhecimento desta narrativa. Um critério importante para que a alusão se concretize nos dizeres de Genette, já citado por Koch, Bentes & Cavalcante (2008) neste trabalho, é que o enunciado seja conhecido pelo enunciatário.

Nota-se que o autor da referida carta pretendia alcançar, com clareza e sem interrupções, o seu destinatário; não fazê-lo apenas refletir acerca do discurso, porém que este fosse capaz de julgá-lo como verídico, a ponto deste ser instruído a adotar nas suas relações cotidianas atitudes corretas, tendo como parâmetro, neste caso, como foi demonstrado neste versículo, o procedimento respeitoso

do anjo quando foi desafiado pelo seu oponente. Por isso, Judas apoiou-se no dizer alheio para sustentar os seus argumentos, ou seja, tem-se aí o recurso do argumento de autoridade, conforme Cavalcante (2016).

4.6 RECORTE 6

Judas 11	Gênesis e Números	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Ai deles! porque entraram pelo caminho de Caim, e foram levados pelo engano do prêmio de Balaão, e pereceram na contradição de Coré. Almeida (1993)	Gênesis 4.1-25; Números 31. 16.1-30. Segundo Beale & Carson (2014)	Intertextualidade por copresença: Referência Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente, exporemos de maneira sucinta estes personagens: Caim, Balaão e Coré. O primeiro, famoso por fazer parte da criação do mundo, segundo a concepção religiosa, também conhecido por ser filho de Adão e Eva. Este personagem é lembrado de forma negativa por ter assassinado o seu irmão Abel.

O segundo personagem, Balaão, apresentado no capítulo 22 do livro de Números da Bíblia Sagrada; era um homem conhecido como profeta. Por isso, foi chamado por uma nação inimiga dos hebreus, povo escolhido por Deus, para amaldiçoá-los. No entanto, Deus o adverte a não fazê-lo e assim, inicialmente, o obedece. Depois, atraído por ganhos materiais, persiste junto à nação inimiga dos hebreus. Assim, a recompensa pela sua postura chegou: Balaão acabou sendo morto.

Já o último personagem, Coré, foi apresentado por Judas por liderar uma rebelião contra Moisés e Arão, líderes do povo, a quem deveria prestar respeito, obediência e honra. Mas assim não procedeu, antes incitou outros liderados a questionar a autoridade destes e assim promoveu uma rebelião.

Seguindo-se à análise, após breve apresentação dos personagens, percebe-se aqui, a evocação direta a Caim, Balaão e Coré, fazendo com que o leitor relembre as narrativas das quais esses personagens fazem parte. Já abordada, em outra oportunidade, esta remissão explícita a eles caracteriza a referência, recurso

intertextual utilizado por Judas neste versículo, assim como explicita Cavalcante (2016) ao mencionar que esse recurso linguístico é identificado por meio da menção aos personagens do texto-fonte.

Quando Judas optou por referir-se a estes três exemplos de caracteres distorcidos, dialogou com os textos bíblicos, apontados no quadro por Beale & Carson (2014). Essa menção tem como objetivo chegar a um público específico, os cristãos, pois os personagens expostos surgem como maus exemplos, nem sempre o foram, mas por algum motivo desviaram-se do bem. Esta alerta fará com que os seus interlocutores reflitam e abominem tais práticas, pois cada um no tempo oportuno teve a sua terrível recompensa.

Dessa maneira, o autor legitima a sua alerta quando menciona Caim, Balaão e Coré e seus respectivos pecados. Válida, então, o que vem sendo exposto; portanto, cumpre-se a função de argumento de autoridade.

4.7 RECORTE 7

Judas 12	Ezequiel e Provérbios	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Estes são manchas em vossas festas de amor, banqueteadando-se convosco, e apascentando-se a si mesmos sem temor; são nuvens sem água, levadas pelos ventos de uma para outra parte; são como árvores murchas, infrutíferas, duas vezes mortas, desarraigadas; Almeida (1993)	Ezequiel 34. 2,3. Provérbios 25.14	Intertextualidade por copresença: Referência Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez que um dos objetivos dessa carta seria persuadir aos cristãos a batalharem pela fé, Judas, na condição de discípulo fiel às escrituras sagradas, vê-se imputado de autoridade para admoestar e alertar aos fieis sobre as atitudes indecorosas daqueles que se diziam bons mestres, mas na verdade não passavam de falsos enganadores.

Então, de maneira imperativa, descreve os atos desses falsos mestres usando o trecho “banqueteando-se convosco, e apascentando-se a si mesmos sem temor.” Este trecho conforme Beale e Carson (2014), provavelmente tem a sua origem em Ezequiel 34. 2,3. Nessa passagem, Ezequiel traz à tona os maus feitos dos pastores, principalmente, no que diz respeito as suas reprovadas condutas; e os critica verazmente.

Judas, assim como vem procedendo nos discursos anteriores, continua expondo as práticas destes falsos mestres aos seus leitores; e por meio da alusão, recurso da intertextualidade explicitado por Cavalcante (2016), menciona implicitamente o texto de Ezequiel para alertá-los e serem capazes de identificar estes enganadores para não caírem nas suas falsas doutrinas.

Assim como na outra parte do versículo “são nuvens sem água”, essa expressão, ainda segundo os autores citados, remetem a Provérbios 25.14. Neste sentido, eles fazem o seguinte comentário “(...) retratam a promessa sem cumprimento do charlatanismo espiritual. Os falsos mestres prometem pastagem e água “fresca”, mas nada fornecem”. Beale e Carson (2014 p. 1315). O autor no mesmo versículo achou necessário fazer outra alusão a um outro texto, supõe-se que o mesmo assim procedeu a fim de resguardar aos seus leitores de tais mestres.

Conforme percebe-se, o autor da carta analisada, nos dois momentos em que aludiu aos textos diferentes, valeu-se da alusão para respaldar o que vem sendo dito através do argumento de autoridade. Esse recurso requer do leitor uma interpretação mais perspicaz, pois essa retomada é feita de maneira indireta e bastante sutil, de acordo com Cavalcante (2016).

4.8 RECORTE 8

Judas 13	Isaías 57.20	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Ondas impetuosas do mar, que escumam as suas mesmas abominações; estrelas errantes, para os quais está eternamente reservada a negrura das trevas. Almeida (1993)	Mas os ímpios são como o mar bravo, porque não se pode aquietar, e as suas águas lançam de si lama e lodo.	Intertextualidade por copresença: Alusão Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Neste recorte, na parte inicial do versículo “Ondas impetuosas do mar, que escumam as suas mesmas abominações”; o autor profere estas expressões remetendo ao livro de Isaías, 57.20. Ainda recorrendo aos autores supracitados, eles apontam:

a palavra “mar” evoca o caos, a impiedade e o perigo e constitui uma das razões pelas quais a concepção bíblica da consumação final não apenas anuncia um novo céu e uma nova terra, mas também promete que o mar não mais existirá. (BEALE; CARSON, 2014, p. 1315).

De acordo com esta citação, supõe-se que o enunciador, ao fazer esta alusão, pretendia deixar claro para os seus enunciadores o destino final daqueles que assim como o mar, provocam o caos, a impiedade e o perigo. Logo, o fim será o mesmo, pois não prevalecerão para sempre. Por isso, o versículo também compara os tais com “estrelas errantes”, estas estão predestinadas às trevas, e não podem ser usadas como referencial em uma navegação.

Assim, Judas, mais uma vez, dialoga e recorre a outros autores do velho testamento para fundamentar o seu dizer, de maneira contundente, a fim de alcançar os seus interlocutores e instruí-los acerca do trágico fim dos desertores dos princípios cristãos, como também todos aqueles que decidirem enveredar por tais tendências enganosas.

Torna-se claro, novamente, a função da alusão, visto que há um apelo para a memória discursiva do leitor, fazendo-o atentar

às pistas linguísticas deixadas pelo locutor, sem recorrer às marcas tipográficas, o que dificultaria a recuperação da intertextualidade se o interlocutor não tivesse conhecimento do texto-fonte. Além disso, percebe-se o uso do argumento de autoridade para evitar que seus enunciadores permitam-se ser guiados por tão falsos instrutores e assim não tenham o mesmo fim daqueles que se deixam levar pelo engano.

4. 9 RECORTE 9

Judas 14-15	1 Enoque	Tipo de intertextualidade	Função discursiva da intertextualidade
Judas 114: E destes profetizou também Enoque, o sétimo depois de Adão, dizendo: Eis que é vindo o Senhor com milhares de seus santos; Judas 115: Para fazer juízo contra todos e condenar dentre eles todos os ímpios, por todas as suas obras de impiedade, que impiamente cometeram, e por todas as duras palavras que ímpios pecadores disseram contra ele. Almeida (1993)	De acordo com Beale e Carson (2014)	Intertextualidade por copresença: Alusão Cavalcante (2016)	Argumento de autoridade Cavalcante (2016)

Fonte: Elaborado pela autora

Para os últimos versículos que serão analisados neste trabalho, não há versículos inteiros no Antigo Testamento que possam ser relacionados diretamente a eles, por isso serão dispostos no mesmo quadro diferentemente dos exemplos anteriores. No entanto, no livro de 1 Enoque, um livro não canônico, será encontrada a fonte destas declarações. Não descartando algumas alusões ao Antigo Testamento como se verá no próximo parágrafo.

À priori, é citado o nome de Enoque, personagem bíblico encontrado em algumas passagens do Antigo Testamento. Porém, o discurso proferido por este “Eis que é vindo o Senhor com milhares de seus santos” é encontrado em 1 Enoque 1.9. Outra alusão ao

Antigo Testamento é o próprio discurso de Enoque, segundo Beale e Carson (2014), refere-se a Deuteronômio 33.2.

Avançando na análise, no que concerne ao objetivo pretendido por Judas, ao mencionar um personagem importante e o seu discurso, ele pretendia reiterar aos seus enunciatários sobre o juízo de Deus a todos aqueles que procederem contrários aos padrões cristãos estabelecidos. Neste caso, ele diz que o próprio Deus virá para o juízo final com todos os santos. Esse discurso, provavelmente, trará esperança e fé aos seus interlocutores a fim de que estes continuem perseverando na doutrina cristã e, por conseguinte, sejam salvos deste terrível juízo.

No exemplo, em foco, como foi colocado, o autor recorreu à alusão. Desse modo, para que a intertextualidade seja efetivada, o leitor deverá percorrer em busca dos seus conhecimentos sobre o Velho Testamento, bem como 1 Enoque. Isto posto, o autor desejava provocar fé e esperança nos seus leitores, mais uma vez fez uso do argumento de autoridade como já foi mencionado nas outras análises.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto inicialmente, o objetivo deste trabalho foi a identificação e a análise dos fenômenos intertextuais por copresença, a referência e a alusão. Buscou-se também descobrir a função textual-discursiva desses fenômenos a saber, o argumento de autoridade.

Na ocasião, constatou-se que o corpus analisado, carta de Judas, é um texto que relaciona-se com outros, principalmente, com o Velho Testamento e outros escritos judaicos. Verificou-se também que a leitura da carta demanda que o leitor estabeleça conexões com outros textos, através de pistas deixadas pelo autor, afim de que haja a construção de sentidos.

Da mesma forma, foi comprovado que o autor utilizou-se dos fenômenos intertextuais já citados com a função de argumento de autoridade, com o intuito de dar sustentação ao seu discurso de maneira que os seus interlocutores sejam persuadidos a amoldarem os seus comportamentos à luz das escrituras sagradas, a

batalharem pela fé, como também, adverti-los quanto aos falsos mestres e o juízo que os aguarda.

Atesta-se, assim, que a intertextualidade constitui-se em uma ferramenta crucial na articulação das ideias do produtor textual, a fim de cumprir um determinado objetivo. Entende-se que há muito a ser investigado sobre a intertextualidade, tendo em vista que este estudo buscou contribuir para a ampliação do conhecimento teórico acerca desse tema.

Os resultados mostram a alusão como o principal recurso utilizado pelo autor, com o intuito de admoestar os seus interlocutores acerca dos falsos mestres que desejavam suplantar a fé, uma vez recebida pelos cristãos daquela época. Além disso, Judas deseja também promover nos seus interlocutores um sentimento de perseverança em relação à doutrina recebida através das escrituras sagradas.

Acrescenta-se a isso que para a construção argumentativa do autor na carta não apenas a alusão foi crucial, mas também a referência que atuaram de forma decisiva para a articulação argumentativa do discurso e, por conseguinte, a compreensão por parte do leitor. Ademais, reconhece-se que essa pesquisa é bem modesta e não configura uma análise exaustiva, uma vez que muitos aspectos podem ser explorados a partir deste corpus.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. Trad. **A Bíblia Sagrada (revista e atualizada no Brasil)**. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

ANDRADE, Claudionor Corrêa de. **Dicionário Teológico**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1998.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BEALE, G.K.; CARSON, D.A. **O uso do Antigo Testamento no Novo Testamento**. CARSON, D. A. Judas. In: BEALE, G. K.; CARSON, D. A.

(org.). **O uso do Antigo Testamento no Novo Testamento**. São Paulo: Vida Nova, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GREEN, Michael. **Segunda Epístola de Pedro e Judas**. São Paulo: Editora Vida Nova, 1983.

KOCH, I, V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I, V; BENTES, A, C; CAVALCANTE, M, M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I, V; ELIAS, V, M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI. L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.010)

PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA – PCE/ FAPEAM: INCENTIVO À PESQUISA E MELHORIA NA QUALIDADE DE ENSINO DE DOCENTES E DISCENTES DA ESCOLA MUNICIPAL ANA MOTA BRAGA

Ádria dos Santos Gomes

Doutoranda do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, Professora de Língua Portuguesa e Espanhola pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus, adria_lc@hotmail.com ;

Ricardo Nascimento Abreu

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Secretário Municipal de Educação em Aracaju, tenascimento@gmail.com ;

RESUMO

O Programa Ciência na Escola – PCE foi criado em 2004 a partir de uma iniciativa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, agência governamental vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT, em parceria com órgãos públicos executores das políticas de educação no Amazonas. O objetivo é mostrar as ações realizadas pelos estudantes que se tornam pesquisadores e que ao final dos projetos compartilham os conhecimentos e experiências adquiridos no ambiente escolar através de eventos científicos sob orientação de seus coordenadores/professores. A FAPEAM promove e apoia o desenvolvimento científico e tecnológico no estado do Amazonas por meio da criação, lançamento, execução, acompanhamento e avaliação de Programas de Fomento à Pesquisa, estimulando docentes e discentes a participarem com a submissão de projetos

escolares. Segundo Chassot (2003), a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. Nesse contexto, Almeida e Teran (2013) afirmam que a alfabetização científica emerge como elemento essencial na formação de atores comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países, por isso vale ressaltar a importância de inserir os alunos em projetos científicos desde o fundamental I. A metodologia aplicada para a realização desses projetos foi realizada por etapas de investigação com pesquisa bibliográfica, telematizada, encontros e discussões realizadas de forma presencial e/ou via plataforma do *meet* devido a pandemia da Covid-19. Os resultados das pesquisas foram alcançados de forma significativa e sofreram algumas adequações respeitando os protocolos de segurança para apresentação dos resultados no ambiente escolar.

Palavras-chave: Programa Ciência na Escola, Projetos educacionais, Incentivo à pesquisa, Qualidade de ensino, Educação básica

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temas como a democratização da escola pública e a formação continuada de docentes têm ocupado com frequência o debate educacional no Brasil. E, com isso, observamos várias mudanças de comportamento no ambiente escolar e entre os docentes que vêm buscando superar os paradigmas tradicionais se alinhando a um novo perfil mais dinâmico, coletivo e participativo.

Considerando que a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, preconiza em seu artigo 3º “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”: inciso II – “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O Programa Ciência na Escola – PCE que ora apresentamos evidenciando projetos que foram implementados na Escola Municipal Ana Mota Braga, ao nosso ver, cumpre esse papel, pois incentiva as práticas de pesquisa, democratiza a escola e melhora a qualidade do ensino, ao tempo que busca envolver todos os sujeitos que atuam na escola.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), promove e apoia o desenvolvimento científico e tecnológico no estado do Amazonas por meio da criação, lançamento, execução, acompanhamento e avaliação de Programas de Fomento à Pesquisa. Os Programas de Fomento objetivam apoiar a execução de projetos, organização de eventos, publicações científicas, além de estimular a divulgação nacional e internacional de trabalhos desenvolvidos no estado do Amazonas. Nessa esfera encontra-se o Programa Ciência na Escola (PCE).

Este Programa é voltado exclusivamente para professores de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino que estejam atuando em sala de aula nas disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. O PCE busca, dentre outros objetivos, ampliar a percepção de educadores quanto à concepção de que ensinar Ciência ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, objetivando a formação de cidadãos críticos e conscientes acerca dos problemas sociais.

METODOLOGIA

A gestão escolar não deve ser enxergada somente como um conjunto de práticas burocráticas voltadas à escola, ela precisa ser vista como um viés de promoção do fazer democrático e da cidadania. A instituição de ensino não pode e não deve fechar-se em seus muros, deixando de considerar toda a realidade que a norteia e que exerce influência constante no processo de ensino aprendizagem. A sociedade vem se transformando em ritmo cada vez mais acelerado, logo as instituições de educação não podem manter-se distantes do meio social que exige uma proximidade pertinente se o êxito da educação for o objetivo a ser alcançado. Portanto, nota-se que é imprescindível que a comunidade local esteja em sintonia com o ambiente escolar para garantir a melhoria educacional e isso pode ser promovido mais facilmente quando a escola possui uma gestão democrática.

A metodologia aplicada para a realização desses projetos foi realizada por etapas de investigação com pesquisa bibliográfica, telematizada, encontros e discussões realizados de forma presencial e/ou via plataforma do *meet* devido a pandemia da Covid-19. Os resultados das pesquisas foram alcançados de forma significativa e sofreram algumas adequações respeitando os protocolos de segurança para apresentação dos resultados no ambiente escolar.

A Escola Municipal Ana Mota Braga está localizada na zona sul da cidade de Manaus na rua Rio Amazonas, nº12 A na Comunidade São Sebastião - Petrópolis. Ela foi inaugurada no dia 19 de dezembro de 1995, na gestão do então prefeito Carlos Eduardo de Souza Braga, com o nome de Centro Educacional Ana Mota Braga em parceria com a FUNDACOM, com objetivo de oferecer a comunidade cursos semiprofissionalizantes. A primeira gestora do centro educacional foi a professora Francisca Gomes de Vasconcelos Dias. Outros diretores também passaram pela administração da escola, como o Luiz Carlos Braga Celestino Júnior com atuação de 10 anos na direção dessa escola potencializando o espaço escolar e oportunizando aos discentes um ambiente de ensino-aprendizagem bastante significativo através de vários projetos educacionais que possibilitaram um rendimento escolar aos alunos envolvidos no processo.



Fonte: SEMED/Manaus

O nome da escola foi uma homenagem a madrinha do ex-prefeito, Carlos Eduardo de Souza Braga. Devido ao Projeto de Lei que mudava o nome das escolas, o Centro Educacional passou a chamar-se Escola Municipal Ana Mota Braga de acordo com o ato de criação nº348/96 – PMM. Atualmente a escola desenvolve suas atividades em três turnos: matutino, vespertino e noturno, com turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, Programa Aceleração da Aprendizagem – PAA e Educação de jovens e Adultos – EJA de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, seguindo Resolução do Conselho Municipal de Educação.

A escola objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar. A proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também prepará-lo/a para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola Ana Mota Braga está pautado em grandes reflexões sobre as finalidades da escola, o seu papel social e a definição de caminhos e ações que serão executadas por toda a comunidade escolar. Tem o desafio democrático

de erradicar a evasão escolar, a infrequência, problemas relacionados à violência, ao uso de entorpecentes por adolescentes em situações de risco, o analfabetismo, o déficit de aprendizagem relacionado aos conteúdos de cada componente curricular por Ano/série, da grade curricular de ensino.

A instituição de ensino Ana Mota Braga tem por finalidade oferecer a seus alunos, serviços educacionais com base nos seguintes princípios, emanados das Constituições Federal e Estadual, do próprio Sistema Municipal de Ensino e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática e colegiada da escola; garantia de uma educação básica unitária.

A atual gestora é a professora Jamilles Gomes Monteiro que assumiu a direção no ano de 2020 e desde então busca administrar a instituição de ensino através de uma gestão democrática. A escola como uma instituição precisa saber que deve formar sujeitos que possam inserir-se na sociedade de modo a modificá-la positivamente. Se é para a sociedade que a escola forma o indivíduo, logo conclui-se que ambos, ambiente escolar e meio social devam manter uma relação de reciprocidade para o bom andamento da educação. Por isso tem-se a percepção de que há a necessidade de uma mútua colaboração entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente, em relação ao meio externo do local a que as unidades de educação pertencem.

O ato de educar exige práticas próprias das relações humanas, pois no cotidiano escolar lidamos com sujeitos de diferentes formas de agir, influenciados por diversos fatores (habitação, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros), por isso é importante que o espaço escolar seja um lugar onde predomine a prática democrática, que em sua abrangência, abarca o respeito às diferenças, a consciência ética, a ocorrência da participação e o incentivo em projetos científicos fomentados pela FAPEAM.

A participação é uma característica indispensável numa gestão democrática, pois através dela busca-se alcançar os objetivos com uma colaboração mais ampla e com maiores possibilidades de

obter sucesso naquilo que se almeja. É indispensável que o professor tenha consciência da importância desse tipo de gestão, pois o docente é uma peça chave para um ensino de qualidade, logo sua colaboração e participação são essenciais em meio a uma administração escolar democrática.

Para a gestora, Jamilles Gomes, o Projeto Político Pedagógico (PPP), imprime à gestão o fazer democrático na medida em que seja elaborado de forma participativa, tendo em vista as necessidades da escola e da comunidade, criando estratégias que irão guiar os trabalhos escolares durante o período letivo. Durante a sua gestão muito projetos foram desenvolvidos na escola em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e outros agentes.

A gestão escolar é o meio pelo qual as instituições educacionais são conduzidas e organizadas, tendo em vista os fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros. É a partir das ações da gestão que a escola toma posse de seus métodos e perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos. Aliada a ela, surge a democratização da mesma que tem sido um assunto corriqueiro no meio educacional. Afinal, essa concepção de gestão tem trazido novos horizontes para a educação brasileira, pois proporciona avanços de significativa relevância para a educação, tais como o envolvimento da comunidade escolar na escolha do diretor da escola e a implantação dos conselhos escolares com papel deliberativo e decisório.

Sabe-se que ainda hoje, no Brasil, o ensino público reflete os velhos moldes da administração clássica, onde a ênfase se dava no cumprimento de normas e técnicas padronizadas e rigorosas que deviam ser seguidas por todas as escolas, para que estas trabalhassem da mesma forma. Sabendo que vivemos numa sociedade dinâmica e em constante modificação, não podemos nos ater aos métodos do passado, pois as mudanças de época exigem também a transformação dos métodos e técnicas. Logo, a gestão escolar precisa aderir à democratização de suas funções e atribuições, visto a necessidade do cenário social, econômico e político em que nos encontramos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É perceptível que as questões sociais exercem significativa influência no âmbito escolar. No que diz respeito à administração das instituições de educação, esses fatores sociais, assim como aqueles de cunho político, têm um papel importante nas suas atribuições, destacando, principalmente, a escolha da gestão escolar quando se relaciona com questões políticas. É importante lembrar que muitos gestores, apesar de não possuírem a formação específica para gerir uma escola, detêm o saber adquirido através da experiência, conhecimento esse que merece seus méritos diante das realidades enfrentadas.

Por isso, a participação efetiva do gestor no processo do planejamento é de fundamental importância, a partir dos momentos em que se concebem os instrumentos e métodos eficazes consegue-se chegar aos resultados desejados sem ultrapassar limites e efetivando o caráter democrático da gestão, tendo em vista sempre buscar os melhores meios de promover uma educação que contemple a maior integração da escola com o meio comunitário e tornado a escola um espaço democrático em seu fazer pedagógico e em todas as suas instâncias, levando em consideração atores internos e externos à instituição.

Levando em consideração esses fatores mencionados, realizamos um recorte evidenciando as ações e resultados extraídos através do Programa Ciência na Escola (PCE) fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) ocorridos na instituição no triênio (2020-2022).

Em 2020, poucos projetos foram submetidos pelo Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM) na instituição. Contudo, o projeto intitulado “¿Qué lengua hablamos? La cultura venezolana en la ciudad de Manaus” também foi aprovado pelo Programa Ciência na Escola PCE/FAPEAM na Escola Municipal Ana Mota Braga. O objetivo desse projeto é evidenciar a língua falada pelos nativos da Venezuela que estão imigrando para a cidade de Manaus e promover o respeito por diferentes tradições e costumes socializando os saberes. Devido a pandemia, as reuniões com os alunos bolsistas foram realizadas de forma remota com encontros online todas às

terças-feiras das 14h às 16h para discutir e realizar pesquisas sobre a cultura venezuelana.

Vale ressaltar que o projeto *“¿Qué lengua hablamos? La cultura venezolana en la ciudad de Manaus”* foi selecionado entre as 10 melhores práticas na categoria Ensino Fundamental - Anos Finais pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Amazonas através do Prêmio Professor Inovador 2021. Além disso, a pesquisadora Ádria dos Santos Gomes recebeu o certificado de honra ao mérito da Prefeitura de Manaus e Secretaria Municipal de Educação fazendo parte da Galeria de Honra na SEMED/Manaus.

No ano de 2021 houve um aumento nos projetos submetidos para o PCE/FAPEAM na instituição. E mais uma vez um projeto envolvendo o ensino de Língua Espanhola foi realizado, intitulado *“Las costumbres y tradiciones de la cultura peruana en la comunidad amazónica”*. O objetivo desse projeto foi promover o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem aos alunos da Escola Municipal Ana Mota Braga com ênfase à cultura peruana. Ao final do projeto os alunos organizaram um evento para socializar a pesquisa realizada entre a comunidade estudantil evidenciando a gastronomia peruana e sua cultura.

Diante dessas ações realizadas, a Escola Municipal Ana Mota Braga com apoio e incentivo da diretora, Jamilles Gomes, buscou novas estratégias para conseguir a adesão de professores e alunos no campo da pesquisa e oportunizou espaço de integração entre os novos pesquisadores.

O Programa Ciência na Escola (PCE) consiste em apoiar, com recursos financeiros e bolsas, sob formas de cotas institucionais, estudantes de ensino fundamental e médio integrados no desenvolvimento de projetos de pesquisas de escolas públicas. Neste sentido, o PCE surge como alternativa para envolver os estudantes e professores das redes municipais e estaduais de ensino público do Estado em atividades de pesquisa e alfabetização científica.

Segundo Chassot (2003), a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. Nesse contexto, Almeida e Teran (2013) afirmam que a alfabetização científica emerge como elemento essencial na formação de atores comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico

de seus países, por isso vale ressaltar a importância de inserir os alunos em projetos científicos desde o fundamental I.

Através da orientação da gestão educacional, em 2022, a escola surpreendeu com a submissão de 10 projetos científicos ao Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM). A seguir veremos o resultado da análise de enquadramento das propostas submetidas no âmbito PCE – Edital Nº 004 PROCESSO Nº: 01.02.016301.003711/2021-02-FAPEAM com o título do projeto e o pesquisador que submeteu cada proposta.

- **Título do Projeto:** “Duolingo: uma abordagem de aprendizado da Língua Inglesa na Escola Municipal Ana Mota Braga” do pesquisador Aguinaldo Ferreira Salazar Netto;
- **Título do Projeto:** “Protagonista do meu saber: o uso de metodologias ativas e dos meios digitais no processo de ensino-aprendizagem” do pesquisador Bruno Elias Rego da Silva; **Título do Projeto:** “Mimind: A utilização dos mapas mentais no ensino da história Inglesa na Escola Municipal Ana Mota Braga” do pesquisador Gilberto Conceição Corrêa;
- **Título do Projeto:** “Hora da merenda: Interpretação matemática das tabelas nutricionais dos alimentos” da pesquisadora Joicy Falcão de Sousa;
- **Título do Projeto:** “Quando o coração vai à escola: Desenvolvendo habilidades socioemocionais” da pesquisadora Liviane Azevedo Cativo;
- **Título do Projeto:** “Canva: A arte da escrita literária no ensino da Língua Portuguesa na revitalização de um novo olhar histórico das obras do pesquisador Marcelo dos Santos Chaves; **Título do Projeto:** “Implantação de um módulo aquapônico como ferramenta integradora de conceitos educacionais e sustentabilidade na Escola Municipal Ana Mota Braga” do pesquisador Marcos Aurélio Pantoja;
- **Título do Projeto:** “Criando histórias em quadrinhos com o uso de software educativo HAGÁQUÊ integrando o uso das TIC’s, Iniciação científica e combate à pandemia de Covid-19” da pesquisadora Marilian Christie Montefusco Pinheiro;

- **Título do Projeto:** “Hipertensão arterial: Estratégia de como conhecer para prevenir no contexto escolar” do pesquisador Thiago Moreira de Almeida;
- **Título do Projeto:** “Reforçando a leitura para a vida” da pesquisadora Vania Leila dos Santos Santana.

Dentre as 10 proposituras enquadradas pelo comitê científico da FAPEAM nem todas foram efetivadas devido a algumas questões burocráticas e pelo mérito da pesquisa que fazia parte dos critérios da comissão avaliadora. No entanto, isso mostra o quanto os docentes estão se engajando para propiciar aos seus alunos um espaço de pesquisa e divulgação das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Dos projetos que foram aprovados, percebemos a preocupação dos docentes em criá-los para que possam atender aos anseios dos discentes que vivem na comunidade e que a partir dessas pesquisas, os alunos ganham experiência e autonomia para desenvolverem e apresentarem os resultados das investigações em outros ambientes educacionais como o caso da VIII Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Mostra e exposições na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), dentre outros.

Para o encerramento das atividades escolares, a gestora Jamilles Gomes, juntamente com a equipe pedagógica e os professores, organizaram um evento intitulado “Natal Científico” com o objetivo de socializar todos os trabalhos e projetos desenvolvidos durante o ano de 2022. Esse evento ocorreu em dois turnos (matutino e vespertino) e contou com a participação da comunidade escolar e algumas autoridades da Secretaria Municipal de Educação que prestigiaram as práticas realizadas com os discentes.



Fonte: SEMED/ Manaus

Essa ação em realizar atividades desta natureza promovem ao corpo docente e discente um espaço de valorização das pesquisas que são implementadas gerando um ambiente agradável e de ensino-aprendizagem significativos para todos os envolvidos, além de propiciar aos alunos que se tornam pesquisadores um ganho intelectual e uma experiência singular que ficará registrado para sempre em sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É função da educação fornecer meios significativos que levem ao melhoramento social e em contrapartida efetive seu papel como instituição de educação. Porém isso só acontecerá de fato se a gestão escolar agir de forma democrática, buscando a integração com a comunidade e levando em consideração todos os aspectos que o meio comunitário possa vir a demonstrar para que se chegue a uma educação que reflita positivamente os benefícios que há quando a escola tem a comunidade local como aliada.

A formação continuada do professor aliada a uma gestão democrática são apenas uma das tantas necessidades para elevar a qualidade na educação no estado do Amazonas e em particular na SEMED/Manaus. A experiência de desenvolver investigações científicas por meio do Programa Ciência na Escola (PCE), significou para os profissionais da educação básica uma relevante contribuição à formação contínua, pois a aprendizagem construída através do ato de pesquisar/investigar, conduziu a uma mudança na prática de ensino, e, que certamente será referência para o processo de mudança na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. S.; TERÁN, A. F. **A alfabetização Científica na Educação Infantil: possibilidades de Integração**. Conferência da Associação Latinoamericana de Investigação em Educação em Ciências. Manaus. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação. n.22. 2003.

FAPEAM. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas**. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.fapeam.am.gov.br>. Acesso: 30 nov. 2022.

SEMED. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso: 30 nov. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.011)

DISCUTINDO CONSUMO E IDENTIDADE NA ESCOLA: O GÊNERO PUBLICITÁRIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gilderlane Guimarães Sousa

Mestranda do Profletras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/CH/UEPB), autorprincipal@email.com;

Juarez Nogueira Lins

Professor do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/CH/UEPB) coautor1@email.com;

RESUMO

Contemporaneamente, com o acirramento do capitalismo, da mercantilização social, surgem cada vez mais estratégias para levar os sujeitos ao consumo, na maioria das vezes, exacerbado e desnecessário. E nesse cenário, a publicidade (o gênero publicitário), a serviço do capital, utiliza estratégias sutis ou arrojadas, para vender aos consumidores os artefatos produzidos pelos setores produtivos. Um dos ardis utilizados é a constituição de identidades culturais/sociais prestigiadas, particularizadas, que criam para os consumidores (independente de classe social) a ilusão/sensação de que eles são seres únicos, a partir do consumo de determinados produtos, bens ou serviços. Acredita-se, portanto, enquanto docente da escola pública e bolsista do Profletras/CH/UEPB, que esta questão, tendo em vista os níveis de desigualdades socioculturais existentes no planeta, deva ser amplamente discutida, principalmente, na escola. Este espaço deve contribuir para a formação de sujeitos leitores críticos/reflexivos, para dentre outras coisas, conviver com o consumismo. Assim, tendo em vista as contribuições teóricas de Zigmunt Bauman, Stuart Hall, Gilles Lipovetsky, este artigo objetivou apresentar reflexões sobre os resultados de uma proposta

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.011)

DISCUTINDO CONSUMO E IDENTIDADE NA ESCOLA:
O GÊNERO PUBLICITÁRIO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

didática (com a utilização do gênero anúncio publicitário), aplicada no 9º ano do ensino fundamental. Tratou-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e pesquisa-ação, cujos sujeitos foram alunos do 9º ano de uma escola pública de Campina Grande/PB. Os procedimentos da pesquisa foram efetivados em três etapas: leitura da teoria, planejamento da Sequência didática e aplicação desta proposta em 06 aulas de língua portuguesa. Os alunos puderam perceber que o papel do gênero textual publicidade é vender, independente do consumidor necessitar ou não de determinado produto e, que existem necessidades e que outras são criadas para os sujeitos; que as peças publicitárias criam identidades para os sujeitos, com a ilusão de torná-los seres sujeitos diferentes, mas que, no entanto, todos os que compram o mesmo produto/serviço se tornam iguais.

Palavras-chave: consumo, identidade, Gênero publicitário, Aula de língua portuguesa

1 INTRODUÇÃO

Aprendemos que ler com proficiência os gêneros discursivos, de maneira reflexiva e crítica, na pós-modernidade, torna-se cada vez mais uma necessidade imperiosa, nesse atual momento sócio-histórico. A contemporaneidade, marcada por uma profusão de informações e, conseqüentemente, de gêneros discursivos, informa, entretém, persuade, desconstrói e cria novas identidades para os sujeitos (HALL, 2006). Dentre aqueles gêneros mais persuasivos, objetivos e criativos, encontra-se o anúncio publicitário. Presente nas mais diferentes esferas sociais, esse gênero exige leitura atenta e minuciosa, para evitar por exemplo, o consumo exacerbado ou desnecessário, de um determinado produto ou serviço.

Nem sempre é possível escapar das armadilhas consumistas, protagonizadas pela publicidade, cujo intuito é vender – ideias e os mais diferenciados bens, encorajando, ou reforçando a escolha de um estilo de vida, em detrimento de outras escolhas do sujeito consumidor (BAUMAN, 2008). Transformar os seres humanos em meros consumidores/mercadorias. Este tipo de gênero, presente nas principais esferas sociais, a familiar, religiosa, política, artística, escolar e, principalmente, econômica, está em constante construção, reconstrução, adaptando-se aos novos tempos, aos novos consumidores, causando felicidades passageiras e transtornos concretos, principalmente, para os menos favorecidos – os alunos de muitas escolas públicas, no Brasil, por exemplo. Por essa razão, esse gênero precisa ser muito discutido no espaço da sala de aula.

Presente, como dito, também na escola, é justamente nesse espaço que sujeitos (alunos) em construção pelo saber escolar, podem conhecer os ardis da linguagem da propaganda: as escolhas lexicais, os desejos dos sujeitos a que elas se destinam, a relação com o contexto sócio-histórico, os elementos ideológicos, a interdiscursividade, os efeitos de sentido possíveis, enfim, a relação entre língua e ideologia (ORLANDI, 2020). E assim, esses alunos, dentre os quais incluo os meus, podem entender o “jogo” da peça publicitária e resistir aos seus apelos. E embora os livros didáticos já tragam leituras nesse sentido, buscando formar leitores reflexivos, nem sempre as estratégias trazem resultados significativos. E os alunos,

em momentos de interação com os colegas, vislumbram o desejo de possuir esse ou aquele objeto – celulares, roupas, perfumes e outros objetos, persuadidos pelo discurso publicitário (CARVALHO, 2000).

METODOLOGIA

Esta pesquisa filia-se a abordagem qualitativa de natureza aplicada e, quanto aos procedimentos bibliográfica, descritiva e interpretativista. E em relação ao objetivo final, esta pesquisa classifica-se como propositiva. E utiliza como base metodológica os pressupostos teóricos da Análise do Discurso. A pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003, p 53) “é uma prática válida e necessária para a construção solidária da vida social, e aqueles pesquisadores que optaram por esta via qualitativa, [...] não pretendem, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada, pura e simplesmente aos métodos de analisá-la e descrevê-la.” Este tipo de pesquisa, na perspectiva discursiva, descreve e tece uma análise interpretativa das materialidades. Também apresenta contribuições da pesquisa bibliográfica.

ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD), enquanto ciência que vê a linguagem como diálogo, mediação necessária entre os sujeitos e outros sujeitos, sujeitos e suas realidades, natural e social. Por isso, com vimos, não considera a linguagem apenas como um sistema abstrato, sem contexto e sem os sujeitos e suas ideologias (ORLANDI, 2020). Nessa direção, a AD segue, trabalhando de forma interdisciplinar, reunindo a linguagem, a história e a ideologia, ou seja, trabalha com a mescla de todos os aspectos necessários para desenvolver análise das materialidades existentes, a exemplo dos discursos políticos, econômicos, artísticos, publicitários entre tantas outros. Como se vê, o objeto da AD é o discurso, embora tome como lugar de análise o texto. No que diz respeito a este objeto, Foucault (2008) define-o como um conjunto de enunciados oriundo de uma mesma formação discursiva, língua em ação, não se trata de língua, gramática ou texto. A língua e a gramática interessam a

AD, e o texto é portanto, o lugar onde ela se materializa (ORLANDI, 2007). No gênero anúncio publicitário, por exemplo, está presente o discurso publicitário. Todo gênero discursivo constitui-se de um discurso.

E diferente da abordagem centrada no sentido imanente e único, no discurso, os sentidos se constituem através da língua na sua relação com a exterioridade e a historicidade (as condições de produção de determinado discurso). Dessa forma, o texto, a partir dessa perspectiva, já não é visto como uma sequência linear, determinante do seu sentido (os aspectos intrínsecos como palavras, períodos, coesão, coerência...), mas como espaço histórico e ideológico de constituição dos sentidos. Não há sentidos únicos, mas sentidos possíveis, pois o texto, como postula Bakhtin (2006) é lugar de conflitos, de confronto ideológico.

E a AD é esse lugar em que o conflito e a ideologia estão presentes, esse lugar de interação. Desse modo, podemos presumir que o conceito de discurso é o da linguagem em interação, ou seja, aquele em que se considera a linguagem em relação as suas condições de produção e que o contexto, imediato e histórico, são elementos constitutivos dos significados daquilo que se diz. Estabelece-se, assim, pela noção de discurso, que o modo de existência da linguagem é a exterioridade, o social: lugar particular entre língua e fala, o discurso é, desse modo, lugar social. (ORLANDI, 2005).

Desse modo, tendo em vista essa relação entre linguagem, história e ideologia, empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. Então, o discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico. Entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. Então, para realizar a análise de anúncios publicitários se faz necessário trabalhar com o linguístico (o anúncio e seus elementos linguísticos) e o histórico – neste último elemento, que representa a exterioridade encontramos as condições de produção, as formações discursivas e as formações ideológicas que constituem, segundo Brandão (2004) uma tríade básica nas formulações teóricas da Análise do Discurso.

ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO

Iniciamos nossa discussão sobre a AD e o ensino, trazendo um pressuposto que distancia duas formas de ver a linguagem: aquela que a vê enquanto suporte de pensamento ou instrumento de comunicação – língua homogênea, de pouca mobilidade e de difícil adequação às necessidades de ensino-aprendizagem, na atualidade. Ela ainda se encontra presente em nosso meio escolar. E outra que vê a linguagem em movimento, em uso, em diálogo permanente, portanto, construída através da interação, da produção social, do discurso.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é **interação**, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação de ideologia. (BRANDÃO, 2002, p.12)

Tendo em vista a intencionalidade das práticas de linguagem, em todas as instituições sociais, políticas, artísticas, escolares e outras mais, Gregolin (1995) explicita algumas questões relativas ao trabalho com a Análise do Discurso, nessas diferentes esferas sociais. Para efeito deste estudo, destacamos o trabalho com a perspectiva discursiva no ensino, na escola e na sala de aula – espaço histórico e ideológico, lugar para discutir a ideologia.

Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação ao campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia). A “ideologia” é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias

ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade.

Enfatizado a relação do texto com o histórico e o ideológico, a autora prossegue com novas orientações para a realização do trabalho discursivo no ensino, apresentando pressupostos que podem nortear o trabalho do professor de língua portuguesa. Deixa claro que essa nova postura exige um novo olhar sobre o texto, não apenas linguístico, como a visão advinda do estruturalismo, mas, essencialmente, histórico. Para desta forma levar os alunos a atribuir sentidos ao texto, interpretar sentidos.

[...] A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto. Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. A compreensão do discurso pode enriquecer as atividades desenvolvidas na sala de aula na medida em que permite trabalhar com várias modalidades textuais como a jornalística, a política, as histórias em quadrinhos etc. A riqueza desses textos certamente ajudará no trabalho de resgatar o discurso dos alunos, levando-os a construir seus próprios textos com crítica e inventividade. (GREGOLIN, 1995, p. 20).

E para trabalhar nessa perspectiva o professor deve partir do princípio de que os signos são ideológicos, que, portanto, não existe neutralidade. Por isso, quando se propõe a estudar a análise do discurso em sala de aula, ele deve olhar para a intencionalidade e as polifonias presentes no texto analisado, seja ele jornalístico, artístico, didático ou apenas um relato histórico. Por meio da análise do discurso, é possível se compreender que quando se fala de ideologia, há por trás deste conceito um sujeito, que é um ser social, político e cultural, uma voz social, e desta forma, ele fala a partir de suas próprias experiências. Assim, é preciso trabalhar análise de discurso em sala de aula para desenvolver um olhar crítico sobre os discursos presentes nas mais diferentes esferas – pedagógicas, jurídicas, religiosas, familiares, publicitárias.

Para a AD, conforme Orlandi (2000) a linguagem não é apenas um código que se aprende e aplica, mecanicamente, automaticamente. Portanto, a leitura, nosso foco, nesse momento, não deve, portanto, ser considerada segundo uma visão mecanicista, que leva a uma produção discursiva acrítica e/ou limitada em suas possibilidades. Estudar a linguagem, a leitura do ponto de vista discursivo significa compreender que esta não pode ser estudada independentemente de seu contexto sócio-histórico, pois a linguagem, em todas as suas formas, traz em si os valores e a história social dos diferentes grupos que a produziram, **pois**, um padre, uma prostituta, sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, ideologicamente inscritos em formações discursivas, em um determinado momento social. Tendo em vista este cenário, a leitura deve ser vista, na visão de Coracini enquanto,

[...] um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos, sócio historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido. (CORACINI, 1995, p. 15).

A autora destaca o diálogo entre o produtor de determinado gênero discursivo e o sujeito leitor, como determinante para o estabelecimento do sentido, ou efeitos de sentido, de tal gênero, pois os dois participantes, deste processo dialógico, possuem constituições sociais, históricas e ideológicas, distintas. E, portanto, constituem diferentes efeitos de sentidos. Logo, não faz sentido pensar em mensagem, intenção do autor, mas em uma construção em que cada um, em um determinado momento, interpreta à sua maneira (CORACINI, 1995). Diferentemente das visões mais tradicionais da linguagem, nesta ótica de língua como interação, não é o texto quem dita os sentidos, mas sim o leitor, este atribui sentidos aos textos. Levando-se em consideração que algumas práticas didáticas de linguagem ainda veem a leitura mecanicamente, enquanto decodificação, portadora de uma mensagem a ser desvendada, desarticulada dos contextos sociais, que silencia o leitor, se faz necessário levar em consideração, nas aulas de leitura, os aspectos discursivos que constituem os gêneros textuais.

Este é um ponto relevante, sobre o ensino de leitura, que deve fazer parte do planejamento e atividades didáticas do professor (a) de LP que almeja formar leitores proficientes, leitores que atribuem inúmeros sentidos aos textos/discursos. Pois, a escola ainda se constitui enquanto lugar de saberes e estes, se materializam em diferentes gêneros textuais que representam diferentes sujeitos, posições ideológicas, momentos históricos, usos linguísticos. Nesse contexto interessa ao aluno conhecer expressões da exterioridade do texto, aquelas que influenciam a leitura, como se constitui a ideologia, ir além das evidências, situar o texto/discurso historicamente, perceber que a linguagem não é transparente, a história não é transparente, o homem não é transparente (PÊCHEUX, 2000). Nos discursos vêm à tona algumas informações, outras permanecem silenciadas, os sujeitos ao enunciarem fazem escolhas linguísticas (utilizam determinadas palavras e expressões, para constituírem determinados sentidos); e, também realizam escolhas pessoais, dizem o que interessa a eles, o que é favorável e escondem, silenciam aquilo que não é interessante.

Coracini (1995) aponta que em oposição a essa postura de leitura discursiva, nas aulas de leitura, há o silenciamento do leitor, pois além da superficialidade do texto, do sentido pronto, ou único, o aluno tem poucas oportunidades para discutir com o autor de suas leituras, para se posicionar, contra ou a favor, do texto lido. As vozes de autoridade do professor ou do LD, ou de ambos, silenciam as vozes leitoras, indefinidamente, ao longo das aulas. Em poucos momentos se vê vozes protagonistas, capazes de confrontar os donos do sentido. Mas de forma geral, há realmente, um silêncio, pois o sujeito professor nem sempre abre espaço (as vezes por desconhecimento da perspectiva discursiva e outras) para que o aluno se posicione, com propriedade sobre suas leituras. Coracini enfatiza:

em momento algum este [o aluno] é colocado livremente diante do texto para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, selecionar o que para ele é importante e poder, assim, comparar a sua leitura à do professor e dos demais colegas (CORACINI, 1995, p. 62).

Embora concordemos com a autora, no que diz respeito a ausência de um espaço de discussão, mais efetivo, na aula de leitura, não concordamos quando ela diz “em momento algum”. Pois, mesmo sem o aprofundamento da análise discursiva, que considero mais produtiva e interessante, alguns docentes, dentro das possibilidades da sala de aula, da aula de leitura, da recepção do texto e do envolvimento de uma turma, podem constituir, em alguns momentos, espaços de diálogo. E assim, ampliar as discussões, oferecer oportunidades para o aluno se posicionar sobre a leitura, sobre as temáticas e sobre as estratégias didáticas utilizadas, naquele momento, pelo professor. São, no entanto, práticas isoladas e com outros fundamentos teóricos, ou na maioria das vezes, sem fundamentação.

SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS, GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E RELAÇÃO COM O CONSUMO

Bakhtin (2006) assevera que os gêneros discursivos são formas-padrão “relativamente estáveis” utilizadas para fins comunicativos/interativos, e que estas formas seriam determinadas sócio-historicamente. Em cada época, determinados gêneros surgem, se concretizam, alguns seguem, outros se adaptam e adquirem novos formatos. Assim, nossa comunicação, independentemente de ser escrita ou falada, formal ou informal é realizada através de gêneros do discurso, e os sujeitos possuem infindáveis repertórios de gêneros, não sendo, na maioria dos casos, nem mesmo percebidos por seus usuários. Mesmo antes de ir à escola, os sujeitos já utilizam determinados gêneros, lá, no entanto, tomam consciência sobre os gêneros utilizados e aprendem outros.

Enfim, os gêneros sofrem modificações de acordo e em consequência do momento histórico no qual estão inseridos, assim podemos compreender que cada situação social dá origem a um gênero com suas próprias peculiaridades. Se compreendermos que existem infinitas possibilidades de situações comunicativas, entenderemos que existem também inúmeras possibilidades de gêneros, logo seu número será ilimitado, como afirma Bakhtin,

a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa (BAKHTIN, 2006, p.60)

Dentre tantas possibilidades de gêneros, nas mais diferentes esferas, optamos por discutir o gênero anúncio publicitário, por entender que é necessário conhecê-lo para não ser subjugado por suas estratégias que levam ao consumo ou a morte da subjetividade do sujeito que acabam excluído do jogo consumista, principalmente entre aqueles menos favorecidos, que frequentam a escola e não tem condições de seguir os rumos das novidades anunciadas Para a sociedade capitalista quem não pode pagar pelos “produtos”, bens, devem ser excluídos, descartados como lixo residual e mantidos à distância, invisíveis para a sociedade (BAUMAN, 2008). Então o combate começa com o conhecimento do gênero anúncio publicitário e suas estratégias.

GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

A propaganda é constituída por diferentes tipos, mas, a que nos interessa, aqui, como descreve Vestgaard (2004, p.01 apud LEECH,1966, p.25) “propaganda comercial ao consumidor, segundo o autor e o tipo mais presente, nesse tipo o qual se dedica mais talento e se aplica mais dinheiro e, principalmente, “ nos afeta mais profundamente”.

Então, segundo Vestgaard (2004, p.74apud LUND,1947, p.83) a tarefa da publicidade se constitui em cinco etapas: chamar a atenção; despertar interesse; estimular o desejo; criar convicção e induzir à ação.

Outro aspecto notável presente na publicidade e a ideologia presente nos anúncios, Vestergaar (2004: 227), visto que, por sua característica “nefasta” pois, muitas das vezes, retarda ou impede uma revisão dos princípios básicos dos valores sociais, “(...)quer no sentido macro (democracia), quer no nível micro (papel dos sexos)”.

Além disso, de acordo com Berger,

“(…) A publicidade transforma o consumo num substituto da democracia. Escolher o que se vai comer (ou vestir, ou dirigir) assume o lugar de uma opção política significativa. A publicidade ajuda a mascarar e a compensar tudo o que é antidemocrático dentro da sociedade.

Essa função que enganosamente nos leva a simbolizar uma “falsa” liberdade de escolha e de vivemos em um “mundo livre”, ou seja, camufla uma realidade a qual não gostaríamos de enfrentar, seja em sentido individual ou coletivo. Sendo assim, e importante lembramos que a propaganda é uma instituição pertencente ao capitalismo, logo, suas mensagens ideológicas não visam apenas o lucro, mas, muito mais além “sempre nos oferecendo perfeitas soluções, segundo Vestergaar (2008:229) “uma solução perfeita para o homem que deseja viver em paz com suas fraquezas”.

A publicidade surge como uma prática na sociedade como forma de divulgação dos interesses do capitalismo que tem como foco o lucro, para isso ocorrer é necessário que as pessoas consumam, assim capitalismo, publicidade e consumismo não se separam. Segundo Campos (2009:147):

Não podemos nos esquecer de que a Coca-Cola, como símbolo do capitalismo, reflete a realidade de uma sociedade em que a produção e a circulação de mercadorias precisam estar em constante rotatividade. Assim, como já vimos, a publicidade é uma das formas existentes para a divulgação de produtos e ideias, pois cria novas necessidades materiais e sociais ao reafirmar ou transformar valores por meio da linguagem verbal ou das variadas linguagens não verbais.

O anúncio publicitário é um gênero que se constitui por muitos elementos da linguagem verbal: ambiguidade, polissemia, argumentação como também da não-verbal (cores, imagens etc.). Em outras palavras, verbal e semiótica. Ademais nos remete também as suas condições de produção para estudar seu discurso como forma de entender o percurso dos gêneros do discurso publicitário, isto é, como esses gêneros se modificaram em virtude, muitas

vezes, das transformações tecnológicas e à alteração de valores sociais (CAMPOS, 2009).

De acordo com a classificação de Fairclough (2003), o gênero discursivo anúncio publicitário é um gênero relativamente estável, inserido na ordem do discurso da publicidade, que possui características composicionais, potencialmente definidas e ocorrem em diversas práticas sociais. Os gêneros do discurso publicitário fazem parte do que hoje chamamos de comunicação de massa e estão constantemente presentes em nosso cotidiano.

Contudo, não podemos esquecer de sua característica crucial que é atingir o cliente do produto anunciado, ou seja, convencer alguém a comprar um produto que é anunciado, outro aspecto não menos importante é sua riqueza em termos de linguagem que se manifesta de muitas formas.

Sendo assim, ao direcionarmos esse gênero para o contexto de sala de aula é importante enfatizar suas características como um todo, visto que, o anúncio publicitário é um dos gêneros mais usados no ensino de leitura e produção de textos. No entanto, a partir de nossas experiências em sala de aula com o uso de manuais didáticos, vemos que esse gênero normalmente aparece sem que haja um estudo que trabalhe com suas características, não apenas referente a linguagem verbal, como forma de estudar alguma unidade gramatical. Importante, analisar outros aspectos presentes na configuração do gênero em questão. Ainda em relação ao propósito desse gênero em sala de aula, como objeto metodológico, ressaltamos as palavras de Cardoso (1999: 93):

O discurso da propaganda e marketing... se constitui um material privilegiado para a prática escolar de ensino/aprendizagem de língua materna. A reflexão sobre a linguagem na sala de aula por meio do funcionamento desse tipo de discurso produzido em nossa sociedade, ao qual estamos expostos no nosso dia a dia, sobretudo pela mídia, pode ser um elemento poderoso para a ajudara a fazer a escola um espaço mais transformador do que que reproduz, a forma alunos leitores e produtores de textos conscientes do lugar que ocupam na sociedade e capazes de reagir criticamente àquilo que se institui.

E ademais, como mais um indicativo de metodologia com esse gênero temos os documentos oficiais, o gênero publicidade se encontra ancorado nos documentos PCN e BNCC, “trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda”, ou seja, trata-se de um gênero que envolve características que apontam posicionamentos intencionais e ideológicos dos valores presentes em nossa sociedade.

(EF69LP04) identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL, 2017, p 137).

Segundo Cardoso (1999 : 95) “O discurso da propaganda lança mão de outros recursos simbólicos que não a linguagem verbal”, pode-se trabalhar vários aspectos : pragmático, discursivo, gramaticais e intersemióticos e por fim, dentro da perspectiva da autora citada acima ,em se tratando do discurso publicitário temos que :“um material de análise como esse é excelente não só para se tratar, dependendo do nível de escolaridade dos alunos , da questão ideológica da interpelação do locutor como também para se tratar, num plano linguístico-discursivo, de questões como a polissemia e a paráfrase .

Então, nesse sentido, é fundamental que a prática de ensino/aprendizagem de língua portuguesa seja encarada a partir do estudo com um gênero que circula na sociedade, que se origina de uma certa condição de produção e no instante de sua enunciação, como também constituído por uma formação discursiva, então, por esses fatores que rodeiam o gênero anúncio publicitário,

Outro ponto notável no tocante a prática de ensino/aprendizagem se dá justamente, que o professor não pode desenvolver sua prática pedagógica voltada unicamente para aspectos linguísticos desconsiderando se, assim, o aspecto social-histórico e ideológico da linguagem ao se trabalhar leitura e produção textual

em sua prática de ensino/aprendizagem. São justamente esses aspectos que levam o aluno a refletir sobre a vida do ser humano, em sociedade, interagindo com os outros e o seu ambiente. Este conhecimento é vital, para que este aluno sobreviva nos espaços sociais e seja reconhecido como parte integrante desse meio. Para (BAUMAN: 2008 p. 71) a sociedade atual, sociedade de consumidores “representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas”.

Ao considerarmos a sociedade consumista segundo por Vestergaar (2008) revela que ideologicamente “compro, logo existo” essa sociedade consumista rejeita qualquer forma alternativa de viver, pois, exalta um estilo de vida e de estratégia existencial consumista, todos tem que serem consumidores, configurando se em vocação, vê e tratar o consumo como vocação.

Outra observação apontada por Baumam refere ao fato de que vivemos outra forma de coerção:

Concentra nas preocupações e atividades de consumo, a responsabilidade pelas escolhas, as ações que se seguem a tais escolhas e as consequências dessas ações caem sobre os ombros dos autores individuais. Como assinalou Pierre Bourdieu duas décadas atrás, a coerção tem sido amplamente substituída pela estimulação, os padrões de conduta, antes obrigatórios, pela sedução, o policiamento do comportamento, pela publicidade e pelas relações públicas, e a regulação normativa, pela incitação de novos desejos e necessidade (BAUMAN, 2008, p.116).

Somos constantemente seduzidos a seguirmos condutas consumistas que nos elevem, seja de forma social ou individualmente, e, conseqüentemente, sem as quais nos tornaríamos indivíduos pobres, ou seja, desfavorecendo no mínimo a economia dos mercados capitalistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente trabalhamos com a linguagem verbal apresentada na propaganda e a linguagem não-verbal. Como discutimos

bastante sobre o entrelaçamento existente entre ambas formas de linguagens presentes no anúncio, principalmente na propaganda, das linguagens verbal e não-verbal, queríamos averiguar se nossos alunos estavam conseguindo analisar a linguagem não-verbal, juntamente, com a verbal presente nos slogans. Ou seja, queríamos ver se os alunos conseguiriam perceber o jogo de efeito através das imagens dos anúncios apresentadas nos slides.

Podemos perceber, no primeiro exemplo, os alunos conseguem fazer uma boa leitura da propaganda, conseguindo correlacionar frase de efeito e imagem, ou seja, entre as imagens do anúncio, consegui interpretar a intenção do anúncio, percebendo o valor implícito em relação qual tipo de cabelo e mais bonito.

Imagem 01



Vejamos, respectivamente, respostas que indicam a interpretação sobre o anúncio:

Exemplo 1

“Não, por trás dessa propaganda há racismo” “Sim, o anúncio aponta a segunda imagem como mais bonito”

“todos dois são lindos, (minha opinião)” “O liso, mais cada um tem sua beleza”

Seguindo a mesma proposta, sequentemente, em aula posterior, apresentamos novos slides(imagens 2 ,3 e 4),nas discussões surgiram opiniões referentes aos slides, no caso da imagem 2, conseguiram compreender a mensagem, que diz que somos “destinados a certas marcas na vida”, em sequência discutimos a respeito do tempo que a imagem retratava, perceberam trata se de trajes infantis de tempos antigos, contudo, após a terceira imagem, nota se que os valores nos anúncios publicitários permanecem os mesmos, ou seja, a cor negra sempre representando pontos negativos: criança suja, mal vestida, ruinzinha(a imagem do diabinho) e quando se trata da imagem da criança branca remete ao que é limpo, bom e angelical. Os próprios alunos opinaram que tínhamos imagens que representavam o racismo mesmo em se tratando de crianças.

Imagem 02



Imagem 03



Imagem 04



Vejamos, respectivamente, respostas que indicam a interpretação sobre o anúncio:

Como são retratadas as crianças nesse anúncio?

"uma e um anjo outra e um demônio" "preconceito racial"

Estes anúncios, aliando imagens, textos e discursos podem trazer discussões sobre importantes temáticas sociais e, do ponto de vista discursivo trazem algumas questões: quem produziu os textos? Com que intenção? Que visão os seus produtores têm sobre ser negro ou branco na sociedade? Ou que efeitos de sentidos tiveram esses anúncios quando foram produzidos? Quais sentidos apresentam hoje? O que determina essas visões? O que dizem e o que silenciam, entre tantos outros aspectos relevantes.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS E RESULTADOS ESPERADOS

Uma leitura adequada às demandas atuais de ensino-aprendizagem deve ir além da decifração do código, além da busca de significações explícitas no texto, além do sentido único (da mensagem), da leitura sem diálogo profícuo, leitura que silencia o aluno (a) em detrimento da voz do autor ou do professor. Hoje é possível, apesar dos ranços da leitura de via única, instituir, na sala de aula, na aula de leitura, o diálogo e a reflexividade. Dentre as várias perspectivas linguísticas para trabalhar a leituras e tantas estratégias, enfocamos a perspectiva discursiva que articula linguagem, história e ideologia. E nesse direcionamento, espera-se, após a aplicação das oficinas e a proposição de novas atividades de leituras, que: o aluno (a) consiga ler com proficiência, ou seja: que ele (a) seja capaz de atribuir sentidos ao texto. Enfim que ele se posicione sobre aquilo que foi lido, que ressignifique o dizer do outro, concordando, complementando, discordando.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à Análise do Discurso. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CAMPOS-TOSCANO, ALF. O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola [online]. São Paulo:

Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 257 p. ISBN 978-85-7983-011-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 06 out. 2022.

CARVALHO, N. Publicidade: a linguagem da sedução. 2003. São Paulo: Ática, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. o jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Pontes, Campinas: Pontes, 1995.

FAIRCLOUGH, Analysing discourse: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.) Discurso e mídia – a cultura do espetáculo. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva Guaracira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, P. E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003

VESTERGAARD, T & SCHRODER, K. A linguagem da propaganda. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.012)

A INTERLÍNGUA E A INTRALÍNGUA NA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Fernanda Maria Almeida Floriano

Professora de Língua Inglesa; Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, UEPB. e-mail: fer_uk2000@yahoo.co.uk

RESUMO

O presente trabalho parte do pressuposto que os nossos alunos de língua inglesa, mesmo em nível avançado, cometem muitos erros em suas escritas. Algumas pesquisas vêm surgindo, no campo do ensino, a fim de comprovarem que os erros causados por esses alunos adultos em nível avançado são, em sua maioria, provenientes da própria aprendizagem da L2, a exemplo de Dulay (1982), Ellis (2003), Richards (1970, 1995) e Figueiredo (2007). Porém, temos visto que é possível encontrar em escritas erros que parecem ser provenientes da interferência da L1. Diante disso, essa pesquisa tem como finalidade analisar se a interferência da L1 também ocorre nos níveis avançados, ou seja, se essa ocorrência de erros, chamados de interlinguais, independe do nível de proficiência linguística do aluno. Apresentaremos um panorama das principais teorias de aprendizagem, desde o behaviorismo até o sociointeracionismo, no qual citamos teóricos como Ellis (2003), Pinker (2004), Littlewood (2006), Beaugrande (1997), Tomasello (2003) e Krashen (1987). Faremos uma análise sobre como os erros são vistos pelas teorias e analisaremos o corpus à luz das duas perspectivas relacionadas a erros: a Análise de Erros e a Análise Contrastiva, tomando por base teóricos como Ellis (2003), Richards (1995), Silva (2000), Santos (2005), Slama-Cazacu (1979), bem como discutiremos como a escrita é vista pelas teorias de aprendizagem, tendo como respaldo Kato (1986). O corpus desta pesquisa é composto de duas composições

escritas por alunos de uma escola de línguas em Campina Grande, PB. Os resultados obtidos após a análise das redações, confirmam nossa hipótese de que mesmo em nível avançado, a L1 interfere nas escritas dos alunos, além da própria L2.

Palavras-chave: Segunda língua, Escrita, Análise de erros, Análise contrastiva.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013)

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

João Victor Brandão do Nascimento

Graduado do Curso de Letras - Habilitação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. E-mail: ijohnbr@gmail.com

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti

Doutoranda em Ciências da Linguagem. Docente do Curso de Letras, Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina. E-mail: zairacavalcanti@ghotmail.com

RESUMO

A gamificação tem ampliado novas formas de aprendizagem, mostrando-se sempre muito eficaz no quesito ludicidade para o ensino de línguas. Aprender a Língua Inglesa por meio de uma atividade gamificada é uma alternativa para juntar o entretenimento com o aprendizado. O presente estudo tem como objetivo geral investigar como a gamificação pode colaborar para uma aprendizagem mais significativa nas aulas de Língua Inglesa na educação básica, utilizando as tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, essa investigação tem como referência os seguintes autores: Huizinga (2004), Leffa (2007), Paiva (2011), Busarello (2016), Tolomei (2017), Alves (2018), entre outros. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter experimental, desenvolvido de forma presencial em uma escola do município de Santa Maria da Boa Vista – PE durante o estágio supervisionado de um dos autores desse estudo. Para isso, foi aplicada, na turma do 8º ano do ensino fundamental, a Sequência Didática de Gênero (SDG) baseada no modelo genebrino de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de introduzir o

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013)

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

gênero textual autobiografia (*autobiography*) por meio da gamificação. Notou-se que este estudo contribuiu para ampliar o conhecimento dos estudantes, motivando-os pela ludicidade e, também, oportunizando a superação das dificuldades linguísticas.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Gamificação, Sequência Didática, Habilidades Linguísticas.

INTRODUÇÃO

Com os avanços vivenciados na “sociedade da informação”, é cada vez mais necessário formar sujeitos letrados, inclusive, de modo digital, atuando no ambiente em que estão inseridos. Assim, a escola assume o importante papel na formação e qualificação de indivíduos para esta atuação. Desse modo, este estudo tem como objetivo destacar a contribuição da gamificação no ensino de Língua Inglesa (doravante LI) como forma de promover o letramento digital a partir do contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Ensinar uma Língua Estrangeira (doravante LE) passou a exigir dos docentes novas práticas visando a promover uma aprendizagem mais significativa alinhando o processo ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes por meio das metodologias de ensino ativas. Tendo em vista que o objetivo de aprender a LI na educação básica é possibilitar aos estudantes a ampliação da capacidade de comunicação, de compreender outras culturas, de consumir informações vindas de todas as partes do mundo. Nesse sentido, surgem novos percursos de acesso por meio da construção de conhecimentos e participação social.

Apesar da chegada do vírus da covid-19 ao Brasil, que ocorreu de forma imprevisível para as redes de ensino e escolas da educação básica, diversos sistemas educacionais optaram por manter as aulas por meio do que ficou conhecido como ensino remoto, apoiado na maioria pelo uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: Como desenvolver as habilidades linguísticas nas aulas de LI por meio da gamificação com base no procedimento da sequência didática genebrina mediada pelas novas tecnologias digitais? Para isto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a gamificação pode colaborar para uma aprendizagem mais significativa nas aulas de LI na educação básica utilizando as tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (escrita, leitura, oralidade e fala) por meio de uma sequência didática de gênero. Além disso, tem como objetivos específicos: a) analisar como a gamificação pode melhorar o engajamento dos estudantes; b) Estimular o interesse dos estudantes pela LI melhorando a escrita,

leitura, oralidade e fala; c) Compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

A metodologia adotada foi de cunho qualitativo, de caráter experimental, por meio da análise da produção de estudantes no contexto presencial. Pretende-se demonstrar a importância de trabalhar a inserção da gamificação na sala de aula para o processo de aprendizagem da LI. Trata-se de uma Sequência Didática de Gênero (SDG) desenvolvida com estudantes do 8º ano, de uma escola da rede municipal, em Santa Maria da Boa Vista – PE, no período de desenvolvimento de estágio supervisionado. É importante destacar que os estudantes eram adolescentes que tem acesso aos meios digitais vigentes.

Dessa forma, este estudo visa a compreender o processo de ensino-aprendizagem de LI, integrando as habilidades linguísticas por meio da gamificação como uma estratégia metodológica por meio da sequência didática, buscando integrar o aprendizado do idioma à utilização das tecnologias digitais, tão presentes no dia a dia dos adolescentes e jovens de moda a promover uma aula mais atrativa e interativa.

Este trabalho, está estruturado em duas partes: procedimentos metodológicos e, por último, análise e discussão dos resultados. Na primeira parte, apresentam-se os procedimentos metodológicos e, o processo da experiência vivenciada no desenvolvimento da sequência didática. E por último, analisam-se algumas produções estudantes, bem como sua relação com a metodologia adotada.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciado durante o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade de Pernambuco – UPE *campus* Petrolina. A sequência didática foi realizada na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria Da Vista – PE. Foi escolhido o gênero textual autobiografia (*autobiography*). Os estudantes participaram ativamente, embora tenham tido dificuldade em relação à língua inglesa, pois os mesmos não tinham um conhecimento razoável do idioma.

3.1 TIPO DA PESQUISA

O presente estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter experimental na área de Língua Estrangeira - Inglês. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 69) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. No mesmo estudo Prodanov e Freitas (2013) dizem que a pesquisa experimental visa a estudar a relação entre fenômenos, a fim de descobrir se um é a causa do outro.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados foram os questionários via *google forms*:

- A. questionário inicial, visualizado no *link*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfxRFq7OUu7ZVcJBXcXFmBm-nAhd3qvKVreDW8e8RNJVgqDKQA/viewform?usp=sf_link
- B. questionário final, visualizado no *link*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfRwjn8O5r7APrG4gxZuK6DYYP12MxF4KyxCcfYxfkQOUP9Dw/viewform?usp=sf_link

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria Da Vista – PE. Para isso, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pois é um relato de experiência vivenciado no Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa. O termo de compromisso assegura ao discente desenvolver as atividades no campo de estágio, além disso, os reesponsáveis pelos estudantes assinaram um termo de permissão para análise das produções e dos gráficos dos mesmos. Não houve exclusão de nenhum participante, tampouco riscos ou desconforto para os envolvidos.

3.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL

A sequência didática foi dividida em etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo I, módulo II, módulo III e produção final. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) “a Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Tendo como base essa definição, foram desenvolvidas todas as etapas da sequência didática na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, somando um total de 16 aulas, ministradas presencialmente.

Na apresentação da situação foi publicado previamente no grupo da turma do *WhatsApp* um formulário criado pela ferramenta do *Google Forms*, a fim de investigar a motivação de estudar a língua estrangeira e, também, sobre as dificuldades na Língua Inglesa. Os estudantes participaram de dois questionários por meio do *Google Forms*, sendo um questionário inicial, aplicado antes do desenvolvimento das atividades de gamificação e outro após a sua aplicação.

A seguir, apresentam-se as perguntas iniciais:

1. O quão motivado você se sente para aprender inglês?
2. Você acha importante aprender inglês?
3. Quais são suas principais dificuldades no idioma?

Inicialmente, foram exibidos quatro vídeos em inglês com legenda em português, sendo três vídeos autobiográficos e um vídeo falando sobre os riscos da exposição nas redes sociais e seu uso responsável. Este vídeo teve o intuito de fazer os estudantes refletirem sobre o excesso de exposição nas redes sociais. Logo após a exibição dos vídeos, foi solicitado que os alunos apresentassem oralmente o que conhecem sobre o gênero em estudo. Então, foram feitos os seguintes questionamentos a fim de instigar a participação dos alunos, tais como: *Do you know the autobiography textual genre? Where do you usually find this type of genre? What do you know about autobiography? Why do we read biographies? Which autobiography have you already read?*

Após realizar os questionamentos relacionados aos vídeos, foi apresentado o objetivo de trabalhar os vídeos, ou seja, envolver

os estudantes no contato com o gênero a partir de leitura/escuta de vários textos do gênero e discussão sobre os temas. Logo após este primeiro momento, foi feita uma abordagem sucinta sobre os novos gêneros textuais para contextualizar a relevância de estudar o gênero autobiografia e, também, contextualizar o campo de atuação artístico-literário. Foi proposto para finalizar a aula que os mesmos fizessem uma dinâmica que poderia ser desenvolvida com o *website* ou aplicativo *Wordwall* - que possui a funcionalidade de transformar atividades com mais interatividade, sendo reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para *web*, como um computador, *tablet*, telefone ou quadro interativo. Eles podem ser produzidos individualmente por alunos ou conduzidos por professores com alunos, revezando durante a aula.

No *website Wordwall*, com intuito de observar sobre o que os estudantes pensavam sobre o uso responsável da *internet*, foram feitos os seguintes questionamentos: *Do you write a lot about yourself on social media? What information do you present? Is all this information true? What precautions do you take when exposing yourself on social media? Have you ever been or know someone who has been harmed in any way through exposure on social media? Are there laws that can protect us against cybercrime?*

Nesta primeira aula objetivou-se conhecer o gênero autobiografia, identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e, também, discutir acerca da presença e da circulação dos textos autobiográficos no mundo digital, especialmente nas redes sociais.

Já na Produção Inicial, foi orientado aos estudantes que esta seria feita individualmente. Nesse momento, foi entregue aos alunos um material impresso com perguntas-chaves para ajudar a desenvolver o texto sobre a sua autobiografia, a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre o gênero em estudo. Foi sugerido que a produção do texto da autobiografia fosse realizada em sala de aula para caso houvesse dúvidas o professor poderia ajudar. Notou-se que os estudantes tinham muita dificuldade tanto na questão de vocabulário quanto na questão de análise linguística. No final da aula foi lançado o primeiro desafio para a próxima aula. Os alunos receberam um *QR Code* que, após escaneado, os direcionaria a um vídeo explicativo sobre o desafio.

Figura 01 – Desafio do QR code



Fonte: Arquivo pessoal.

No módulo I, o primeiro momento da aula foi destinado para a realização do 1º desafio. Alguns estudantes ficaram bem tímidos para falar, porque não sabiam pronunciar corretamente algumas palavras, mas mesmo com a dificuldade alguns tentaram. O importante era que eles tentassem falar em inglês para praticar o *speaking* (falar). Posteriormente, foram explicados alguns conceitos básicos envolvendo a produção de audiovisuais, para que os alunos tivessem uma base teórica sobre o assunto. Em seguida, foi feita uma abordagem mais explicativa para refletir sobre as características e sobre os elementos constitutivos do gênero discursivo autobiografia. Ao finalizar a aula, foi lançado o 2º desafio para turma, eles tinham que estudar vocabulário sobre *daily routine* (rotina diária) e escrever a própria rotina para se apresentar na sala, praticando tanto o *writing* (escrever) quanto o *speaking* (falar).

No módulo II, antes de adentrar sobre alguns assuntos específicos, realizamos o 2º desafio na sala de aula, alguns estudantes conseguiram fazer a leitura, outros não. Após uma **1** análise das produções iniciais, foi feito um estudo sobre qual conteúdo seria mais relevante para fazer uma explanação na aula, enfatizando onde os estudantes estavam com mais dúvidas. Neste segundo módulo foi uma aula explanatória sobre os conteúdos: *Personal information* e *Vocabularies*. Foram necessárias duas aulas para abordar estes assuntos para que os alunos pudessem melhorar na escrita, muitos

não conseguiram escrever o básico, devido a este problema foi trabalhado vocabulário do cotidiano para ajudar os estudantes na produção escrita. Foi realizado, também, o *website wordwall*, uma dinâmica do jogo “Perseguição Labirintica” e “Questionários”, os mesmos abordavam os conteúdos estudados, mas que os estudantes pudessem jogar e colocar em prática o que tinham aprendido de forma dinâmica. E por fim, foi proposto o 3º desafio destinado para os alunos ouvirem a música “Perfect” de Ed Sheeran para treinar o *listening* (ouvir) para próxima aula para tentar entender por meio do som qual palavra faltava para completar a música que fazia uso dos conteúdos estudados.

Figura 02 – Dinâmica no WordWall



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 03 – Dinâmica no WordWall



Fonte: Arquivo pessoal.

No módulo III, no primeiro momento da aula, foi realizado o 3º desafio por meio da música estudada previamente, para completar as colunas que faltavam. Percebeu-se que eles sentiram muita dificuldade para entender a palavra que faltava, sendo necessário repetir várias vezes. Posteriormente, estas aulas foram dedicadas aos estudos referentes sobre os conteúdos gramaticais tais como: *verb to be*, *simple present*, *simple future*. Aproveitou-se também para revisar os conteúdos gramaticais a partir dos textos produzidos, levando em consideração as regras gramaticais que precisavam ser seguidas. Para finalizar a aula, foi feita uma dinâmica através do *website Kahoot* para testar os conhecimentos dos alunos com finalidade de observar se eles realmente assimilaram os conteúdos abordados na aula de forma dinâmica e interativa. Esta aula foi a mais esperada pelos educandos, pois era o momento de revisar os conhecimentos aprendidos por meio do *Kahoot*. Aqui, a dinâmica foi feita da seguinte forma: quem conseguisse acertar o maior número de questões e ficasse em primeiro lugar, ganharia 150 pontos; segundo lugar, 100 pontos; terceiro lugar, 80 pontos; quarto lugar em diante, 50 pontos. O próprio jogo mostrava o *ranking*, cabendo ao professor somente atribuir os pontos externos do próprio sistema de incentivo que criou.

Figura 04 – Review Game no Kahoot



Fonte: Arquivo pessoal.

E por último foi lançada a produção final, a proposta foi a criação da autobiografia dos estudantes, que, após a revisão da produção inicial e também dos conteúdos gramaticais abordados nas aulas, auxiliaram para que os estudantes não tivessem dúvidas nesta etapa do trabalho. A proposta foi lançada na sala de aula e

os estudantes foram autorizados a levar os celulares para sala de aula, porque caso necessitasse usar alguma ferramenta para auxiliar na tradução eles poderiam usar o celular, já que na escola não tinha dicionários de inglês disponíveis.

Ao longo das aulas, buscou-se interagir com os estudantes e foram adotadas estratégias para manter a qualidade do ensino presencial e promover uma aula dinâmica e produtiva utilizando as ferramentas digitais. É importante enfatizar que a cada aula, os alunos foram avaliados de acordo com a interação com os colegas e com o professor. O engajamento foi também um fator importante considerado.

Quadro 01 - Pontuação das atividades

ATIVIDADES	PONTUAÇÃO
Entregar atividades antes do prazo	120 pontos
Entregar atividades no prazo-limite	100 pontos
Participar dos games (WordWall e Kahoot)	50 a 100 pontos
Participação durante as aulas	100 pontos

Fonte: Arquivos dos autores.

Os discentes deveriam cumprir algumas atividades durante a aula e fora dela para receber alguns pontos que não eram contabilizados no boletim da escola. O objetivo foi o cumprimento de alguns desafios propostos relacionados às tarefas de casa e à interação durante a aula. Caso não cumprissem, sofreriam algumas penalidades.

Quadro 02 - Pontuação das penalidades

ATIVIDADES	PENALIDADES
Entregar atividades fora do prazo	- 50 pontos
Não interagir nas aulas	- 50 pontos
Ser rude com os colegas da classe	-30 pontos
Interferências desnecessárias	- 20 pontos

Fonte: Arquivos dos autores.

A fim de verificar se os estudantes tinham aprendido os conteúdos abordados durante as aulas, foi feito um teste da seguinte maneira:

Quadro 03 - Pontuação da gamificação em relação ao teste

PONTUAÇÃO POR NOTAS	PONTUAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO
10 pontos	300 pontos
Acima de 09	250 pontos
A partir de 08, mas abaixo de 09	200 pontos
A partir de 07, mas abaixo de 08	150 pontos
A partir de 06, mas abaixo de 07	100 pontos
Abaixo de 06	50 pontos

Fonte: Arquivos dos autores.

Após a realização das atividades, como questionário final, os alunos responderam às seguintes perguntas:

1. Como você avalia a metodologia do professor?
2. Como você avalia seu interesse pela Língua Inglesa após as aulas ministradas pelo professor?
3. Quais dificuldades foram superadas?
4. Em relação ao uso da gamificação nas aulas de Língua Inglesa você considera que seu interesse aumentou pela Língua Inglesa?

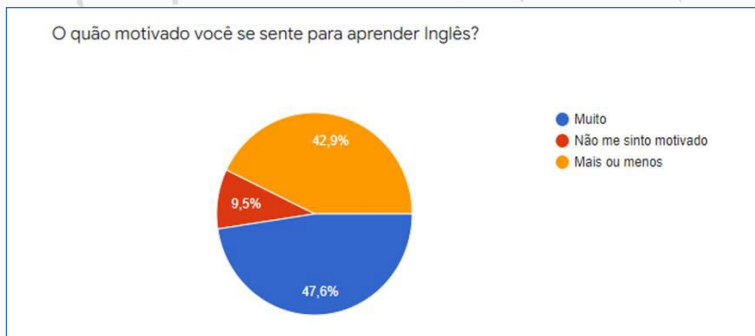
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, será apresentada a análise dos questionários inicial e final, os quais foram organizados em gráficos. Assim, essa discussão foi dividida em duas seções: questionário inicial, antes da aplicação da SDG e, questionário final após a aplicação da SDG.

4.1 Análise dos resultados do questionário inicial

O gráfico 01 refere-se à motivação dos estudantes antes de começar a aplicação das aulas gamificadas.

Gráfico 01 – Motivação



Fonte: Arquivo dos autores.

No Gráfico 01, observa-se que 47,6% dos discentes se sentem muito motivados para aprender a LI e, 42,9% ficaram com dúvida em relação a motivação para aprender um novo idioma, enquanto 9,5% dos estudantes não se sentem motivados, ou até mesmo não gostam da LI. Bussarello (2016) em seu estudo enfatiza que existem agentes motivais no uso da gamificação. Nesse sentido, “agentes presentes em jogos, como personagem, competição e regras podem ter efeito direto na motivação da aprendizagem” (BUSSARELLO, 2018, p. 11).

No segundo questionamento aborda a importância de aprender a LI:

Gráfico 02 – A importância da LI

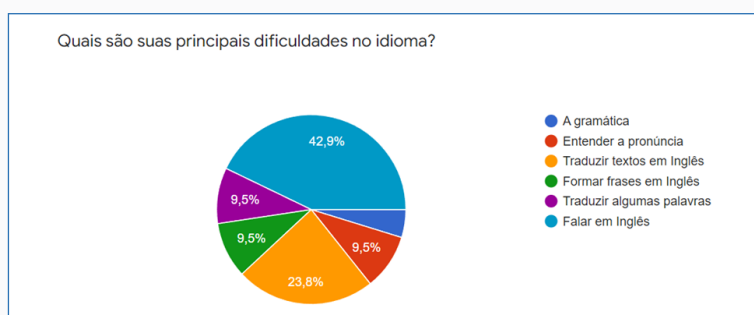


Fonte: Arquivo dos autores.

Já no Gráfico 02, nota-se que 85,7% dos estudantes acham importante aprender a LE e 14,3% não acham importante aprender a LI. Cabral (2014) afirma que o inglês é a língua da informática, cinema mundial, esportes internacionais, aviação, em reuniões científicas, comércio internacional e turismo. Nessa perspectiva, fica evidente o quanto a LI é utilizada atualmente no século XXI, não apenas para estudo, mas também para a consolidação de uma carreira profissional.

O ensino de inglês nos coloca o desafio de formular princípios e refletir processos didáticos que de fato constroem conhecimento, em que este possa ser conectado à experiência social. A fim de entender os resultados dos níveis de motivação, o gráfico 03 mostrará os principais segmentos em que os discentes apresentam problemas na aprendizagem da LI:

Gráfico 03 - Dificuldades no idioma



Fonte: Arquivo dos autores.

O último questionamento refere-se às principais dificuldades linguísticas no ensino da Língua Inglesa. No Gráfico 03, com 42,9% nota-se que a maior dificuldade dos estudantes é falar em inglês, ou seja, praticar o *speaking* no cotidiano escolar e até mesmo fora dele. Nesse sentido, o eixo da oralidade na BNCC (2018) destaca que:

Envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (BNCC, 2018, p. 243).

Nesse sentido, o eixo da oralidade envolve duas habilidades importantes: o *Speaking* e *Listening*, assim, a prática da linguagem oral direta, com contato direto, como debate, entrevista, diálogo, entre outros, constitui o gênero oral em que as características do texto, os falantes envolvidos e seu “discurso de linguagem”, por vezes marcando sua identidade, devem ser levados em consideração.

É importante destacar que traduzir textos em inglês, com 23,8% do total dos dados, como mostra no Gráfico 03, foi a segunda maior dificuldade destacada pelos discentes, a princípio as demais dificuldades se mantêm iguais com 9,5%. Segundo Brown (2007), esses problemas poderiam ser amenizados à medida que o discente realizasse as atividades relacionadas à habilidade linguística que tem dificuldade com a ajuda do colega ou mediação do professor, uma vez que a linguagem efetiva um intercâmbio social.

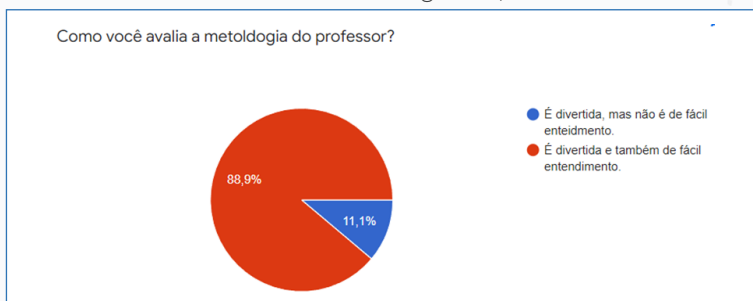
Encerrando o questionário inicial, a quarta pergunta procurou saber em relação à metodologia aplicada.

Na seção a seguir, serão mostrados os resultados do questionário final, os quais mostrarão os efeitos da aplicação da metodologia aplicada.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO FINAL

Após a coleta, por meio do formulário do *Google Forms*, foram verificados os benefícios obtidos através da gamificação. Portanto, a seguir são apresentados os resultados das quatro questões do questionário final.

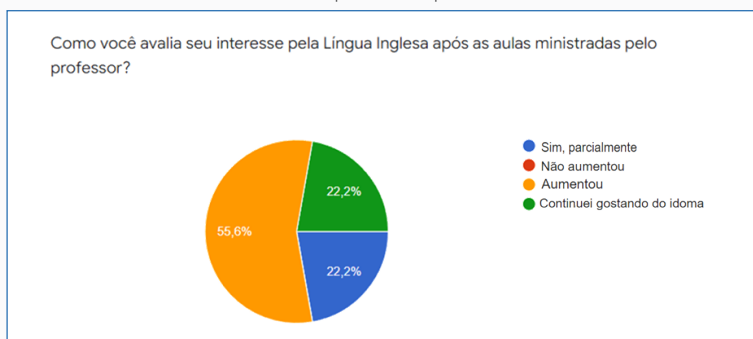
Gráfico 04 - Metodologia do professor



Fonte: Arquivo dos autores.

A porcentagem acima mostra que a maior parte da turma aprovou a metodologia aplicada durante o desenvolvimento das atividades gamificadas. Assim, o retorno positivo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes por meio da utilização da gamificação como estratégia didática para contextualizar as aulas de LI, e dinamizar aprendizagem por meio dos *games*. Segundo Busarello (2016), os jogos podem favorecer cenários lúdicos e ficcionais na forma de histórias, imagens e sons, apoiando o processo de formação e relação com o conhecimento. Desse modo, o ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio de o sujeito desenvolver habilidades cognitivas, estimulando a atenção e a memória (Busarello, 2016, p.24).

Gráfico 05 - O interesse pela LI após as aulas ministradas

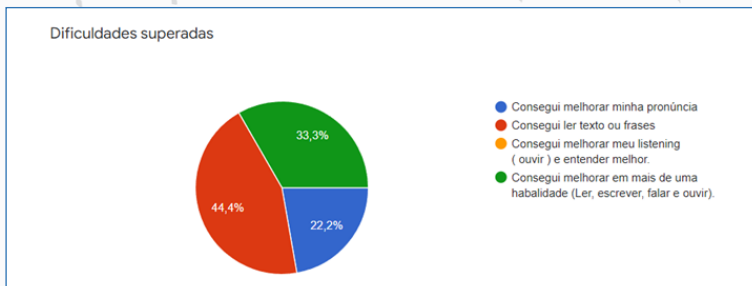


Fonte: Arquivo dos autores.

No Gráfico 05, percebe-se que 55,6% dos estudantes aumentaram o interesse pela LI após a metodologia aplicada pelo professor. No entanto, esse contraste nas respostas, também, confirma o que Busarello (2016) afirma, que a ludicidade é uma experiência intrínseca de cada indivíduo, as atividades lúdicas têm conotações diferentes em cada pessoa, pois o que pode ser divertido para o aluno "A" pode não ser para o aluno "B".

Simultaneamente à motivação e a metodologia, as dificuldades em LE contribuem para a falta de motivação para a aprendizagem e sugerem que o método utilizado pelo professor pode ter uma parcela de colaboração. Para entender os resultados dos níveis de motivação, o Gráfico 06 mostra as principais dificuldades que os estudantes conseguiram melhorar.

Gráfico 06 – Dificuldades superadas pelos estudantes

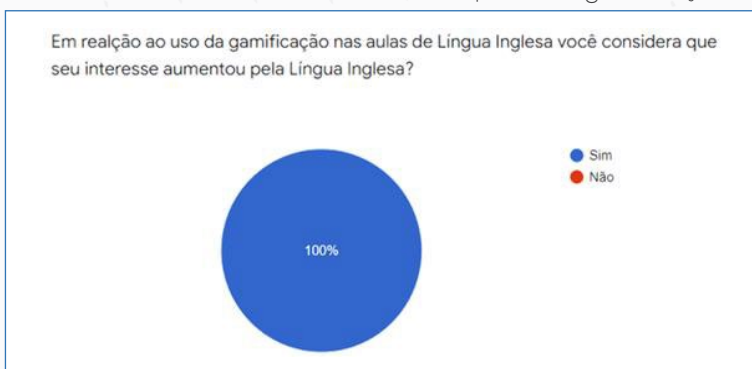


Fonte: Arquivo dos autores.

O Gráfico 06 revela que, os discentes conseguiram melhorar em alguma habilidade, tendo como destaque conseguir ler textos ou frases. Segundo a BNCC (2018), as práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) (BNCC, 2018, p.243).

É importante ressaltar que os 33,3% dos estudantes conseguiram melhorar em mais de uma habilidade, integrando as quatro habilidades linguísticas que são como os pilares para a compreensão de qualquer idioma. Por esta razão, elas são muito importantes para o aprendizado da LI. Segundo Brown (2007), integrar as habilidades significa oferecer aos aprendizes uma maior variedade de atividades. Dessa forma, os alunos terão mais oportunidades de participação nas aulas, o que ajuda a aumentar a motivação, além de evitar a monotonia.

Gráfico 07 - O aumento de interesse por meio gamificação



Fonte: Arquivo dos autores.

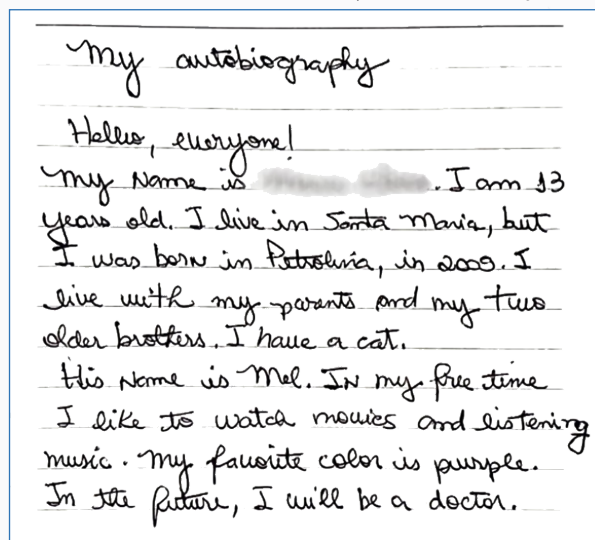
DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.013

Por meio dos dados acima, percebe-se a razão pela qual os estudantes têm aumentado a motivação para estudar, por meio dos jogos. É importante destacar que na turma participante do estudo havia estudantes que já utilizava contextos de jogos fora da sala de aula, o que torna o método tão bem sucedido. Nesse sentido, a utilização de estratégias de *gamification* possui um grande potencial para tornar o processo de aprendizagem mais atraente e motivador. O engajamento e motivação são objetivos explícitos da *gamification*, entendendo o primeiro imprescindível para reter a atenção do indivíduo e envolvê-lo no processo criado (Busarello, 2016, p.29).

Dessa forma, avaliar o processo de aprendizagem é uma tarefa difícil, mas possível. Por exemplo, o desenvolvimento adequado de um jogo pode ajudar os estudantes a adquirir habilidades e conhecimentos em pouco tempo, aumentando assim absorção do conteúdo.

No exemplo a seguir, apresenta-se a produção final da aluna A. Percebe-se desenvolvimento da habilidade escrita, após a intervenção da produção inicial e, por meio das aulas ministradas e do vocabulário adquirido a discente conseguiu montar sua autobiografia.

Figura 05: Habilidade de escrita da aluna A, após a intervenção na produção inicial.



Fonte: Arquivos dos autores.

Neste exemplo, pôde-se notar um progresso na habilidade tanto da escrita da discente, mas também na habilidade de falar, pois estudantes precisavam apresentar a autobiografia na sala, gerando uma pontuação de 120 pontos pela correção da atividade com base no roteiro exposto de pontos da gamificação, e por ter entregue com antecedência, o que fica evidente suas recompensas (a aprendizagem e a pontuação), que são elementos da metodologia estabelecida.

Dessa forma, diante do emprego da gamificação e da análise dos resultados, as respostas encontradas para a pergunta-problema dessa pesquisa indicam que a gamificação é uma ferramenta que pode auxiliar os estudantes na aprendizagem da LI por meio do seu engajamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados coletados para este estudo diz respeito à melhoria do ensino de LI a partir da gamificação. Nesse sentido, visa promover aprendizagem mais significativa e apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, despertando o interesse e engajamento dos estudantes no ensino de Língua Inglesa.

Percebe-se também a resposta da questão-problema, em que foi observado que por meio da gamificação, foi possível abranger habilidades da LI, sendo uma ferramenta que pode contribuir no ensino e aprendizagem de línguas a partir do seu engajamento, pois os resultados encontrados apontam para a motivação, que é um fator importante e está diretamente relacionado ao aprendizado do discente, tornando mais efetivo e prazeroso o processo de superação das dificuldades linguísticas. Alguns desafios foram encontrados no início, como a dificuldade para realizar a produção do gênero devido a alguns estudantes não possuírem um bom smartphone, já outros não tinham acesso à internet, a escola disponibilizava a internet, mas às vezes ficava instável, e havia momentos em que o professor precisava rotear os dados móveis para os estudantes, outra dificuldade foi a desmotivação para estudar Língua Inglesa.

No decorrer da experiência, parte desses desafios foram superados, pois os estudantes se engajaram na construção do gênero, e

o fato de poder formar duplas, foi uma estratégia que abriu caminho para que estudantes com celular de pouco armazenamento fizessem parte da proposta pedagógica experimental a partir do trabalho em equipe.

Pensar em novas formas de ensino foi necessário para conseguir a participação dos estudantes. Dito isso, as tecnologias digitais por meio da gamificação revelaram-se como uma alternativa eficaz e prazerosa viável que gerou resultados positivos por sua vasta possibilidade de uso, criação e interação configurando-se como um conjunto de atividades que colocam os discentes em interação a fim de se motivarem a aprender a LE de forma mais divertida e eficaz.

Diante disso, espera-se contribuir com a discussão acerca da necessidade de aperfeiçoamento do ensino da LI, bem como com as reflexões na área da linguística aplicada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 de Junho de 2022.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1ª Edição. São Paulo, 2015. Disponível em: < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf> Acesso em: 30 de Abril de 2022

BUSARELLO, R.I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Por: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R. CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

HUIZINGA, J. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LEFFA, J. V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LEFFA, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

LIMA, José Maria Maciel. **O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 08, pp. 21-50. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959.

TOLOMEI, B.V. **Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.** (2017), EaD em Foco, 7 (2), 145-156.

VIEIRA, Joyce Fettermann. **Inovação e tecnologias para a aprendizagem de inglês no Ensino Médio.** 1XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online – Junho/2017.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino.** In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.** 1 edition ed. Sebastopol, Calif: O'Reilly Media, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT15.014)

LEITURA, EMOÇÃO E VIVÊNCIA DO AMOR NA NARRATIVA *CARTAS A D.*, DE ANDRÉ GORZ

Rafael Francisco Braz

Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, rafaelbrazprof@gmail.com; - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A leitura vai muito mais além de ser algo escrito, uma ação, ou até mesmo uma atitude metodológica de leitura. O ato de ler consegue despertar sentimentos e emoções e possivelmente transformar pensamentos, portanto, é fundamental ao longo do desenvolvimento humano fazer o uso desse hábito. Desse modo, a leitura é uma prática extremamente importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico/reflexivo e a capacidade de interpretação e compreensão de pensamento. Este artigo tem por objetivo principal analisar os construtos histórico-culturais de emoção e vivência a partir da leitura de *Cartas a D.*, de André Gorz (2018). Para atingir ao objetivo pré-estabelecido, tomamos como metodologia de natureza qualitativa e de cunho interpretativo-analítica. Logo, para este estudo, lançamos mãos dos pressupostos teóricos postulados por Proust (1989), Barthes (1985) Martins (1990) acerca do processo da leitura e do prazer do texto literário e no tocando ao construto da vivência e emoção nos ancoramos nos pensamentos críticos de Toassa (2011), Damásio (2004) e Vigotski (1994 1999 e 2001). A análise mostra que a leitura está intimamente ligada às vivências interiores e exteriores da humanidade, pois é de suma importância aprender a ler a partir de um contexto, seja ele pessoal ou social, porque tudo isso nos leva a desenvolver a leitura, e a

nossa memória desde os nossos primeiros contatos com o mundo, torna o ato de ler e escrever essencial para a vida. Portanto, a leitura nos dá liberdade, pois é um grande instrumento de comunicação de relações humanas, o aprendizado ele é solitário, mas a educação vem por meio da convivência com os outros e experiências vividas.

Palavras-chave: Leitura, Emoções, Vivência.