

LINGUÍSTICA E ENSINO

ensaios, relatos e propostas para sala de aula

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Organizadoras)



LINGUÍSTICA E ENSINO

ensaios, relatos e propostas para sala de aula





Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Administração
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Hugo Firmino
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)
Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciência Sociais e Aplicadas)
Márcio André Veras Machado (Ciência Sociais e Aplicadas)
Maria de Fátima Alacantara Barros (Ciências da Saúde)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)
Raphael Abrahão (Engenharia)

Editora filiada à:



Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Organizadoras)

Linguística e ensino:

ensaios, relatos e propostas para sala de aula

Editora UFPB
João Pessoa
2022

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica e
Design de Capa

Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão textual/normalização desta publicação é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Editora UFPB

Emano Luna

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

L755 Linguística e ensino: ensaios, relatos e propostas para sala de aula / Eliana Vasconcelos da Silva Esval, Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (organizadoras). Dados eletrônicos - João Pessoa: Editora UFPB, 2022. 296 p. : il.

Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
E-book
ISBN: 978-65-5942-159-6

1. Linguística. 2. Gramática - Ensino. 3. Língua materna - Ensino. 4. Letramento literário. I. Esval, Eliana Vasconcelos da Silva. II. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro. III. Título.

UFPB/BC

CDU: 81

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO8

**TEORIAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE
GRAMÁTICA 16**

Fábio Ronne de Santana Lima

Francisco Eduardo Vieira

**CEM AULAS
SEM TÉDIO!**

**uma reflexão sobre ensino de gramática/análise
linguística mediado por jogos virtuais 39**

Fernanda Rosário de Mello

Tiago Aguiar

**AS RELAÇÕES LEXICAIS NO ESCOPO
DA INTERRELAÇÃO LÉXICO-CULTURA:
reflexões para o ensino da Língua Materna ... 70**

Mariana Lins Escarpinete

Mônica Mano Trindade Ferraz

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A LINGUAGEM 95

Tammy Suelen de Souza Vieira

Evangelina M. Brito De Faria

PROJETO DE LETRAMENTO: biografias de escritoras negras114

Mônica Cristina da Silva Santiago

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

LETRAMENTO POÉTICO: possibilidades educacionais mediadas pelo *instagram* 148

Oriosvaldo de Couto Ramos

Marineuma de O. C. Cavalcanti

SALA DE AULA INVERTIDA: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “gira mundo” na Paraíba172

Ketlen Oliveira Estevam da Silva

João Wandemberg Gonçalves Maciel

**O BILINGUISMO EM CONTEXTO ESCOLARES
DIVERSOS 205**

Natália Helena Nery e Silva

Rosenice de Lima Gabriel

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

**A FVNEXA ZOOM PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA MODALIDADE EAD:
contribuições em tempos de pandemia 231**

Débora Sandyla de A. dos Santos

Denilson Pereira de Matos

Fábia Sousa de Sena

**HETEROGLOSSIA: considerações acerca do
ensino de língua inglesa como língua adicional
para surdos 257**

Matheus Lucas de Almeida

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

Sobre autoras e autores 280

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, fruto de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (PGLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), reúne textos de professores, alunos ativos e egressos do Programa. De modo geral, os capítulos abordam questões de ensino em suas relações com diferentes aspectos dos estudos linguísticos característicos de cada uma das três Linhas de Pesquisa do Programa. São elas: Linha 1 *Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem*; Linha 2 *Teoria Linguística e Métodos* e Linha 3 *Tecnologias contemporâneas e ensino*. As pesquisas, no Programa, levam em consideração a necessidade de se trabalhar determinados conteúdos teóricos, envolvendo práticas pedagógicas significativas. É a partir dessa perspectiva que os textos aqui se apresentam.

A obra possibilita a partilha de resultados de pesquisas, ensaios e propostas para o ensino da leitura, da

escrita, da oralidade e da análise linguística, enfim, do ensino de língua (materna, segunda ou terceira língua) sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

A coletânea está organizada em dez capítulos. No capítulo de abertura, de autoria de Fábio Ronne de Santana Lima e de Francisco Eduardo Vieira, propõem-se reflexões sobre teorias linguísticas e ensino. Os autores abordam, de uma perspectiva didática, relações das diretrizes do Estruturalismo, do Gerativismo, do Funcionalismo e da Sociolinguística com o ensino reflexivo de gramática do português brasileiro. Finalizam o capítulo, afirmando que a retomada de algumas diretrizes teórico-metodológicas de cada epistemologia linguística contribui para novos olhares para a prática pedagógica do professor de Português.

Fernanda Rosário de Mello e Tiago Aguiar, no segundo capítulo, trazem um levantamento sobre jogos *on line* para o ensino de Português, de modo geral, e mais especificamente o recorte para o ensino de gramática. Relatam o aumento tanto da busca quanto da produção desses materiais em virtude da pandemia de covid-19, principalmente, pelos professores que não

dominavam os usos tecnológicos em suas aulas remotas. Os autores expressam suas preocupações com propostas de jogos que desvirtuam conceitos teóricos e metodológicos do ensino de português, afirmando que, apesar do uso de jogos didáticos, essa prática ainda se baseia no ensino tradicional, fugindo de uma perspectiva reflexiva, como defendemos.

No capítulo terceiro, Mariana Lins Escarpinete e Mônica Mano Trindade Ferraz, com o objetivo de discutir possibilidades para o ensino de língua materna para se trabalhar com análise lexical e embasadas nos estudos teóricos de interface Léxico/Cultura e da Semântica de Contextos e Cenários, trazem uma abordagem didática que envolve relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia, como relações culturalmente contextualizadas na língua. A discussão, nesse capítulo, contribui para quebrar paradigmas de uma visão reduzida do trabalho com o léxico, assinalando a contribuição da Semântica para o ensino.

O capítulo de Tammy Suelen S. Vieira e Evangelina M. B. de Faria apresenta uma discussão sobre a constituição do sujeito e a linguagem, reforçando

a importância da oralidade no desenvolvimento da criança dentro e fora da escola. Relatam uma experiência sobre o uso de dispositivos tecnológicos de gravação e reprodução de vídeo para se trabalhar com oralidade. Nas gravações, as crianças narram histórias e refletem sobre essa prática. As autoras evidenciam a importância do trabalho com gêneros orais, para favorecer a constituição da autoria das crianças nesse processo.

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael e Mônica Cristina da Silva Santiago propõem a aplicação de um Projeto de Letramento com biografias de escritoras negras. A partir dos estudos dos Letramentos e da contextualização da situação das mulheres e, em específico, das mulheres negras, as autoras levantam a necessidade de que essa abordagem esteja presente na sala de aula, visando ao ensino da leitura, da escrita e da oralidade como práticas sociais, para contribuir com a formação crítica dos estudantes.

O capítulo de Oriosvaldo de Couto Ramos e Marineuma de O. C. Cavalcante traz uma reflexão sobre o trabalho com poesia por meio da ferramenta *insta-*

gram, para desenvolver o letramento literário do aluno. Os autores, baseados nas teorias dos Letramentos e, especificamente, dos Letramentos Digital e Literário, mostram diferentes possibilidades para o trabalho com poesia no ensino de literatura.

O capítulo de Ketlen Oliveira Estevam da Silva e João Wandermberg Gonçalves Maciel apresenta um relato das experiências de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo”, Edição Canadá, na Paraíba, utilizando a metodologia ativa de aprendizagem “sala de aula invertida”. Os autores, se utilizando de ferramentas tecnológicas digitais, como *Duolingo*, *Facebook* e *WhatsApp*, descrevem o processo de ensino/aprendizagem do Curso Preparatório de Línguas que funcionava na Escola Técnica Estadual de Mangabeira, em João Pessoa. O capítulo apresenta uma reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o modo de compreensão dos processos de aprendizagem e dos diferentes progressos dos estudantes.

Natália Helena Nery e Silva, Rosenice de Lima Gabriel e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante nos proporcionam uma discussão sobre bilinguismo, bilin-

guismo bimodal e bilinguismo dos kodas, considerando suas peculiaridades no processo de aquisição de segunda língua, bem como sobre a Educação Bilíngue. As autoras relatam experiências com esses temas e apresentam resultados de pesquisa realizada numa escola, em João Pessoa-PB, sobre a visão de bilinguismo e educação bilíngue vivenciada na escola. Elas levantam, também, a necessidade de “uma política efetiva na qual reconhecesse os *kodas* como falantes minoritários” e a necessidade da formação adequada aos professores, caso contrário, o desconhecimento do professor resultará em “privação linguística ao aluno”.

O capítulo de Débora Sandyla de A. dos Santos, Denilson Pereira de Matos e Fábria Sousa de Sena apresenta o relato de uma proposta pedagógica aplicada com alunos de espanhol, ItemNet Zoom (Matos, 2020), considerando-o eficiente para o ensino de idiomas na modalidade EaD, ainda mais no contexto atual de ensino remoto por conta da pandemia do coronavírus. Os autores discutem sobre letramentos digitais e destacam que, no uso dessa ferramenta e das diferentes possibilidades para a prática pedagógica, permanece, ainda, a

“importância do papel do professor como agente social para que o uso dessas práticas seja efetivado”.

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa e Matheus Lucas de Almeida, no último capítulo, levantam uma discussão pertinente e de caráter social relevante. Os autores propõem o ensino de uma terceira língua, no caso o inglês, para pessoas surdas, a partir do conceito de heteroglossia bakhtiniana e do trabalho com gêneros discursivos, mostrando a necessidade de se levar em consideração suas especificidades linguísticas, sociais e seus conhecimentos. Uma proposta que levanta a necessidade do ensino inclusivo para alunos surdos.

Os temas abordados, de diferentes perspectivas teóricas e linhas de pesquisa e longe de serem exaustivos, apontam para possibilidades de um ensino diversificado, reflexivo, pautado em estudos linguísticos atuais, que circulam no âmbito acadêmico e que embasam a elaboração de práticas pedagógicas necessárias para se enfrentar os desafios da sala de aula. Nesse sentido, são reflexões que interessam tanto a professores da educação básica quanto do superior que trabalham com formação de professores,

bem de como pesquisadores interessados nessas temáticas.

Esperamos, com essa coletânea, contribuir com a disseminação de conhecimentos linguísticos e práticas pedagógicas que fortaleçam o trabalho na sala de aula.

Agradecemos a todas e todos que contribuíram com esta ação coletiva e ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA-UFPB), por proporcionar a publicação e publicização dos estudos e resultados das pesquisas desenvolvidas em nosso Programa.

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael

Julienne Lopes Ribeiro Pedrosa

(Organizadoras)

CAPÍTULO 1

TEORIAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE GRAMÁTICA¹

Fábio Ronne de Santana Lima

Francisco Eduardo Vieira

1 A primeira versão deste texto é um ensaio de Fábio Ronne de Santana Lima, desenvolvido como trabalho de conclusão da disciplina Linguística Geral, ministrada por Francisco Eduardo Vieira no MPLE/UFPB, no primeiro semestre de 2021.

1. Considerações iniciais

Este capítulo, de natureza ensaística, apresenta um breve panorama de quatro empreendimentos epistemológicos da Linguística contemporânea. O intuito é relacionar algumas diretrizes do Estruturalismo, do Gerativismo, do Funcionalismo e da Sociolinguística ao ensino de gramática na Educação Básica. Acreditamos que diferentes teorias formalistas e funcionalistas, embora tratem do objeto *língua* a partir de pontos de vista distintos, podem ser acionadas diante da necessidade de uma ampla e efetiva compreensão dos fenômenos da linguagem no ambiente pedagógico. Desse modo, propomos aqui uma apresentação didática desses empreendimentos teórico-metodológicos, com foco no ensino de gramática do português brasileiro (PB) nas aulas de língua portuguesa.

Entendemos positivamente as vicissitudes epistemológicas pelas quais passaram os estudos linguísticos no Brasil desde os anos 1960, bem como o reflexo dessa história no ensino de gramática nos dias atuais. Apesar das inevitáveis incompletudes das propostas

científicas elaboradas e desenvolvidas até aqui, estas motivaram novos e relevantes olhares teóricos e pedagógicos para o objeto *língua*. Entretanto, a despeito da ecleticidade do panorama que apresentaremos, devemos confessar certa predileção pelo ensino de gramática pautado na Sociolinguística educacional, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), pedagogia de ensino de língua materna culturalmente sensível. Essa preferência se reflete na dissertação em desenvolvimento no MPLE/UFPB, no âmbito do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas”², provisoriamente intitulada “Relações de concordância e conjugação verbal envolvendo variantes de primeira pessoa do plural do português brasileiro: uma proposta didática”, de autoria do primeiro e orientada pelo segundo autor do presente capítulo.

Outro ponto preliminar está na noção de gramática tomada para as reflexões estabelecidas em cada seção deste texto: uma concepção de regras intuitivas

2 Espelho do HGEL no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <https://bit.ly/2GoleXa>. Perfil do HGEL no Instagram @hgel.ufpb.

que definem o funcionamento de uma língua (ANTUNES, 2007). Nos afastamos, portanto, da concepção normativa-prescritiva de gramática, que hierarquiza negativamente certas variedades em detrimento de uma norma-padrão externa ao sujeito, idealizada e inalcançável.

Nesse espectro, estabeleceremos, quando pertinente, interface entre uma e outra abordagem teórico-metodológica dos estudos linguísticos, condição muitas vezes requerida no ensino de língua e de gramática.

2. Estruturalismo e ensino de língua

Segundo Costa (2018), apesar de serem várias as teorias que podem ser chamadas de “estruturalistas”, todas elas reconhecem que a língua é uma estrutura, um sistema formado de elementos coesos, inter-relacionados, os quais funcionam a partir de um conjunto de regras ou leis internas, com princípios de funcionamento próprios, cabendo ao linguista a análise da organização e do funcionamento desses constituintes no

sistema. Essa concepção de uma *linguística estrutural*, desenvolvida primeiramente no *Curso de linguística geral* (CLG), obra póstuma atribuída por seus organizadores a Ferdinand de Saussure (1857-1913) e publicada originalmente em 1916 [2012], deu à Linguística caráter científico.

A linguagem, resultado complexo da soma da língua (*langue*) e da fala (*parole*), conforme estabelecido em Saussure (2012), é hoje um universo possível para os estudos linguísticos. Porém, à época, dadas as determinações científico-filosóficas de caráter positivista que se assumiam a partir do século XIX, houve a necessidade de uma delimitação do objeto da Linguística, priorizando-se a *langue*, organizada na suposta homogeneidade de um coletivo social, em detrimento da fala, espaço de subjetividade e assistemática. Esse enfoque objetivo e abstrato motivou estudos posteriores no campo da Linguística. De acordo com o que se lê em Saussure (2012, p. 41):

[p]ara nós, ela [a língua] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavel-

mente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

A noção de *langue* enquanto sistema imanente, defendida no CLG, não abalou a concepção de língua que historicamente sustenta o ensino de gramática. Até porque, por mais contextualizada que seja a prática do professor de português contemporâneo, em tese não condizente com uma concepção de língua encerrada em si mesma ou descolada das práticas sociais de linguagem, as noções de estrutura, norma e comunidade linguística, incontornáveis à prática docente, também podem ser relacionadas às diretrizes epistemológicas do CLG e às conseqüentes teorias estruturalistas.

É verdade que, após mais de um século de publicação do CLG, a *langue* saussuriana ainda reverbera nas concepções atuais de língua, configurando movimentos dialógicos convergentes e ampliados, não só refutatórios. Bagno (2014), por exemplo, apresenta uma definição de língua na perspectiva

sociocognitivista, englobando, além dos aspectos biológico e mental ativados pela interação humana, convenções socioculturais e *fonomorfossintáticas*, estabelecidas em comunidade, que estão em coevolução. Ou seja, nessa perspectiva, as *estruturas fonológica, morfológica e sintática* também fazem parte do que se entende por língua, no domínio tanto teórico quanto pedagógico. Isso ajuda a desmistificar a ausência deliberada do ensino de estruturas linguísticas nas últimas décadas, consequência da crítica pouco fundamentada dos detratores da gramática tradicional.

Diferentemente do que se costuma argumentar, um ensino reflexivo de base estruturalista não precisa se restringir ao cultivo acrítico da norma-padrão absoluta. Não esqueçamos, por exemplo, de que a corrente estruturalista norte-americana representada por Leonard Bloomfield (1887-1949) objetivava elaborar um sistema de conceitos aplicáveis à descrição sincrônica de qualquer língua, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, com base no *corpus* de fala de nativos. Tratava-se,

portanto, de um método puramente descritivo e indutivo que corrobora o entendimento de que todas as frases de uma língua são formadas pela combinação de construções – os seus constituintes –, e não de uma simples sequência de elementos discretos (COSTA, 2018, p. 124).

Em se tratando da Linguística estruturalista brasileira, o desdobrar dessa epistemologia

fez com que aparecessem, em pouco tempo, representações confiáveis do sistema fonológico e dos principais recursos morfológicos (por exemplo, a flexão nominal e a conjugação do verbo) utilizados pelo português padrão. A adoção de uma atitude descritiva, por outro lado, permitiu que as variedades não padrão da língua fossem consideradas como objetos legítimos de análises. [...] descobre-se que as variedades não padrão não têm necessariamente uma estrutura pobre ou insuficiente, têm apenas uma estrutura diferente (ILARI, 2011, p. 86).

Câmara Jr. (1974), célebre representante do Estruturalismo brasileiro, muito promoveu essa emprei-

tada por aqui, assumindo que a linguística descritiva ou sincrônica deduz o estado linguístico cientificamente.

Trazendo essas reflexões para o campo pedagógico, podemos dizer que a descrição das estruturas linguísticas também está no cerne do ensino de gramática, independentemente dos seus fins, bases teóricas e procedimentos metodológicos.

Com base em Ilari (2011), sustentamos que a língua portuguesa falada e escrita no Brasil deveria ser tomada também como objeto de *descrição* no âmbito escolar, contrariando a tradição normativa.

Destarte, é válida a tentativa de apresentar em sala de aula traços descritivos da língua, encaminhando os discentes para o reconhecimento de padrões diferentes de uso. Isso demonstra a relevância científica que o Estruturalismo linguístico teve na descrição do PB e na ascensão de outros programas de investigação dele decorrentes. Um bom exemplo é a Sociolinguística, que, politicamente engajada, trabalha com descrição, identificação de condicionamentos e quantificação de fenômenos linguísticos em variação, influenciada, portanto, por análises sintagmáticas e

paradigmáticas da língua. Evidentemente, os olhares sobre o objeto são distintos e, por conseguinte, as concepções que emergem também resultam em outras posições. Mas isso não invalida a grande contribuição do Estruturalismo à verve científica e pedagógica do trato com a linguagem.

3. Gerativismo e ensino de língua

Não é incomum encontrar algum estudante repetindo o discurso de que não sabe português, de que não sabe gramática ou algo dessa natureza. Se não estivermos atentos às noções possíveis de *língua* e *gramática*, poderemos até concordar com essa afirmação e cairmos nos “fósseis” da língua, como as ênclises inapropriadas ou as mesóclises inúteis, cheirando a mofo, conforme critica Kato (2013). Todavia, por exemplo, para a epistemologia gerativista, segundo a hipótese do inatismo linguístico, todo ser humano tem uma predisposição genética que permite a aquisição e a utilização da língua e da gramática de seu ambiente, sem aprendizagem formal para tanto.

Todos os falantes têm, assim, um conhecimento linguístico-gramatical intuitivo, que é posto em uso nas interações entre falantes de uma dada língua. Desse modo, é incoerente atribuir a qualquer falante de qualquer língua ausência de conhecimentos gramaticais. Segundo Noam Chomsky (1928-), elaborador do Gerativismo, “cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática generativa que exprime o seu conhecimento da sua língua” (CHOMSKY, 1975, p. 89). Assim, a afirmação de que o estudante não sabe *gramática*, para o Gerativismo, seria uma falácia.

A partir do reconhecimento da condição criativa da mente humana, o empreendimento gerativo vem há mais de sessenta anos tentando construir uma *gramática gerativa* capaz de dar conta desse conhecimento inato que o ser humano desenvolve competentemente. Segundo Borges Neto (2011), Chomsky, desde a década de 1950, vinha fincar na Linguística a necessidade de um estudo da língua anterior à descrição estrutural, objetivo da perspectiva estruturalista:

O que chama atenção de Chomsky é a necessidade de se supor a existência de algo anterior à língua dos estruturalistas: a capacidade que os falantes têm de produzir exatamente os enunciados que *podem* ser feitos. Em outras palavras, Chomsky desloca a questão fundamental da teoria linguística para a determinação das regras que regem os “corpora representativos”, que deixam de ser o ponto de partida da teoria e passam a ser o seu ponto de chegada (BORGES NETO, 2011, p. 99, grifo do autor).

Nessa empreitada, Chomsky estabelece algumas teorias para dar conta de fenômenos capazes de auxiliar na construção de uma gramática universal, como a teoria dos *princípios e parâmetros*. Assim, interessa ao Gerativismo uma análise formal da estrutura linguística de um falante nativo, verificando os mecanismos criativamente acionados na produção e na compreensão das estruturas específicas da língua ou comuns a qualquer língua. Na escola, ao contrário, de forma limitada, o tratamento da gramática – aqui normativa – cerceia, poda, estabelece limites intransponí-

veis, porque, além de encarar como “erro” determinadas formas e estruturas internalizadas na gramática do estudante, invalida o conhecimento criativo de que ele pode se valer em suas práticas sociais de linguagem.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), as crianças já chegam à escola com a competência linguística; o que lhes falta é desenvolver a competência comunicativa. Desse modo, é papel da escola facilitar essa ampliação a partir do uso da língua em diferentes práticas sociais. Nesse processo, deve ficar salientado, na condução pedagógica, que a língua vernacular, internalizada, é sobremaneira diferente da língua escrita, planejada, estimulada pelo ambiente externo, sendo aquela tão válida quanto esta. Kato (2013), por exemplo, evidencia que a gramática da língua escrita, frequentemente comparada à da língua falada, é praticamente uma L2 para os estudantes que têm um sistema gramatical diferente.

Propostas de ensino de língua com viés gerativo evidenciam uma lógica gramatical que é natural ao falante e desperta a metacognição, estimulando a consciência morfosintática do estudante. A Sociolinguística paramétrica, interface entre o Gerativismo e

a Sociolinguística, por exemplo, favorece o ensino de gramática a partir da reflexão sobre os parâmetros comuns ao PB, como o parâmetro do sujeito nulo (cf. KATO, 2013), pertencente à gramática de qualquer estudante, apenas por ser falante de PB.

Tomar o empreendimento gerativo como uma vertente possível para subsidiar o ensino de gramática do PB pode significar uma revalidação coletiva do usuário falante empoderado de e por sua própria língua. Diante disso, acreditamos que “devolver” essa autoconfiança ao estudante da Educação Básica é salutar para seu avanço nas práticas de letramento mais formais.

4. Funcionalismo e ensino de língua

Quando tratamos da relação entre Estruturalismo e ensino de língua, apontamos que essa corrente epistemológica havia motivado outros posicionamentos sobre a língua e a linguagem humanas. O Funcionalismo é um deles. Segundo Pezatti (2011, p. 166), “o paradigma funcional ostenta, na verdade, uma história quase tão longa quanto a do paradigma formal”.

Um dos autores mais relevantes dessa epistemologia linguística é Roman Jakobson (1896-1982), nome expoente da Escola Linguística de Praga, que tem base na Linguística estrutural. Os linguistas de Praga foram os responsáveis, por exemplo, pela sistematização das seis funções da linguagem (emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética) e pelo desenvolvimento de estudos fonológicos que moldaram em muitos aspectos a Linguística contemporânea – com o desenvolvimento, por exemplo, da noção de traços distintivos (MOURA NEVES, 1994; ILARI, 2011; PEZATTI, 2011).

Em relação ao assunto abordado aqui, o ensino de gramática, nos cabe uma definição acerca de seu tratamento na perspectiva em questão, a funcionalista. Para isso, é relevante o posicionamento de Moura Neves (1994):

qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação

do modo *como os usuários* da língua se *comunicam* eficientemente. Todo o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame, pois, a *competência comunicativa*. Isso implica considerar as estruturas das expressões linguísticas *como configurações de funções*, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração (MOURA NEVES, 1994, p. 109, grifos nossos).

Nesse excerto, alguns termos-chave do Funcionalismo estão destacados, como *usuários*, *competência comunicativa* e *funções*. A partir de Moura Neves (1994), que fortemente se baseia nos estudos do funcionalista britânico Michael Halliday (1925-2018), entendemos que a gramática na perspectiva funcional se ocupa de explicar as regularidades estruturais da língua em uso, em função. Diante disso, no âmbito do ensino, “é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico” (MOURA NEVES, 2005, p. 49). O trabalho com a gramática deve incidir, por exemplo, nos efeitos de sentido decorrentes da posição do adjetivo em relação ao substantivo, nas estratégias de topicalização

para dar conta de determinadas intenções comunicativas, entre outras possibilidades funcionais.

Nesses termos, é notório que a contribuição da perspectiva funcional ao ensino de gramática se dá no favorecimento de uma análise sociocognitiva das intenções textuais, observando-se as relações pragmático-discursivas, semânticas e estruturais inerentes à dinamicidade da linguagem e aos múltiplos usos da língua.

5. Sociolinguística e ensino de língua

De modo geral, a ideia de que a fala cotidiana é o espaço da assistemática atravessou por muito tempo o ensino de gramática. Entretanto, desde os anos 1960, linguistas como William Bright (1928-2006) afirmam que:

a tarefa da Sociolinguística é [...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção (BRIGHT, 1974, p. 17).

Por sua vez, em 1968, Uriel Weinreich (1926-1967), William Labov (1927-) e Marvin Herzog (1927-2013) publicaram um texto apresentando possíveis fundamentos para o que eles denominaram *teoria da variação e mudança*. Nesse texto, os autores apresentam a língua “como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 35). Assim, a partir do reconhecimento dessa posição teórica e de trabalhos posteriores filia- dos a essa perspectiva, a Sociolinguística quantitativa se desenvolveu, seguida de outras perspectivas teóricas guiadas por essa mesma epistemologia e configurando relações diversas entre condicionamentos sociais e formas e estruturas linguísticas. Esse avanço foi decisivo para combater a ideia de caos linguístico e de variação assistemática que ainda se sustentava pelos olhares mais formalistas, conforme deixa claro Labov (2008):

Os procedimentos da linguística descrita se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, era natural con-

siderar essas normas como invariantes, compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. No entanto, estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos (LABOV, 2008, p. 140).

Atualmente, com o desenvolvimento e a consolidação da Sociolinguística nas pesquisas linguísticas e nos centros de formação de professores de línguas, é cientificamente questionável não considerarmos ser a variação linguística espaço de relações estruturalmente organizadas, condicionadas por fatores não só linguísticos, mas também sociais, e, conseqüentemente, não transcendermos uma concepção imanente de língua e gramática no âmbito pedagógico.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), na escola, o que precisamos considerar é que todo usuário se vale de formas e estruturas linguísticas intrinsecamente ligadas a contínuos que favorecem ou não de-

terminados usos. Por isso, o ensino de gramática deve ser atravessado por vieses que compreendam a variação e a mudança natural da língua em uso, motivadas pelas comunidades de fala, em contextos de interação, contemplando um posicionamento social, filosófico e reflexivo sobre a constituição da linguagem. Assim, cabe a aplicação de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes linguísticos dos educandos (uma Sociolinguística educacional), que esteja atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola.

6. Considerações finais

O propósito deste ensaio foi apresentar argumentos de diferentes áreas da Linguística contemporânea para um ensino de gramática reflexivo. Acreditamos que a retomada de algumas diretrizes teórico-metodológicas de cada epistemologia linguística (Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo e Sociolinguística) poderá ajudar a fundamentar os olhares docentes para

a construção e a abordagem do objeto *língua* na Educação Básica.

Esperamos que o capítulo também tenha trazido bons argumentos à ideia de que, por mais que exista uma filiação epistemológica predileta conduzindo nossas práticas pedagógicas, o olhar teórico diversificado vem sendo cada vez mais uma exigência para uma compreensão e uma abordagem pedagógica mais consistente dos fenômenos da linguagem.

Referências

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

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: ponto os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **A educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORGES NETO, J. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à**

linguística: fundamentos epistemológicos. v. 3. 5. ed.
São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-129.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. Trad. E. N. Araújo Jorge. In: FONSECA, M. S. V. da; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CÂMARA Jr., J. M. **Princípios de linguística geral**: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Trad. de J. A. Meireles; E. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 113-126.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-92.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KATO, M. A. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013, p. 147-164.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA NEVES, M. H. de. **Gramática na escola**. 8. ed.
São Paulo: Contexto, 2005.

MOURA NEVES, M. H. de. *Uma visão geral da gramática funcional*. **Alfa**, v. 38, p. 109-127, 1994.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística.
In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. 5. ed.
São Paulo: Cortez, 2011, p. 165-217.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed.
São Paulo: Cultrix, 2012.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I.
Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad. M. Bagno. São Paulo:
Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 2

CEM AULAS SEM TÉDIO!¹ uma reflexão sobre ensino de gramática/ análise linguística mediado por jogos virtuais

Fernanda Rosário de Mello

Tiago Aguiar

1 O título do capítulo remete ao livro organizado por Vanessa Amorim e Vivian Magalhães, também chamado Cem aulas sem tédio. A obra publicada no ano 2000 pela editora Padre Reus é descrita como um conjunto de sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor.

1. Considerações iniciais

Temos hoje um cenário muito propício à utilização de jogos nas aulas de Português. Além da motivação naturalmente relacionada a essas dinâmicas, temos alunos completamente imersos no universo *online*, conhecedores e adeptos dos mais variados *games* e aplicativos virtuais. Além disso, nos últimos meses, o mundo tenta se reorganizar para conviver com as limitações impostas pela pandemia do COVID-19², o que, para o cenário educacional, levou milhares de professores a se reinventarem e estudantes a se adaptarem a aulas remotas, mediadas pelas telas do computador, do celular ou do *tablet*. Por fim, temos as orientações presentes nos documentos oficiais há mais de 20 anos, com os PCN (BRASIL, 1998), sugerindo um redimensionamento nas aulas de língua portuguesa, e, mais recentemente, com a BNCC (BRASIL, 2017), insistindo

2 A infecção por COVID-19 surgiu no final de 2019, na China. No Brasil, foram diagnosticados os primeiros casos em fevereiro de 2020 e, em março do mesmo ano, a OMS declara situação de pandemia, devido à rápida disseminação infecciosa do vírus.

na necessidade de se abandonar a velha e contraproducente aula de gramática, dando lugar ao ensino de análise linguística, tida como prática indispensável para o alcance dos objetivos relativos à aprendizagem de língua na educação básica: a ampliação de competências e habilidades linguísticas, garantindo a nossos alunos a inserção e a participação efetiva nas mais variadas práticas sociais.

Dessa forma, com o uso de jogos virtuais para o ensino de língua portuguesa, todos aparentemente saem ganhando. De um lado, o professor, que *mata dois coelhos com uma cajadada só*: poderá, enfim, se livrar do peso de ser um professor *gramatiqueiro*, com o auxílio dos muitos recursos digitais para a produção de jogos dinâmicos, ricos em detalhes que só a tecnologia é capaz de fornecer e, também, trazer a tão esperada análise linguística para seu fazer docente. De outro lado, o aluno, que finalmente poderá encontrar motivação para as aulas, mesmo que remotas, e avançar na ampliação de suas competências linguísticas, deixando para trás as repetidas tarefas de uma metalinguagem típica da nossa tradição escolar no ensino de gramática.

Um dado prático dessa parceria vitoriosa é que, ultimamente, tem se tornado cada vez mais comum encontrarmos grupos de professores nas redes sociais, interessados no compartilhamento de materiais didáticos para serem usados em suas aulas, em especial com a necessidade de uma rápida adaptação ao ensino remoto. Um grupo bastante ativo nesse sentido é o “Língua Portuguesa – Atividades”, na rede social *Facebook*³.

No período de março de 2020⁴ a julho de 2021, notamos nesse grupo mais de cem postagens de jogos de “gramática”, das quais quatro nos chamaram a atenção por terem recebido uma quantidade muito significativa de curtidas e/ou comentários positivos. Neste capítulo, analisamos o conteúdo desses jogos e trazemos algumas reflexões sobre a adequação deles ao que preveem os documentos oficiais da educação bra-

3 É um grupo privado, destinado ao ensino de língua portuguesa com quase 47 mil membros. Seu objetivo é compartilhar propostas didáticas entre professores de Português na Educação Básica, por meio da divulgação de *links*, da indicação de livros e vídeos, de sugestões de planos de aula e de atividades diversas.

4 A data inicial aqui sinalizada se justifica por marcar o começo da pandemia entre nós brasileiros.

sileira, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017).

2. Cem aulas sem tédio: o ensino gramatical mediado por jogos virtuais

Sabemos que as aulas de Português frequentemente são afetadas pela escolha equivocada de um olhar reducionista para os expedientes linguísticos. Muitos docentes acreditam que, para ser um bom professor de Português, em pleno século 21, é necessário evitar a gramática, cansativa e enfadonha. E uma ótima maneira de fazer isso é optar por aulas dinâmicas, lúdicas, divertidas, aplicando métodos inovadores e ativos em suas salas de aula. Acontece que um resultado prático dessa postura é a enxurrada de propostas didáticas tidas como jogos de gramática, altamente valorizados por professores e alunos. De fato, essas propostas podem ser bastante razoáveis, desde que não escondam a velha e indesejável gramatiquice da nossa tradição escolar, agora camuflada pela adoção

dos aclamados jogos virtuais, com todos os atributos que lhes cabem.

Como se não bastassem as vicissitudes do século 21, enfrentamos atualmente os desafios trazidos com a pandemia por COVID-19. Todos os envolvidos no processo educacional, em todos os níveis de ensino, precisaram encontrar rapidamente alternativas para a interrupção das aulas presenciais. O ensino remoto surge, então, como uma das formas de adaptação às nossas novas necessidades.

Se a mera transmissão de conteúdos já não é bem-vista há décadas, hoje diversificar os métodos de ensino tornou-se mesmo indispensável. Professores, principalmente na educação básica, acreditam que, com aulas remotas apoiadas em ferramentas e recursos digitais, suas tarefas se tornam menos árduas. Os jogos em sala de aula, como um dos recursos típicos de metodologias ativas, se destacam pela ludicidade, pela dinamicidade, pela interatividade que podem surgir com sua aplicação. Para Martins (2018), os jogos podem ser uma estratégia de ensino bastante produtiva, já que, por sua natureza, desafiam, encantam, “tiram

da rotina”. Por isso tudo, vimos crescer substancialmente, nos últimos meses, a procura por jogos para o ensino de Português.

No grupo “Língua Portuguesa – Atividades”, no período entre março de 2020 e junho de 2021, encontramos 88 jogos para ensino de língua compartilhados em 2020 e 67 jogos em 2021. Os conteúdos são diversos: componentes gramaticais, gêneros e tipologias textuais, datas comemorativas etc. Para nossa análise neste capítulo, selecionamos os quatro mais comentados e/ou curtidos⁵, os quais, coincidentemente, tratam de morfologia.

Se considerarmos que a gramática do Português comporta cinco níveis (fonética/ fonologia; morfologia; sintaxe; semântica; pragmática), é curioso que em nossos dados figurem como jogos mais visados pelos professores aqueles relativos à morfologia, o que reproduz os dados gerados por Neves (1990) so-

5 Na rede social *Facebook*, as postagens podem receber comentários dos usuários e, também, podem ser marcadas com “reações” que indicam o valor atribuído a elas pelos internautas. Assim, os usuários podem curtir uma postagem, podem amá-la, podem se sentir tristes com o que fora publicado, se sentir com raiva, etc.

bre os exercícios mais aplicados pelos professores dos antigos 1º e 2º graus, dos 10 primeiros, 9 eram sobre morfologia e sintaxe. Nossa expectativa aqui é que os “jogos” acompanhem os avanços trazidos pelos documentos oficiais.

O **jogo 1** foi elaborado com o auxílio de recursos digitais, em plataforma específica, com animações e música. Conforme os alunos clicam nas imagens, novas telas surgem com as perguntas e respostas. Curtido mais de 200 vezes, o jogo recebeu dezenas de comentários positivos e diversas sinalizações de utilização por outros professores.

Jogo 1 “Classes Gramaticais”



A maioria das perguntas solicita que os alunos identifiquem determinada classe de palavra em frases descontextualizadas, mas há também perguntas para os alunos conceituarem as classes. Outras perguntas sublinham palavras em frases e pedem que os alunos indiquem a classe dos termos destacados. Duas das perguntas focalizam o valor das preposições, pedindo que os alunos informem a relação expressa por elas numa frase dada, e solicitando que preencham uma lacuna com a preposição adequada para indicar *meio*: “Fizemos uma viagem _____ navio” (no x de x em).

Há, ainda, uma pergunta pedindo que os alunos completem a lacuna da frase com os artigos adequados: “_____ menino ganhou _____ grande presente” (o/uma x o/um x a/um).

As perguntas, basicamente, giram em torno da identificação e da classificação dos termos a partir de frases inventadas para o jogo. Se considerarmos as orientações mais gerais da BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, veremos que sua centralidade deve estar no texto, tido como primordial na definição dos

conteúdos, habilidades e objetivos, a partir de seu pertencimento a um gênero que circula em diferentes esferas sociais de uso da linguagem. O trabalho em sala de aula deve incluir os conhecimentos sobre língua e gramática, mas mobilizados em favor do desenvolvimento das práticas de leitura, produção e tratamento das linguagens.

Embora a descrição do jogo não apresente seus objetivos, podemos inferi-los a partir da observação de seu funcionamento e do que é solicitado ao aluno com as perguntas. A associação, então, entre diretrizes para o ensino e a efetivação na prática pedagógica não se estabelece. Além desse ponto mais geral sobre o jogo, há questões específicas que nos chamam a atenção.

Defendemos o reconhecimento da importância do estudo da sistematização gramatical em sala, o que inclui o tratamento metalinguístico (VIEIRA, 2019), mas não podemos perder de vista que esse tratamento não deve se encerrar em si mesmo, antes deve servir à maturação de outras competências – linguísticas, epilinguísticas, textuais (FRANCHI, 2006). As questões no jogo não encaminham a isso; ao contrário, pedem

que os alunos identifiquem e classifiquem as palavras e *vence* aquele que acertar mais.

Além disso, ainda que consideremos apenas a pertinência da abordagem metalinguística, devemos ponderar sobre as questões em si, sobre sua formulação e opções de resposta. Ao pedir que o aluno identifique os pronomes na frase “Alguém precisa varrer esse chão”, a professora oferece três opções de resposta e, das duas incorretas, uma é formada pelo par *varrer/esse* e a outra por *você/chão*. Por menos domínio que tenham sobre categorias gramaticais, é pouco provável que os alunos dos Anos Finais não identifiquem sem grandes dificuldades *varrer* como verbo, descartando rapidamente uma resposta. A outra opção tem ainda menos utilidade, formada pelo par *você/chão*. Não acreditamos que os alunos pensem que *chão* seja um pronome, mas o mais incrível é dar como opção de resposta uma palavra que nem mesmo está presente na frase na qual devem localizar os pronomes. Nesse caso, nenhuma compreensão gramatical está em cena e a questão se faz muito pouco produtiva, ainda que para uma abordagem metalinguística.

Duas das questões se afastam um pouco da metalinguagem, solicitando que os alunos compreendam os valores semânticos das preposições. Mas, ao perguntar que preposição pode preencher corretamente a lacuna na frase “Fizemos uma viagem _____ navio”, indicando *meio*, os alunos podem não reconhecer diferenças no uso de *no* e *de*⁶. A questão que se coloca nessa frase não é o valor expresso por uma preposição ou outra, mas sim referentes textuais, informações dadas x informações novas, reflexões que obviamente jamais poderão ser feitas por meio de frases descontextualizadas.

Por fim, há uma questão que pede dos alunos a compreensão do *uso* do artigo. Quando lemos seu enunciado, ficamos animados com a expectativa de o jogo avançar da classificação para a reflexão sobre adequação de usos. A frase com lacunas a serem preenchidas com os artigos adequados é “_____ menino ganhou _____

6 Até porque a escola, ao ensinar regência, insiste ser errado o uso de *em* para indicar movimento, deslocamento, devendo ser substituído por *a*. Dizem que “Vou no banheiro” é inaceitável, porque indica ser o banheiro o meio de locomoção – o que nos parece, no mínimo, jocoso. Mas se no banheiro indica o meio da locomoção, por que no navio não poderia indicar também?

grande presente” e os pares de resposta são o/uma; o/um; a/um. Na frase, não há palavras femininas, então duas das opções já são automática e facilmente descartadas. Novamente não conseguimos ver produtividade com a questão. Os alunos não são levados ao trabalho de análise e reflexão, como poderiam ser se o foco fossem as diferenças de leitura e sentido entre o menino/o presente; um menino/um presente; o menino/um presente; um menino/o presente. De acordo com Mello (2014), o trabalho com as categorias gramaticais deve evidenciar a funcionalidade delas para a construção dos textos, de modo a levar o aluno a compreender a contribuição das classes para a boa formação textual.

Em suma, o Jogo 1 não avança para além das nomenclaturas, identificações e classificações. Não há prática de análise linguística, nem mesmo ensino de gramática – ainda que essa oposição fizesse sentido –, porque não há o exercício descritivo-analítico de operar sobre a língua. Ainda assim, e isso muito nos preocupa, o jogo é *curtido e/ou amado*⁷ muitas vezes

7 Este jogo recebeu, até o dia da escrita deste capítulo, 175 comentários e 348 curtidas.

por centenas de professores. Na postagem, são feitas dezenas de comentários elogiosos sobre a qualidade do material, como vemos em:

Comentários no jogo “Classes Gramaticais”



São muitas imagens (*gifs*) e textos verbais explicitando a aprovação por parte dos colegas professores para o jogo produzido e chama nossa atenção a presença constante de elogios ao caráter divertido do material. A presença de jogos nas aulas de Português deve ir além da diversão; eles devem ser facilitadores do processo de aprender, mas não meros recursos para driblar as dificuldades do ensino remoto, ainda que a

euforia sobre eles atinja não só os professores, como também (e sobretudo) os alunos.

O **jogo 2** também tem como conteúdo as classes gramaticais. A publicação foi identificada por sua autora como um jogo para o 8º ano. Os alunos jogam em grupos, cada um recebendo um “tabuleiro” dividido em 3 colunas: na primeira, deve ser inserido o “nome” das classes; na segunda, seu conceito; e na terceira, uma frase que exemplifique a classe em questão, já destacada em negrito. Os alunos não precisam produzir os exemplos, ou escrever os conceitos. Todas as “fichas” já são entregues prontas pelo professor. O trabalho da turma é relacionar as fichas às colunas correspondentes. Por exemplo:

Jogo 2 “Classe Gramatical”

PRONOME	É a palavra que substitui ou acompanha o substantivo, indicando a relação das pessoas do discurso.	Contigo vou até a Lua.
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------

O jogo se configura como uma troca de suporte para a mesma perspectiva já adotada nos materiais

didáticos de décadas atrás: geralmente, o capítulo do livro era intitulado pelo nome do componente gramatical, seguido por um box de informação com seu conceito para depois apresentar frases que o exemplificassem. A partir de então, os alunos eram levados a responder aos exercícios. Basicamente, é essa a dinâmica no jogo 2, com a diferença de haver cartas para o preenchimento de um tabuleiro.

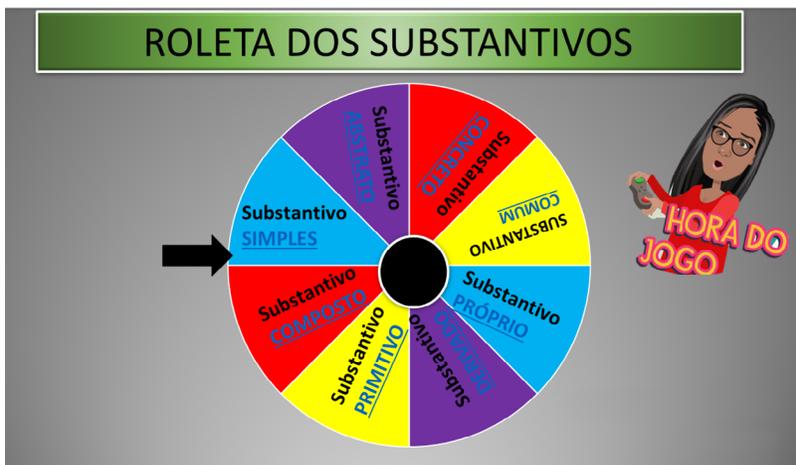
A defesa para o uso de métodos inovadores e ativos, como os jogos devem ser, reside no fato de os alunos assumirem o protagonismo do processo de aprender, o que, no ensino de Português, equivale a operarem reflexiva e criticamente sobre os fatos linguístico-gramaticais. Nesse jogo, contudo, o trabalho dos alunos é reduzido à tarefa de associar nomes, conceitos e exemplos já dados previamente. No exemplo retirado da proposta, vemos na definição de pronomes que eles servem para “indicar a relação das pessoas do discurso”. Se para nós a compreensão do que isso signifique já é difícil, muito mais para os alunos. A impressão que (infelizmente) criamos é a de que a sala de aula se reduz às vezes a um espaço para brincar;

nesse caso particular, com os alunos decorando conceitos e listas para vencer aquele que for mais rápido nas localizações. Até o dia em que selecionamos o jogo para análise, ele já havia recebido 348 curtidas. Inquietamos imaginar que cada uma delas pode representar um professor levando para sua sala a mesma proposta.

Dos quase 200 comentários feitos, a maioria pede que a autora envie a proposta pronta para os e-mails dos professores. Fica muito difícil querermos encontrar alunos protagonistas de seu aprender se não encontramos professores protagonistas do seu ensinar. Isso não é uma crítica, simplesmente. É sobretudo uma reflexão: que alunos estão sendo formados na escola e que professores estamos formando na universidade?

O **jogo 3**, por sua vez, explora uma classe gramatical específica: os substantivos. A professora que o elaborou indica que fora aplicado numa aula síncrona para o 6º ano. Há uma roleta que gira e para conforme os alunos clicam nela. Quando para, seu ponteiro indica o tipo de substantivo que deve ser exemplificado pelos alunos:

Jogo “Roleta dos substantivos”



Não temos muito material a ser analisado, uma vez que o jogo apresenta apenas a classificação dos tipos de substantivo em cada parte da roleta. Nossa suposição é a de que os alunos tenham que dar exemplos de substantivos que correspondam à classificação ao invés de conceituar cada tipo, até porque essa segunda alternativa faria a *brincadeira* acabar rapidamente. Independente de qual possa ter sido a opção, a exploração é bastante restrita e o aluno não é levado a conhecer, explorar e ampliar o *território das palavras* (ANTUNES, 2012). Não acontece também a esperada associação entre recursos gramaticais e práticas de linguagem

(BRASIL, 1998, 2017). Partimos do pressuposto de que o ensino de língua precisa encontrar o verdadeiro lugar do tratamento gramatical em relação às interações verbais que acontecem pelo texto. Não podemos evitar a gramática, da mesma forma que não podemos tornar única nas aulas a metalinguagem sem propósito.

Quanto às classes gramaticais na educação básica, é importante tomar as palavras como vocábulos, enquanto constituintes efetivos de um texto (ANTUNES, 2014). Em algum momento do trabalho escolar, os alunos deveriam refletir sobre a função dos substantivos na arquitetura dos textos.

Mello (2014) orienta os professores a salientarem com os alunos que a compreensão de substantivos próprios e comuns não deve se restringir à classificação de componentes gramaticais, mas deve ser vista como um fator que contribui para a textualidade, na medida em que as substituições entre os termos é uma das principais formas de promover a coesão textual e a coerência entre as partes do texto. Essa relação entre substantivos, enquanto recursos gramaticais que são, e os usos linguísticos nos textos é o que se espera de

uma educação linguística em que gramática e análise linguística não se distanciem ou, pior, se excluam.

Finalmente, temos o **jogo 4**, intitulado “Formação de palavras”. Como nossa seleção foi feita com base nas maiores visibilidades para os jogos, não fizemos qualquer análise prévia sobre seu conteúdo ou sobre outros pontos relativos a eles, como seu funcionamento ou suas regras. Pelo título, imaginamos tratar-se de uma proposta para o estudo morfológico de radicais, afixos, vogais temáticas etc. Entretanto, quando verificamos detalhadamente a proposta, vimos que a finalidade é apenas “formar o maior número de palavras possíveis no tempo determinado”.

O jogo 4, diferentemente dos demais, principalmente do 2 e do 3, não utiliza muitos recursos digitais, não é desenvolvido em plataforma específica, não explora imagens ou sons. Os alunos recebem 6 letras e com elas devem formar o maior número possível de palavras, independentemente de classe, função ou sentido. Palavra, nesse jogo, está equivalendo a lexema (ANTUNES, 2012) e não a vocábulo (o que acarretaria usos/funções em textos). *Formação de palavras*

não deve ser entendido exatamente como uma questão morfológica, mas vocabular.

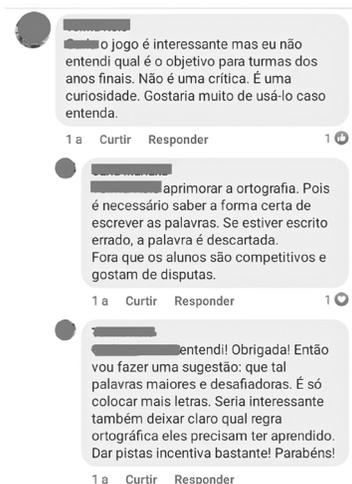
É inegável a importância da ampliação do vocabulário dos alunos, mas é relevante também pensar-mos sobre o modo em que essa ampliação se dá, considerando-se o trabalho escolar. Para Assunção (2015), os professores, aprisionados em suas salas de aula, não se aventuram na tarefa de favorecer a ampliação vocabular dos estudantes e, na escola, o ensino do léxico tem sido feito numa perspectiva bem reduzida. Poderíamos, então, imaginar que o jogo proposto fosse um recurso bastante oportuno para a revisão do lugar ocupado pelo léxico em nossas salas de aula. Nos comentários feitos para a proposta, encontramos dezenas de elogios à atividade, como vemos em:

Comentários sobre o jogo “Formação de palavras”



Contudo, dentre esses comentários, um coloca em xeque a adequação da proposta, considerando os anos finais do ensino fundamental:

Comentários sobre o jogo “Formação de palavras”



A autora afirma que o objetivo do jogo é aprimorar a ortografia: ortografia errada, palavra descartada. A professora, então, dá como sugestão o aumento no número de letras, para que as palavras sejam mais desafiadoras. É possível que a professora esteja entendendo que palavras menores, monossílabas, dissílabas, já fazem parte do repertório do aluno nesse nível e, então, o que justifica a ortografia é ampliação do grau de dificuldade da palavra. Na verdade, a maior ou a menor aproximação dos alunos com as palavras têm mais a ver com seus usos do que com seu tamanho. Mas como tornar as palavras familiares aos estudantes? Com listas? De que tipo? Palavras de quê? Palavras para quê? A apropriação e a ampliação vocabular são habilidades estritamente relacionadas a práticas de leitura e escrita. Quanto menos contato o aluno tiver com textos – de verdade – mais dificuldade para ampliação de vocabulário. Não estamos descartando o trabalho com ortografia, nem desconsiderando sua relevância, mas precisamos ponderar sobre os caminhos que levam os alunos a determinadas competências. A questão da professora foi muito pertinente: precisamos pensar

primeiro no *para quê* e no *como*, antes mesmo de focarmos o *que é ensinável* (GERALDI, 2011).

Destacamos, por fim, a consideração da autora sobre os alunos serem competitivos e gostarem de disputas. Durante os comentários, ela repete essas afirmações algumas vezes. Certamente que essas características estão presentes nos jogos, mas a sala de aula de língua portuguesa deve ser prioritariamente o lugar para exploração das linguagens e da língua, em particular. Justificar uma proposta pela disputa, pela ludicidade, pela brincadeira, pela competição não se sustenta se quisermos realmente promover uma educação linguística de qualidade.

3. Considerações finais

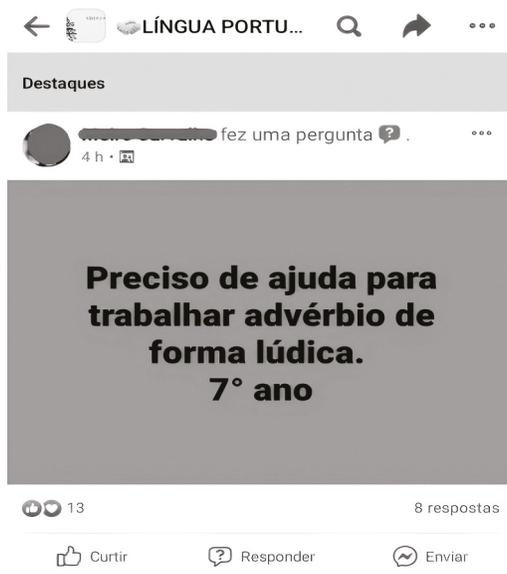
Um texto que se proponha a analisar outros textos, outros produtos, outros materiais pode ter feições pouco amigáveis, de crítica, de desaprovação, de desmerecimento. Não foi o que intencionamos aqui. Muito ao contrário, como professores que somos, como pes-

quisadores e desenvolvedores de materiais didáticos, sabemos das dificuldades e restrições que se colocam a nossa frente todos os dias em nossa prática docente. Respeitamos e valorizamos cada um dos mais de 40 mil professores membros do grupo de onde retiramos nosso material para análise. E por isso mesmo temos a preocupação de refletir sobre pontos que muitas vezes passam despercebidos ou camuflados por uma ou outra inovação.

É importante que saibamos reconhecer a influência que as tecnologias digitais têm tido sobre nossos professores e, conseqüentemente, sobre nossas salas de aula. Preocupa-nos, sim, a quantidade expressiva de compartilhamento de materiais prontos e da avaliação altamente positiva sobre eles sem que haja realmente uma perspectiva de inquietação, de questionamento da parte dos docentes. Quando esses materiais compartilhados escondem impropriedades conceituais ou didáticas, nossa preocupação se torna ainda maior, porque sabemos do alcance dessas propostas entre professores e alunos. Quando analisamos o jogo 3, sobre substantivos, vimos como ele foi apreciado pelos colegas,

considerado “sensacional”, “perfeito”. A autora, ao responder a um comentário elogioso sobre ele, diz que sua proposta de jogo nasceu da inspiração que o grupo lhe traz, com as tantas postagens maravilhosas de outros colegas, segundo ela. Não podemos ficar alheios ao que vem acontecendo na prática docente, sobretudo na educação básica e em tempos de ensino remoto, quando o apelo ao dinâmico se faz bem mais evidente, como podemos ver no pedido a seguir:

Solicitação de atividade



Aulas prontas, materiais prontos, pouca reflexão, poucos objetivos, pouca clareza, muitos compartilhamentos, tudo isso nos inquieta, principalmente quando se confunde análise linguística com gramática, gramática com gramatiquice, análise linguística com ludicidade. Precisamos cada vez mais que nossas pesquisas e nossas ações de extensão se retroalimentem, para que a universidade consiga realmente interferir positivamente na educação básica. Precisamos desse professor conosco, para aprender e para nos ensinar mais sobre a realidade das nossas salas de aula.

É nesse sentido que programas como o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB) tem potencial para fazer a diferença na formação do professor, principalmente o de Português. Um professor bem formado deve saber da necessidade de atualizar seus métodos de ensino e nisso se inclui a utilização de jogos didáticos para as aulas de Português. Mas deve saber também que toda prática deriva de um corpo teórico de princípios (ANTUNES, 2012, p. 152). *O que acontece nas salas de aulas (e agora nas salas de aula virtuais) e como acontece sempre tem por trás concepções, ainda que sejam equivocadas ou reduzidas. Num*

jogo em que o aluno é levado a classificar, identificar termos e funções sintáticas, decorar nomenclaturas e listas, sabemos que seu autor entende língua por gramática e gramática por metalinguagem e metalinguagem por um conjunto de meia dúzias de ações sem propósito muito definido.

Não é espantoso dizer que nossa educação linguística ainda não é bem-sucedida. Mas não devemos fazer essa afirmação sem pensarmos em como avançar na superação desse insucesso.

Que língua queremos e devemos ensinar na escola? O professor precisa dessa compreensão, bem antes de pensar se vai utilizar jogos, ou se vai optar por aulas expositivas, ou se vai usar ferramentas digitais... Um professor que não sabe o que está ensinando forma alunos que não sabem o que estão aprendendo.

Que língua ensinar? A língua que segue a lógica do *mais*, da complexa e necessária articulação entre a sistematicidade da estrutura linguística; a interatividade nos usos concretos, com seus diferentes efeitos de sentido nos textos; e a heterogeneidade que a constitui (MARCUSCHI, 2005). Nessa articulação, a língua en-

sinada não opõe prática de análise linguística e ensino de gramática, porque (i) no plano da reflexão e da sistematização linguística, considera o funcionamento dos expedientes gramaticais em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) no plano da interatividade, explora os recursos linguísticos em textos, evidenciando seus efeitos de sentido; e (iii) no plano da heterogeneidade linguística, reconhece as diferentes normas presentes na sociedade, com base na complexa relação entre variedades linguísticas e avaliações sociais (VIEIRA, 2017; 2018; 2019).

Professores e alunos precisam saber que não devem *evitar a gramática*, na mesma medida em que não devem *privilegiar só metalinguagem*, superando os equívocos que giram em torno da gramática e da análise linguística, colaborando, conseqüentemente, para a promoção de uma educação linguística de qualidade.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

ASSUNÇÃO, C. D de. **Ampliação vocabular:** glossário de textos do livro didático de Língua Portuguesa “Vontade de saber Português” do 9º ano. Dissertação (Mestrado). UFU/PPGL: Uberlândia, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

FRANCHI, C. **O que é mesmo gramática?.** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, L. **Jogos didáticos como metodologia ativa no ensino de Ciências.** IFSC: Jaraguá do Sul/SC, 2018.

MELLO, F. R. de. **Língua Portuguesa.** 6º ano. Brasília: Edebe, 2014.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

VIEIRA, S. R. Os três eixos para o ensino de Gramática.
In: _____. (org.) **Gramática variação e ensino:**
diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras
UFRJ, 2017.

VIEIRA, S. R. (Org.) **Gramática, variação e ensino:**
diagnose & propostas pedagógicas. 2. ed. rev. e ampliada.
São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, S. R. Ensinando gramática em três eixos:
conectivos e conexão de orações. *In*: Anais do II Seminário
do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações,
2., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Niterói: Letras UFF,
2019. p. 57-78.

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES LEXICAIS NO ESCOPO DA INTERRELAÇÃO LÉXICO-CULTURA: reflexões para o ensino da Língua Materna

Mariana Lins Escarpinete

Mônica Mano Trindade Ferraz

1. Considerações Iniciais

A Linguística, ao longo dos anos, tem provido inúmeros estudos de natureza aplicada que funcionam no desenvolvimento de uma melhor estratégia a favor do ensino da Língua Materna (LM). São teorias com caráter descritivo dos fenômenos que dão identidade à língua, mas que não se limitam a essa função, sendo redirecionadas na perspectiva de promover um olhar para o ensino.

Assim, é na tentativa de se promover uma discussão sobre uma das implicações da semântica ao ensino da Língua Materna que propomos este capítulo, com o objetivo de provocar uma discussão sobre as possibilidades de abordagem didática das relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia, recortando nosso embasamento teórico para um estudo Léxico-Cultural. Para isso, dividimos nosso texto em duas partes: a) uma breve apresentação da Semântica Cultural, situando a relação dessa perspectiva teórica com os estudos lexicais; e b) uma breve reflexão sobre as especificidades da sinonímia e da antonímia como relações culturalmente contextualizadas na língua.

2. Apresentando a relação léxico e cultura

É papel de todo profissional da educação refletir sobre a sua prática docente. No caso dos profissionais da área de Língua Portuguesa (LP), há uma variedade grande de olhares sobre o ensino-aprendizagem através da aplicação dos conceitos linguísticos, com diferentes objetos de observação para se refutar uma possível ineficiência de transmissão de conteúdo, ou também como forma de consolidar uma discussão em favor de determinada perspectiva linguística.

Em resposta a algumas questões que se apresentam como determinantes para um padrão de ensino de língua adequado ao desenvolvimento das competências necessárias ao percurso escolar e à vida como um todo do usuário da língua, algumas propostas teóricas surgem para apontar caminhos. No tocante ao tratamento dado ao léxico, é fundamental inserir algumas orientações semânticas que funcionam enquanto “janelas” de percepção da língua. Essas diferentes visões, no escopo da ciência Semântica, servem como setas que apontam caminhos não apenas de reflexão,

ou de descrição da língua, mas, sobretudo, fundamentam posturas didáticas possíveis de serem materializadas em construções práticas.

A partir daí, por opção, é essencial inserir a contribuição da Semântica Cultural (SC) – interinfluência entre linguagem, pensamento e cultura – nesse processo, estabelecendo a devida associação com a Semântica Lexical (SL).

Sobre os fundamentos da Semântica Cultural, Ferrarezi (2010; 2013) defende que se diz da relação existente entre os sentidos atribuídos às palavras (e expressões) e a cultura em que essa língua está inserida. Por falar em língua (língua natural), esta é concebida como um sistema socializado e culturalmente determinado de representações de mundos e seus eventos. É mais do que uma estrutura de herança de um povo (ou povos – no aspecto global), é um sistema aberto, em que o homem funciona no papel de relacionar-se com seus mundos instaurados e criados e recriados a partir (da)/na/pela própria língua.

Dito isso, a Semântica Cultural, de Ferrarezi (2013), constrói-se na concepção de que a cultura in-

fluencia a linguagem, e esta, por sua vez, influencia e transforma a cultura, a qual, por ofício, fixa-se e sistematiza-se no pensamento, sendo este um processo difuso, cíclico e retroalimentado de um infinito sem fronteiras. Essa perspectiva vai ao encontro do que, bem antes, o antropólogo (creditado, inclusive, como pai da Antropologia americana) Franz Boas (1858-1942) declarava. Para ele, era possível conhecer uma cultura aprendendo uma língua. Segundo essa assertiva, é meramente possível dizer que, na medida em que o falante nativo mais primário vai aprendendo sua língua, é levado a conhecer, inevitavelmente, sua própria cultura, o que, grosso modo, é descrito como “relativismo cultural”. Veja-se, a título de correlação, que, nessa compreensão, o conceito de cultura já conflui com a lógica de unidade (ou até dicotômica) entre língua e cultura.

Assim, o léxico que compõe o arcabouço da língua ganha significação no uso, sendo modelado por questões históricas, antropológicas, conceituais de um povo, manifestado, enquanto produto, no pensamento do indivíduo e transferido para os sentidos que damos às palavras. Por ser a linguagem constituída social e

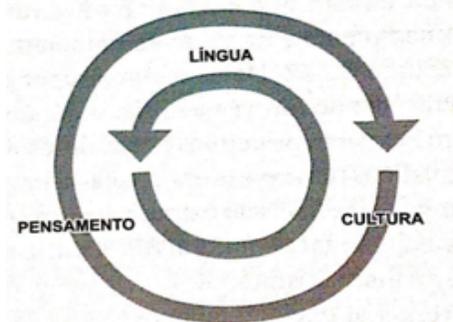
culturalmente, os dados desse comportamento linguístico social são fundamentais para uma apreciação de ordem semântica.

Portanto, a cultura não deve ser considerada “totalmente externa ao sistema” (FERRAREZI, 2013, p. 72), uma vez que se revela como um fator que determina a manifestação linguística, pois, segundo o autor,

hoje, sabemos, entre outras coisas, que a cultura de uma comunidade não apenas interfere na atribuição de sentidos a uma palavra, mas interfere até na própria estrutura gramatical da língua que ali é falada (FERRAREZI, 2013, P. 73).

A ideia requerida, aqui, é a representada pelo seguinte esquema:

Esquema 01: Esquema de cultura para a SC¹



Fonte: Adaptação FERRAREZI, 2013, p.75

Portanto, o homem se relaciona com o mundo e com os seus mundos gerando cultura, que, por sua vez, modifica a linguagem, a qual se torna um espelho desta cultura, representada por expressões, palavras, enunciados, manifestos em contextos variados. A ligação existente entre língua e cultura, diz respeito a

uma relação indissociável, uma interinfluência: nosso pensamento, nossa cultura já estabelecida e a língua que falamos, em que todos os elementos influenciam e alimentam os demais enquanto se retroalimentam(...) (FERRAREZI, p. 75).

¹ O título dado à figura é resultado de nossa leitura, não uma nomeação dada pelo autor do esquema.

Na concepção da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), Ferrarezi (2010) traz dois relevantes conceitos: sentido e sinal-palavra. O primeiro é visto como um conjunto de significados que são possibilitados pela cultura, utilizado por uma comunidade para representar, através de sinais, os eventos de um mundo qualquer, configurando o que a Semântica Lexical, no geral, denomina de significado.

Ainda, referente ao sentido, o autor afirma poder ser alcançado em três níveis de construção: 1. Sentido menor – que diz respeito ao sentido isolado do sinal-palavra, concebido, comumente como sendo o sentido inerente à palavra, entendido também por “denotação”; 2. Sentido médio – em que há um processo de especialização do sentido atribuído ao sinal-palavra pelo fato de estar inserido em um contexto linguístico, mas não diz respeito ao ápice da especialização, obtida somente no último estágio; 3. Sentido maior – nesse momento, por estar circundada em um cenário (extralinguístico, de uso), inserido em um contexto (linguístico) é totalmente especializado.

O autor clarifica sua escolha conceitual a partir da seguinte explicação/exemplo do sinal palavra *casa*.

O sentido menor é o sentido de moradia, lar. No caso de uma especificação, como um estabelecimento comercial, teríamos *casa de carnes*, o que equivale ao sentido médio. Já o sentido maior é exemplificado com uma situação muito particular em que Maria teria matado seu marido e alguém enunciasse: *casa de carnes de Maria*. Vê-se, portanto, que o sentido menor é o que nos dá a ilusão de ser o sentido primeiro, enquanto os demais são dependentes de um contexto linguístico, a que o autor chama de contexto, e um contexto pragmático, a que o autor chama de cenário.

O segundo conceito, o sinal-palavra, é “a palavra e os demais elementos a ela associados no processo representativo” (FERRAREZI, 2010, p. 78). Logo, o sinal-palavra é a palavra concebida no âmago do aspecto representacional da língua sob a abordagem cultural. Nisso, o sentido do sinal-palavra não está no próprio elemento linguístico, mas representado por ele em contextos e em uso.

Assim, já apontando uma oposição entre esta teoria e a tradicional Semântica Lexical, podemos afirmar que a SCC defende haver um vazio de sentido

nos itens lexicais, sendo a palavra (chamada de sinal-palavra) dotada de sentido apenas em seus diversos usos, e todos possibilitados pela cultura. O fato é que não existe um sentido denotativo, mas sim um mais costumeiro na nossa cultura (sentido menor), levando à compreensão de *carro*, isolado de um contexto, como automóvel, por exemplo, pelo fato de acionarmos esse sentido pelo que está cognitivamente enraizado pela cultura na língua e não na palavra em si. O que é relevante e profícuo, por ora, é a ideia de a palavra ir ganhando novos sentidos (diferente do seu sentido “primeiro”, “habitual”, “denotativo”) a partir da comunicação, de forma a representar os fatos do mundo, isto é, “o sentido gera as bases necessárias para o falante construir a expressão [...]” (FERRAREZI, 2010, p. 95). Na perspectiva da Semântica Lexical, também se rediscute a ideia de um sentido denotativo, como sendo verdadeiro e primeiro. Pelo contrário, cada vez mais, assume-se a atribuição de sentidos em contextos e o caráter polissêmico da língua. No entanto, trata-se de uma perspectiva com percurso teórico diferente da Semântica Cultural.

A Semântica Lexical está pautada em um tipo de Semântica que Moura (2006) defende ser fruto, exatamente, de uma tradição semiológica, a qual possui uma preocupação intralinguística, que “analisa a significação na língua natural como um sistema de regras sobre o tipo de relação que as palavras mantêm entre si” (MOURA, 2006, p. 60). Ainda para enfatizar essa raiz saussuriana no estudo da SL, Tamba² (2006) afirma que o fato de a língua, em detrimento à fala, ser o objeto de estudo da Linguística dessa base, leva à Semântica a concepção de que as palavras são

simples denominações, cujo sentido é tributário de conceitos ou objetos preexistentes, mas como os elementos ou termos de um sistema de relações lexicais, de onde eles extraem sua significação diferencial ou valor (TAMBA, 2006, p.21).

De cara, evidencia-se um entendimento de língua em que as palavras são relacionáveis, cujos sentidos são selecionados no ato comunicativo, com senti-

2 Assinando apenas como Tamba a partir dessa edição de 2006.

dos previstos em sua estrutura interna, não sendo uma “decisão” arbitrária de significar.

Entretanto, apesar dos direcionamentos múltiplos e escolhas de “manuseio” do léxico, é inegável, para a SL, que a significação é construída na interação, através do entendimento de que as palavras são dotadas de sentidos diversos, cognitivamente solicitados ou não. O contexto semântico, tangenciado pelos aspectos morfosintáticos, exerce influência no sentido atribuído pelo contexto, o que diz respeito a uma lógica própria do item lexical e não do mundo.

Para concluirmos esta seção, cabe reiterar que, em relação à Semântica Cultural, corroboramos a ideia de que não haja o sentido primeiro ou denotativo da palavra, como um sentido verdadeiro, uma vez que os sentidos são assumidos em contextos linguísticos e pragmáticos, além de assumirmos a relação intrínseca língua/cultura. No entanto, também com embasamento na Semântica Lexical, não apoiamos por completo a ideia do vazio semântico do item lexical, uma vez que os sentidos assumidos nos contextos de uso já podem ser lexicalmente previsíveis, como explicaremos mais adiante.

3. Aproximando e Opondo Sentidos

Dentre os vários fenômenos semânticos que poderiam ser assumidos em uma ou outra perspectiva de trabalho com a língua, o nosso recorte, por ora, são os fenômenos da sinonímia e da antonímia, processos conhecidos de relação lexical fundamentais para as atividades de interpretação e produção no ensino da Língua Materna. A preferência se dá pelo aspecto da produtividade das relações na linguagem e por serem possíveis de adaptação de trabalho em diferentes níveis escolares, desde a promoção da compreensão e ampliação vocabular, nas séries iniciais da educação básica, até as séries finais, no trabalho de interpretação e produção textual de gêneros variados.

É bem verdade que os sinônimos e antônimos são bastante tratados no âmbito escolar, muito embora não sejam, no ensino mais atual, apresentados com foco na nomenclatura.³ Nesse novo procedimento de

3 Afirmação baseada nos resultados de diferentes pesquisas sobre a semântica e o ensino de língua materna. A exemplo, sugerimos: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14994>

inserção do tópico nos livros didáticos, por exemplo, coloca-se como prioridade o aspecto de entender o fenômeno e a sua produtividade no uso. Mesmo sendo colocado em discussão na sala de aula esse viés mais reflexivo de tais relações lexicais, não é de se estranhar que ainda encontremos a concepção de que existem sinônimos perfeitos e antônimos perfeitos na língua, o que vem a ser o mote da nossa reflexão a partir de agora.

Para a Semântica tradicional, tanto os sinônimos quanto os antônimos são relações entre palavras que ganham vida em textos, cujos contextos são estabelecidos no recorte dos gêneros textuais/discursivos. Por que dizer isso? Pelo fato de não se tratar de uma relação definida em termos de literalidade, em que uma palavra é vista com o mesmo sentido, exato, da outra, em uma troca “perfeita” de significação dos termos. Interessante acentuar que essa compreensão não-perfeita já havia sido mencionada por Bréal (1904) muito antes de a própria linguística se consolidar enquanto ciência. Intra-linguisticamente, o histórico dessa discussão sempre partiu dessa declaração como premissa inquestionável

de explicação do fenômeno, desde Lyons (1979), passando por Ilari (1987), até mesmo com Ferrarezi (2013). Portanto, não devemos atribuir nem aos sinônimos, nem aos antônimos, significados acabados e absolutos. Sobre este fato conceitual, Ilari ratifica.

Os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações. Mas é sabido que não existem sinônimos perfeitos: assim, a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores a serem explorados (ILARI, 2008, p. 169).

Em cada uso de uma palavra, em cada enunciado, pode-se acionar um sentido diferente, o que possibilita, nesses casos, diferentes substituições. A título de exemplificação, convidamos o leitor a pensar no par *claro/evidente*. Em algumas situações de uso, esses termos podem ser intercambiáveis, isto é, poderíamos afirmar que, em certos contextos, os enunciados “*está claro o seu argumento*” e “*está evidente o seu argumento*” são equivalentes quanto ao sentido. Mas, a partir do momento em que usamos *claro* em

outra acepção, uma vez que a polissemia é característica inerente à língua, já não conseguimos intercambiar os dois termos. Assim, quando afirmamos algo como “*o dia está claro*”, não podemos presumir equivalência de sentido com o enunciado “*o dia está evidente*”. Se usamos o termo com outro sentido, ele, naturalmente, estabelece outras relações de sinonímia. Logo, isoladamente, as palavras quase nunca constituem um par de sinônimos perfeitos. É importante destacar, também, que essa condição de graus de aproximação de sentido não se funda, apenas, entre palavras, mas entre expressões, não possuindo, igualmente, caráter de perfeição.

Feita essa consideração inicial sobre a sinonímia, chegamos à relação da antonímia. Para a antonímia, o que ocorre é um intercâmbio de itens lexicais pela lógica da “oposição” entre os sentidos guiados pelo contexto, ou seja, “nela, significados contrários são estabelecidos por meio do léxico” (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p.127).

Retomando nosso exemplo, pensemos agora em *claro/confuso* como um par de itens lexicais opostos. Em alguns enunciados, eles podem marcar oposição, o

que ocorre em “*seu texto está claro*” X “*seu texto está confuso*”, mas, basta alterarmos o sentido de um dos termos para que isso se desfça: “*este chão está claro*” não seria oposição a “*este chão está confuso*”, mas sim uma oposição a “*este chão está escuro*”, por exemplo. Então, o fato de não podermos considerar o par *claro/confuso* como um caso de antônimos perfeitos se justifica pela mesma razão da não existência de sinônimos perfeitos. O item lexical *claro* possui mais de um sentido e, para cada sentido atribuído pelo uso, surgem novas relações, tanto de similaridade quanto de oposição.

Logo, em termos didáticos, não há nenhuma lógica em se estabelecer uma lista para memorização de sinônimos e antônimos com a finalidade de correlacionar palavras, já que, nessa prática, desvaloriza-se a situação comunicacional.

Retomando a comparação entre os preceitos dos estudos lexicais e culturais esclarecemos que: a) o item lexical *claro*, também denominado de sinal palavra pela SCC, de fato, terá sentido atribuído no uso, considerando os contextos linguístico e extralinguístico; b) mas não confirmamos que haja aí um es-

vaziamento de sentido inicial do sinal-palavra e que, apenas nos usos, tais sentidos são atribuídos. Concor damos que, ao atribuir sentidos ao sinal-palavra *claro*, estamos nos valendo de uma das acepções já previstas na estrutura lexical, dado o fato de a polissemia da palavra já estar lexicalmente estabelecida; c) por último, apontamos para o fato de sempre haver possibilidade de uma atribuição de sentido preconceituosa aos termos, como por exemplo, associar *claro* a *branco*, em oposição a *preto* e, a partir daí, estabelecer similaridades e oposições não desejadas, o que também é debatido pela SCC e será, brevemente, retomado no final desta seção.

Se, por um lado, essa questão da atribuição de sentido em contexto vale tanto para a sinonímia quanto para a antonímia, por outro, há algumas características que merecem reflexão e que são específicas dessa última relação.

Um aspecto é a questão da produtividade, pois, facilmente, podemos criar oposições linguísticas por processos morfológicos, o que não ocorre na sinonímia. Assim, temos, em nossa língua, possibilidades de

gerar oposição de sentidos, tais como: *moral/amoral*; *feliz/infeliz*; *legal/ilegal*; *finalizado/não finalizado*.

Outro ponto, e o mais importante deles, é o aspecto cultural evidente em algumas oposições estabelecidas em nossa sociedade. Por exemplo, opomos as cores *rosa* e *azul*, não por uma análise da língua, mas pelo fato de, em nossa cultura (*lato senso*), essas cores representarem o elemento feminino e o masculino, mesmo que isso esteja sendo rediscutido em nossa sociedade atual. Podemos opor os itens lexicais *montanha* e *praia*, por representarem férias de inverno e verão, frio e calor etc. Então estamos falando de questões que estão na língua em função de uma intersecção cultural (prototipicamente identificada como tal), e não por razões intrínsecas ao léxico. De fato, não seria nada difícil encontrarmos no dia a dia relações de similaridade e oposição dadas por um viés preconceituoso e difusoras desse pensamento, a exemplo de: *bonito* como sinônimo de *magro*, logo *bonito* como antônimo de *gordo*, ou *feio* como sinônimo de *gordo*.

Considerando isso, na visão da SCC, a antonímia se configura fortemente como uma forma de se con-

solidar preconceitos, uma vez que não se trata de um fenômeno linguístico, mas referencial, extralinguístico, sendo a oposição construída entre características dos referentes e não entre os sentidos das palavras. Por essas percepções, a SCC defende a não inclusão deste tópico semântico enquanto material de ensino, evitando-se, assim, o reforço de preconceitos.

Para andar no caminho do meio, defendemos, neste capítulo, que o caráter referencial não serve para descaracterizar a antonímia como matéria de observação linguística, pois o léxico consegue dar conta disso. Menos ainda deve ser excluído do rol de conteúdos escolares, podendo ser uma estratégia utilizada para se desestabilizar o preconceito, uma vez que conflitos dessa natureza são resolvidos através do potencial docente de mentoriar reflexões que (re) signifiquem padrões e percepções negativas sobre o outro, conforme afirmado por Escarpinete e Ferraz (2015, p. 33).

Logo, sendo a sala de aula o lugar de sistematização do conhecimento, este adquirido no mundo, é essencial direcionar

o aluno para este tipo de situação em que o texto solicita uma interpretação complexa, permitida pelos usos (...) através da oposição dos sentidos possíveis. Se descartarmos do ensino essa realidade linguística (contextual e condicionada ao referente), “fechamos a cortina” para a riqueza do fenômeno.

Sobre esse direcionamento reflexivo, reforçamos, ainda, para validar a defesa da inserção do trabalho com os antônimos nas aulas de LP, que é viés de destaque nos documentos oficiais a utilização de textos e atividades que lidem com os chamados temas transversais, que devem ser inseridos em sala de aula obrigatoriamente.

Fica registrada aqui a relevância do trabalho em sala de aula com as relações semântico-lexicais de sinonímia e antonímia, independente de esta prática didática ser tangenciada ou não pela metalinguagem, mas sobretudo que seja credenciada pelo caráter instrumental no ensino de outras questões importantes para a compreensão leitora e escrita da Língua Portuguesa.

4. Considerações Finais

Podemos afirmar com nossas discussões que a eficiência de um ensino reflexivo sobre a língua materna abrange os aspectos de significação da língua, por acreditarmos que o conhecimento lexical e das relações permitidas pelo léxico é relevante e basilar ao trabalho com a leitura e a escrita.

Tivemos a intenção de mostrar que a língua possui estratégias para promover substituições de palavras em caráter de proximidade de sentido, selecionadas em contexto, desfazendo a ideia comum da equivalência sinonímica. De igual modo, mostramos que a relação antonímica, vista como oposição de sentidos, também se faz em contexto de uso linguístico. Ao tratar dessas relações, adotamos um embasamento teórico de interface Léxico/Cultura, valendo-nos tanto de premissas da Semântica Lexical tradicional quanto da Semântica Cultural, em especial, da Semântica de Contextos e Cenários.

Optamos por este recorte temático por acreditarmos que o conhecimento lexical do aluno proporciona

a formação de um repertório, uma memória lexical, que o próprio Bréal (1992[1904]) concebia fundamental no tocante à aquisição da linguagem para a compreensão semântica. Para ele, na medida em que se aprende uma nova palavra, esta passa a fazer parte das palavras que já são conhecidas, provocando movimentos de deslocamentos e recuos dessa palavra, o que funciona para estabelecimento de uma memória lexical, atuando o significado como elemento regulador que proporciona a percepção das substituições sinonímicas ou antonímicas, segundo o contexto. Afirmamos ainda que esses movimentos, extrapolando as ideias de Bréal, pelo acréscimo da vertente cultural, são o processo de especialização de sentido em profusão.

Finalizamos com a compreensão de que os fenômenos semânticos são produtivos na língua, servindo como recurso do que se pretende dizer. É possível desfazer a concepção sobre as relações no léxico serem prontas, pré-definidas e dispensáveis da observação no todo discursivo. Com o uso de uma antonímia, o falante pode, inclusive, gerar ou desfazer preconceitos. No entanto, reforçamos a ideia de que a língua oportuniza

o uso, mas o problema social está para quem produz, perpetua preconceitos, e a língua é matéria de discussão que funciona como um antídoto social, na medida que o docente eleva a reflexão e desfaz os equívocos construídos culturalmente. Logo, tratar do assunto é fundamental para que preconceitos sejam reformados.

Todos esses elementos em harmonia vêm a reafirmar a importância de se refletir sobre a contribuição da Semântica para o ensino, dado o espaço destinado à significação em torno das atividades linguísticas.

Referências

CASTRO, Celso. “Apresentação”. In: Boas, F. **Antropologia cultural** (Org. e trad. Celso Castro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. Coleção Antropologia Social.

BREAL, Michel. **Ensaio de Semântica**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

ESCARPINETE, Mariana Lins. FERRAZ, Monica Mano Trindade. Explorando as noções de oposição na interface léxico-cultura. In: FERRAZ, Monica Mano Trindade; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (orgs.). **Semântica e Ensino**. Curitiba: CRV, 2015.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**: de la langue à l'avie. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. BASSO, Renato (orgs). **Semântica, semânticas**. São Paulo: Contexto, 2013.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 4.ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

LYONS, John. Semântica. Princípios gerais. In: LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

MOURA, H. M. de M. **Significação e Contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. – 2.ed. Florianópolis: Insular, 2006.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. LOPES, Ivã Carlos. **Semântica Lexical**. In: FIORIN, José Luiz, (org.). 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TAMBA, Irène. **A semântica**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CAPÍTULO 4

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A LINGUAGEM¹

Tammy Suelen de Souza Vieira

Evangelina M. Brito De Faria

1 Esse capítulo é um recorte da dissertação de: VIEIRA, Tammy. Os processos de reflexão na contação de histórias infantis em contextos tecnológicos. Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. João Pessoa: UFPB, 2020.

1. Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre a constituição do sujeito e a linguagem, para reforçar a importância da oralidade no desenvolvimento da criança fora e dentro da escola. Mediante o suporte de dispositivos tecnológicos de gravação e reprodução de vídeo, foi possível que crianças do 2 ano do Ensino Fundamental acessassem posteriormente seus textos orais e, com base em suas reflexões, alterassem o percurso construído. Foi visto que a própria fala serviu de ancoragem para o desenvolvimento de estratégias de planejamento e organização do gênero discursivo, dando uma maior identidade a esse sujeito de fala. É essa experiência que queremos compartilhar.

2 A linguagem e o sujeito: um pouco de história

A constituição do sujeito é tema central da Filosofia e da Psicologia desde os seus primórdios. Explicar como a

consciência individual interior se relaciona como o mundo exterior e como surge o “Eu” – a representação de um indivíduo dotado de marcas e valores singulares – é objeto de reflexão para que se conheça o mundo das coisas.

Faremos uma breve incursão pelos momentos histórico-filosóficos que tratam da constituição da subjetividade humana a fim de compreender os movimentos epistemológicos, que fundaram a ciência do homem enquanto sujeito e como elas se relacionam com a linguagem.

Temos, inicialmente, na Antiguidade Clássica, as primeiras discussões, ao menos para a filosofia ocidental, acerca da verdade das coisas e do papel do homem na percepção da realidade. Tanto Platão quanto Aristóteles ainda não visualizam no homem, enquanto indivíduo, um componente na formulação da realidade metafísica. A bem da verdade, a própria noção de sujeito, como a conhecemos hoje, é uma ideia moderna inaugurada em Descartes² ([1637]1987).

2 Embora seja atribuída a Descartes (séc. XVII) a marcação histórica do sujeito, é importante frisar que esta atribuição é anacrônica. Quem primeiro utiliza o termo sujeito, na concepção moderna, é Kant (séc. XVIII) e quem fala sobre a constituição de uma primeira subjetividade em Descartes é Hegel no século XIX. O termo sujeito em uma primeira acepção (subjectum no grego) está ligado mais à substância que a uma ideia de “eu” e é nessa acepção que é trabalhado na filosofia até o advento do “eu” espontâneo kantiano. Contudo,

Para os gregos o homem é substância. Os indivíduos humanos não subsistem fora da humanidade, que é a real universalidade, e nada podem conhecer realmente enquanto estiverem na condição de corpo. Nesse sentido, para Platão (1954), o homem enquanto indivíduo, nada pode fazer, pois

Por causa do corpo, nunca chegamos a conhecer nada. [...] Doutra parte – disto temos realmente a prova – se quisermos alguma vez ter o conhecimento puro de uma coisa, devemos separarmo-nos do corpo e examinar só com a alma os objetos em si (...). Se, em companhia do corpo, não nos é possível conhecer nada puramente, de duas uma: ou não podemos de modo algum alcançar o conhecimento ou só o alcançaremos depois da morte, visto estar a alma separada do corpo (1954, p. 66-67).

Aristóteles, no entanto, apesar de defender que é possível a ciência do conhecimento pelos homens, vai requerer que essa seja pautada na universalidade da alma, pois seria

para fazer a equivalência de ideias acerca de uma noção geral de subjetividade histórica, filiamo-nos à sugestão hegeliana da inauguração do “eu absoluto/o Cogito” em Descartes.

impossível pensar que os seres humanos não refletissem essa unidade enquanto indivíduos. “O que perdura não é [...] o indivíduo, mas o semelhante a ele, não numericamente uno, mas especificamente uno” (2011, p. 62).

Dito isso, a constituição dos sujeitos é moldada sempre em coletivo, o que vai ao encontro da própria constituição política dos gregos voltada para os valores da sociedade democrática: a discussão, mediação dos conflitos, equacionamento das desigualdades. Em síntese, os cidadãos gregos³ são exemplares individuais de uma “consciência” una, que não atuam no mundo metafísico com vontades e desejos personalíssimos, mas orientados pela universalidade dos valores da polis, os homens são, nas palavras de Aristóteles (2018), um animal político. Como bem esclarece Jaeger sobre a constituição da sociedade grega, nesse sentido “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (1989, p. 337).

Nesse contexto, a linguagem para os gregos também é finalista (NEVES, 1981). Se, do ponto de vista biológico o homem foi o único animal dotado de linguagem e pela sua natureza é

3 No contexto da Antiguidade Grega, os cidadãos atenienses excluem escravos, mulheres e estrangeiros.

também um animal político, essas duas características convergem no sentido de sintetizar, na linguagem, a forma de ação política do homem grego. É na linguagem que se opera a expressão dos valores do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, do justo e do injusto, sintetizada no discurso retórico como a expressão máxima do exercício político, sendo a oratória, habilidade mais valorizada na sociedade grega, *conditio sinequa non* para atuar e agir na democracia durante os debates públicos.

Séculos mais tarde, Rousseau investigaria a origem das línguas com base na premissa de que elas – as línguas – também se formam “naturalmente das necessidades dos homens, mudam e se alteram de acordo com mudanças dessas mesmas necessidades” (ROUSSEAU, 1978, p. 331). Esta reflexão final, alcançada no capítulo intitulado “Relação entre as Línguas e os Governos”, surge da constatação de que, em seu tempo, a sociedade pouco exigia da persuasão do discurso uma vez que o que se precisava dizer fazia-se à força da violência e não mais das palavras, sendo, portanto, causa de um sujeito sem participação/voz na sociedade:

As línguas populares tornaram-se, também para nós, tão perfeitamente inúteis quanto a eloquência. As sociedades

tomaram sua última forma: nela nada mais se muda senão com o canhão e com a moeda, e como nada se tem a dizer ao povo, a não ser: dai dinheiro, diz-se por meio de cartazes nas esquinas ou de soldados nas casas.

(...)Entre os antigos, podia-se ser ouvido com facilidade na praça pública; falava-se durante um dia inteiro sem grande incômodo. (...) Hoje o acadêmico que, num dia de assembleia pública, lê uma memória, é ouvido com dificuldade no fundo da sala. (...) Afirmo ser uma língua escravizada toda aquela com a qual não se consegue ser ouvido pelo povo reunido. É impossível que um povo permaneça livre e fale uma tal língua (ROUSSEAU, 1978, p. 331-332).

Antes de Rousseau, porém, é necessário perpassamos pela concepção filosófica do sujeito que pensa e se reconhece idealizada por Descartes (1988). Para esse filósofo, ato de pensar, tecer dúvidas, refletir sobre questões particulares impede que a subjetividade neutralize os indivíduos, o ato de *pensar sobre* precede a existência de um sujeito pensante – *Se penso, logo existo* – um

“Eu”. No entanto, a subjetividade em Descartes ainda é universal e precede esse “Eu”, o que pode parecer uma contradição, mas é explicada ao transformar a subjetividade em uma substância pensante – *res cogito*. É o pensamento, enquanto atributo principal e irrefutável, que unifica a diversidade dos atos dos sujeitos. Esse *cogito* precede também os objetos, sendo, portanto, o centro da verdade e não a realidade sensorial. O conhecimento da realidade mediante apenas os nossos sentidos pode ser enganoso, uma vez que não nos impede de duvidar sobre a sua existência, sendo necessário então, recorrermos ao pensamento, à racionalidade para apreendermos a verdade das coisas. Embora Descartes tenha pouco se dedicado à questão da linguagem, foi a sua centralização no *cogito* que iniciou a ciência e a cultura moderna, encontrando eco até os dias atuais em teorias que estudam o caráter inato do conhecimento.

A inauguração de um “eu absoluto” moderno – não um eu corporal, mas substância – com Descartes e de uma noção de subjetividade universal – aquela que aproxima o homem de Deus – vai ser posteriormente ser aprimorada por outros filósofos como Kant ([1788]

2016) e Hegel ([1807], 2014). Este sujeito universal dado *a priori*, no entanto, vai tornando-se incompatível com a multiplicidade de sujeitos encontrados nas sociedades e, também, com a mudança dos sujeitos ao longo da história. Isto, de certa forma, retoma um conceito já vivenciado pelos gregos, em que os indivíduos são moldados pelos valores da polis e, também, por Rousseau, de que as línguas se formam, mudam e se alteram de acordo com as necessidades dos homens, introduzindo a noção de formação de um sujeito e de uma língua com base na interação com o meio e com o outro.

Esta breve discussão, sobre a noção de sujeito e linguagem na historicidade, retrata um questionamento filosófico de primeira grandeza para a humanidade: onde está a verdade das coisas? O que é o real? Em que ponto nós damos sentido à realidade? Estes questionamentos se debruçam sobre a relação entre o sujeito e o objeto que, na filosofia, resultam em três modos de pensar a realidade: o realismo, o idealismo e o materialismo. O primeiro, parte do pressuposto de que as coisas, os objetos, é que são o ponto de partida do conhecimento, nossos sentidos captam e representam a realidade como

ela se apresenta na natureza, é a filosofia da Antiguidade e da Idade Média. Já o idealismo, se refere à primazia do sujeito, a razão única, a razão subjetiva, ou seja, o conhecimento da realidade se dá a partir das ideias, é o indivíduo, dotado de certos conhecimentos universais e inatos, que consegue conhecer a realidade, é a filosofia da modernidade, inaugurada por Descartes.

Essa busca pela verdade das coisas, pelo conhecimento da realidade e a apreensão desta da maneira mais fidedigna, resulta na formação da consciência. Ao longo da história, seja buscando esta verdade nos objetos, seja buscando esta verdade em uma razão universal humana, invariavelmente, desta dualidade, indivíduo x realidade, o produto final é a consciência.

3 Subjetividade, intersubjetividade e linguagem: o materialismo

É com Bakhtin ([1929], 2011) e Volochinov ([1929] 2017) que as atualizações de um sujeito constituído no meio social e em razão do outro social vão

procurar dar conta dessa subjetividade singular. A questão da mente formada a partir da realidade social não é inaugurada com esses autores⁴, mas tomaremos os seus trabalhos como referencial teórico por sintetizarem o tema sob uma perspectiva da Filosofia da Linguagem.

Para esses autores, a realidade natural e social não é um fenômeno perceptível aos seres humanos apenas pelas capacidades sensoriais e cognitivas. Um corpo físico não é a mera representação mental de um objeto, mas um objeto dotado de significação e, por isso, categorizado internamente nas consciências. Essa categorização é, na verdade, uma significação valorativa e, em tendo valor, é ideológica. Isso significa dizer que se um objeto passa a representar e substituir algo encontrado fora dele, ele se transforma em um signo, e todo signo é ideológico, pois possui uma significação em uma categoria ideológica (bom, mau, verdadeiro, falso, bonito, feio) (VOLOCHINOV, 2017).

4 Autores como Émile Durkheim, Wilhelm von Humboldt, Gustav Chpiet, Karl Vossler, Aleksandr Potebniá e Lev Iakubínski já publicavam trabalhos nesse sentido.

Por certo que se esses valores são variáveis e dados exclusivamente na realidade social, mesmo que os objetos também retratem a realidade material, não podem ser mais considerados um atributo universal. A partir daí teremos uma ruptura crucial em relação à filosofia idealista historicamente anterior que situava a ideologia na consciência e, por isso, universalizava a categorização de significação, sendo não-verificável.

Cabe aqui, portanto, explicar melhor como emerge a significação nos signos. Para Volochinov, “um signo só pode surgir em um *território interindividual*”, e não basta que sejam duas consciências individuais isoladas, pois estas precisam ser “*socialmente organizadas*, ou seja, [que] componham uma coletividade, apenas nesse caso, um meio sígnico pode formar-se entre eles”. O autor explica que “Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais”. A consciência individual sozinha não é capaz de explicar algo no campo das significações, pois ela mesma carece de “uma explicação que parta do meio social e ideológico”, ela é um “*fato*

social e ideológico” (VOLOCHINOV, 2017, p. 95-97, grifos do autor).

Encontramos, a partir de então, um encaminhamento acerca de um indivíduo constituído não mais de uma subjetividade universal dada *a priori*, mas de um indivíduo pautado na subjetividade que só se verifica em oposição ao outro, ou melhor dizendo, uma **intersubjetividade**. É o que vai levar o autor a afirmar que “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana” (idem, p. 109) e que a “palavra é o fenômeno ideológico par excellence” (idem, 98).

A ideia de que a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos, estará presente na formulação do conceito de dialogismo em Bakhtin (2011). Para o autor, todo enunciado é dialógico na medida em que sempre cristaliza um enunciado anterior e um enunciado presente. Se as significações são sociais, toda compreensão de um enunciado pressupõe uma voz anterior e uma responsabilidade a ela. Quando o falante produz um enunciado, há nele, obrigatoriamente, a presença de

enunciados anteriores, mas há também, inequivocamente, a marca da individualidade do falante, uma vez que as condições discursivas jamais se repetem. O falante é, sem sombra de dúvidas, também um ouvinte responsivo,

porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Assim, Bakhtin define os enunciados concretos como a unidade real da comunicação discursiva, sendo os seus limites estabelecidos exatamente pela alternância dos sujeitos do discurso. Isso significa dizer, por exemplo, que tanto uma simples saudação a um interlocutor como um romance de mil página constituem

um enunciado, pois só assumem uma noção de completude quando recebidos pelo outro, ouvinte, leitor ou interlocutor presumido.

Essa alternância de sujeitos do discurso, reflete num nível mais profundo e filosófico a constituição do sujeito (*Self*) sempre em relação ao outro. Com base nessa visão dialógica, concebe-se a outridade como o “fundamento de toda a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular”, sendo esta distinção a “oposição primária em que estão baseadas todas as outras diferenças” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 91). Não é mais possível enxergar-se a si se não pelos olhos de outrem, pois a percepção do que sou só existe dialogicamente (BAKHTIN, 2011).

Nesse contexto filosófico acerca da constituição dos sujeitos, a linguagem da criança desperta nosso interesse no sentido de identificar a marcação ou não de sua subjetividade, ou melhor, da intersubjetividade.

Os estudos mais recentes em Aquisição da Linguagem, sob uma perspectiva bakhtiniana, tem concebido a criança como sujeito ativo nesse processo, o que de fato justifica-se, tendo em vista que elas são ple-

namente capazes de compreender a linguagem e suas significações, constituindo-se através dela. Nesse sentido, parece-nos apropriado considerar a criança como “sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria” e buscar compreender como ela opera “a conversão do discurso do outro em discurso próprio como processo que instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem” (DEL RÉ et al., 2017, p. 19-20).

4. Considerações finais

Essas discussões dão suporte às discussões da subjetividade na autoria dos textos orais das crianças que participaram da pesquisa, que é apresentada na dissertação da qual este capítulo é um recorte.

Os apontamentos que fizemos até aqui foram para ressaltar a importância da linguagem na história do ser humano, avanços conseguidos na área da linguística e discutir a entrada da criança nos discursos, como marca de singularidade do sujeito.

Sabemos que a linguagem humana é algo extraordinariamente complexo e que possibilitou a organização dos povos de maneira igualmente complexa. Explicitamos que a concepção de língua por nós adotada é produto de uma atividade social, culturalmente orientada e organizada linguisticamente em gêneros discursivos. O nosso falante é um ser historicamente situado, capaz de utilizar a língua e servir-se dela, trazendo consigo um conhecimento prévio e singular, do qual resulta uma atuação linguística também singular, que explicita a subjetividade desse sujeito.

Para essa subjetividade é necessário o uso da língua, e a criança entra nessa língua pelos gêneros orais, pelas vozes dos outros. Daí sua importância desde sempre na história da humanidade.

Finalmente, concluímos que, tanto na escola ou fora dela, a interação assume importância singular, pois, como vimos, a fala da criança é fortemente determinada pela situação de interação linguística e pelos interlocutores. O primeiro passo é ela se sentir acolhida em seu espaço discursivo e, a partir desse enquadramento, a língua e o sujeito se desenvolvem normalmente.

Referências

ARISTÓTELES. **Da Alma**. São Paulo: Edipro, 2011.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DEL RÉ, Alessandra et. al. *Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso*. In: DEL RÉ, A. et al. (orgs). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2017.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DESCARTES, René. **Meditações**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes 1989.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

LINGUÍSTICA E ENSINO:
ensaios, relatos e propostas para sala de aula

NEVES, Maria Helena de Moura. A teoria linguística em Aristóteles. **Alfa**, São Paulo, 25: 57-67, 1981.

PLATÃO. **Fédon**. Lisboa: Atlântida, 1954.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Trad. Lourdes Santos Machado. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

VOLOCHINOV, Valentim. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 5

PROJETO DE LETRAMENTO: biografias de escritoras negras

Mônica Cristina da Silva Santiago

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

1. Considerações iniciais

A leitura está presente no nosso cotidiano e ela é essencial, pois amplia a compreensão do mundo em que vivemos. Como prática social, ela está associada aos nossos valores culturais e ao exercício da nossa cidadania. Dessa maneira, é crucial que o aprendiz seja visto como um sujeito sócio-histórico, que seus conhecimentos e experiências sejam respeitados e que seja oportunizado experimentar leituras que possibilitem o desenvolvimento de um leitor crítico e maduro, ou seja,

aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 2000, p. 53).

Nessa perspectiva, o trabalho com projeto de letramento pode contribuir com o protagonismo dos estudantes para que seja um leitor autônomo e que a compreensão, em suas leituras, extrapole as palavras e alcance a vida. Atualmente, as mudanças tecnológicas trouxeram à tona a percepção de que a atividade

humana requer o domínio da leitura, da escrita e do pensamento lógico, acrescentando as habilidades de comunicação por diferentes processos. Assim, é importante assegurar às crianças e aos adolescentes uma educação que promova a emancipação política e social dos sujeitos.

Defendemos um trabalho que envolva os letramentos e que parta da concepção da linguagem como interação social, pois através dela nos tornamos seres sociais. A partir da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), entende-se que a leitura pressupõe sujeitos inseridos em um contexto comunicativo dialógico em que o texto assume significado mediante o status que lhe é conferido pelos próprios sujeitos, mediante as práticas sociais de interação com a linguagem.

Com efeito, propomos um projeto de letramento sobre o papel social da mulher a partir das leituras do gênero discursivo biografia, especificamente as de autoria feminina negra, possibilitando mais um espaço para a escuta dessas vozes.

Como argumenta Menegassi (2010), a leitura é um processo gradativo que acontece na interação com

os discursos e os interlocutores, isto é, a visão de compreensão pontual do enunciado deixa de lado a interação e privilegia a informação como evento isolado. Na ideia de enunciação e interação, constrói-se o significado de leitura mais propriamente relacionado aos aspectos sociais de tal atividade, pois

a condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita. [...] o papel central da escrita não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido. E é a partir dessa ótica que os professores devem focar o acesso à língua escrita a partir das múltiplas situações que a vida da escola lhes oferece (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 90).

Em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo é de extrema importância resgatar a memória e dar voz

às mulheres para entendermos os aspectos históricos, políticos e ideológicos de uma sociedade “precisamos de ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso” (KLEIMAN, 2010, p. 51).

Nossa história social nos apresenta desigualdades que percorrem os fazeres pedagógicos das nossas escolas e permanecem como desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, poderíamos refletir sobre a relação entre educação e desigualdade de gênero e raça e em como as mulheres são pensadas pela sociedade.

Este projeto de letramento propõe problematizar o tema em questão, pois acreditamos que todos os alunos são capazes de desenvolver a criticidade, sem atribuir-lhes classificações ou estigmas, através da leitura e escrita de biografias de mulheres negras. É preciso considerar suas histórias de vida, seus saberes e valores definidos pelas relações nos diferentes grupos sociais que se identificam. É indispensável repensarmos a prática pedagógica e colaborar no desenvolvimento dos sujeitos. Inserir nas aulas de Língua Portuguesa o debate étnico-racial é uma forma de fortalecer a efetivação das Leis 10.639 e 11.645 e lutar por uma educação antirra-

cista. O objetivo é contribuir com a discussão sobre a diversidade étnico-racial, com o processo histórico de silenciamento de mulheres negras e com a desconstrução de ideologias discriminatórias.

Em suma, precisamos discutir sobre o papel da mulher, a mulher negra no Brasil, suas lutas e sua militância. Por isso, a importância de levar textos que apresentem mulheres negras que, na maioria das vezes, não estão nas bibliotecas das escolas, reafirmando elementos históricos e culturais da sociedade brasileira. A intenção é um posicionamento político, pois as escolas e os professores devem promover mudanças com o uso da leitura e da escrita para além dos muros da escola e compreender as relações entre autor-texto-leitor com a cultura da sua comunidade. Projetos com essa temática são importantes pela necessidade de aprofundamento de estudos sobre o papel social da mulher, em especial a mulher negra, e como consequência o conhecimento acerca das demandas provenientes das transformações sociais.

Veremos, a seguir, um pouco sobre a trajetória da mulher e, especificamente, da mulher negra.

2. A mulher e sua trajetória

O surgimento do feminismo possibilitou a alteração na vida das mulheres, ou seja, a mulher mudou a sua perspectiva e passou a ser vista como cidadã. Embora houvesse um fator de impedimento: a maternidade, tida como uma servidão.

As mulheres, desde as antigas sociedades, eram um bem da comunidade, uma vez que ela era responsável pela reprodução de seu grupo. Mais tarde a organização social e familiar, baseada na gens, deu espaço a uma sociedade de classes, tudo decorrente do aumento da produção, da população e da constituição do Estado, era, pois, a configuração da família patriarcal.

O patriarcalismo colocava a mulher numa posição inferior ao homem, pois existia uma relação entre proprietário e propriedade. A mulher enquanto propriedade tinha a função de gerar filhos. Este papel era destinado às esposas, pois as mulheres que viviam em concubinato eram apenas objeto sexual. Temos uma mulher passiva, comandada por uma sociedade ligada à escravidão.

A esposa era posta em igualdade com uma criança, podendo merecer repúdio se fosse considerada incapaz de exercer seu papel. Este era o poder exercido sobre as mulheres que deviam fidelidade ao seu esposo. Este, por sua vez, tinha o direito de manter relações com a categoria marginalizada, ou melhor, escravas, prostitutas. O casamento era constituído de desigualdade, como “uma amizade entre um superior, que deve tutelar benignamente, e um inferior cuja virtude é saber obedecer” (ALMEIDA, 1996, p. 20).

Existia uma separação entre maternidade e sexualidade, o que implicava a divisão entre esposa e prostitutas. O lugar dado, pela sociedade, à mulher não era o mesmo dado ao homem: “criou[-se] para o sexo feminismo, nesse quadro imaginário, um lugar que ele jamais havia ocupado” (ALMEIDA, 1996, p 31). Até mesmo quando a mulher conseguia um espaço social mais relevante e era constituída de uma imagem positiva, a maternidade continuava excluída.

A situação da mulher mudou significativamente com o advento do protestantismo:

Assim, nem a sexualidade foi ignorada - a mulher era a companheira do marido - e nem a sua função maternal foi isolada. O exercício maternal da maternidade- amamentar, cuidar, criar - fazia parte dos trabalhos “naturais”, portanto abençoados por Deus (ALMEIDA, 1996, p. 33).

O cristianismo era dividido entre protestantes e católicos e havia, pois, várias formas de encarar a maternidade, a família e o papel da mulher. A primeira vez que se colocou em pauta a questão da igualdade entre homens e mulheres foi num movimento literário e ideológico, denominado na França como “a querela das mulheres”, assim,

É importante notar que neste debate estava em causa a mulher exclusivamente para fins de casamento. No entanto a discussão, de cunho intelectual, dava-se em ambiente em que muitas mulheres já haviam começado a invadir uma área até então privativa dos homens (ALMEIDA, 1996, p. 40-41).

Com o tempo, muitas mulheres passaram a divulgar seus trabalhos como escritoras, defendendo

o direito de entrar oficialmente no mundo do saber, ocupando espaços em eventos sociais. Paulatinamente as mulheres escritoras desempenharam um papel efetivo, desencadeando polêmica em um movimento conhecido como preciosismo, que teve início na França no século XVII. Surgiram controvérsias no que diz respeito à educação feminina. Enquanto uns queriam limitar a instituição das mulheres, outros defendiam seus direitos.

3. Contexto de mulheres negras

No que diz respeito às mulheres negras, o lugar imposto é o silenciamento e a invisibilidade. As mulheres negras enfrentam desigualdades sociais, econômicas e culturais, têm sua afirmação enquanto sujeito humano e social negada. González (2020) mostra que houve uma corrida por uma identidade que tinha por objetivo manter a pessoa negra em ocupações degradantes, induzindo-as a aceitar o branqueamento e a negar a sua cultura.

A análise do papel da mulher negra na sociedade brasileira, relacionado ao mito da democracia racial, deixa evidente a violência simbólica sofrida por mulheres, que se expressa na separação entre maternidade e sexualidade, na noção de mulatas, domésticas e mãe preta. Com efeito, Gonzalez (2020) enfatiza o racismo construído através de discursos ideológicos, do lugar do esquecimento, da alienação e compara o racismo ao sintoma de uma neurose cultural brasileira, ou seja, o racismo articulado ao sexismo. Há uma relação entre pensamento e realidade para a compreensão desses desencontros na sociedade brasileira quando o assunto é racismo.

As mulheres sofreram e sofrem imposições sociais. Isso se dá na política, na educação, no mercado de trabalho, ou seja, são as relações de poder que legitimam a violência social, simbólica e estruturante contra as mulheres. Além disso, a herança colonial e patriarcal inferioriza mulheres negras, deslegitima suas identidades. Segundo Ribeiro (2020, p. 34),

existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, diz-se que a mulher

não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. É como se ela se pusesse se opondo, fosse o outro do homem (RIBEIRO, 2020, p. 34).

Nesse sentido, é preciso que partamos de outros pontos. As mulheres negras precisam se autodefinir. Para Collins (2016, p. 105),

a insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por algumas razões: definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovam uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco. Nesse modelo, homens brancos poderosos definem-se como sujeitos, os verdadeiros atores, e classificam as pessoas de cor e as mulheres em termos de sua posição em relação a esse eixo masculino e branco. Como foi negada às

mulheres negras a autoridade de desafiar essas definições, esse modelo consiste de imagens que definem as mulheres negras como um outro negativo, a antítese virtual da imagem positiva dos homens brancos.

Logo, definir-se é possibilidade de fortalecimento como sujeito político para superação da norma colonizadora.

Dennis de Oliveira (2018) traz as contribuições de Quijano, que articula elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que estruturam as relações de poder e mostra que o poder tem em seu eixo a classificação social propagada pela ideia de raça produzida na América. Existe, pois, a perpetuação da condição colonial em que se exerce um padrão de poder, de exploração, de degradação de identidades, de invisibilização de conhecimentos e de negação da subjetividade dos povos do continente latino-americano.

A relação do racismo estrutural com seu projeto colonial se dá uma vez que as pessoas negras são marginalizadas e têm seus direitos negados. Na história do nosso país, as desigualdades e a marginalização do povo negro nos fazem compreender o racismo como um ele-

mento estrutural e determinante para a manutenção da opressão, da objetificação e apagamento dessa população. De acordo com Silvio Almeida (2021), o racismo não é um ato ou conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais. É, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados são estruturalmente reproduzidas.

Neste sentido, o racismo estrutural encontra-se para além de atitudes racistas, não se limitando a comportamentos e opiniões individuais, mas relacionado à detenção de poder de um grupo que transforma tais atitudes em formas de controle, exploração e opressão social. É o elemento que alicerça as relações econômicas, sociais, políticas e culturais, não podendo, portanto, ser tratado como uma anomalia ou patologia a partir da concepção de normalização das relações no cotidiano.

O racismo estrutural é evidenciado nas políticas de exclusão na questão de gênero, classe, raça e educação. O lugar de subalternidade destinado à mulher negra na sociedade brasileira reflete as diferenças nos papéis sociais das pessoas brancas e das pessoas ne-

gras, no qual os privilegiados sempre têm mais voz e são ouvidos em detrimento dos negros e pobres, se tornando ainda maior tal diferença se for uma mulher.

Segundo Silvio Almeida (2021, p. 63),

todas essas questões só podem ser respondidas se compreendermos que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais.

É a naturalização do racismo, a normalidade para que haja brancos e não brancos.

A ideia de representatividade política discutida por Almeida (2021) pode servir para que mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva. É a possibilidade de dar significado à vida sendo agente de transformação a partir de sua representatividade:

O que chamamos de representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão

ideológica como os meios de comunicação e a academia (ALMEIDA, 2021, p. 109).

Para o autor, a representatividade pode ter dois efeitos importantes no combate à discriminação:

1. propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada for resultado de um projeto político coletivo;
2. dismantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade.

Com a linguagem simples, mulheres negras narram o mundo e sua realidade e mostram que a palavra tem poder, como afirma Werneck (*Apud* RIBEIRO, 2020, contracapa)

O racismo patriarcal heteronormativo apostou que não teríamos o que dizer. Perdeu! Somos filhas e filhos da cultura em que a palavra tem muitos poderes. Com ela, narramos o mundo que vemos e vivemos. Expomos as atrocidades. Mas, por meio dela, somos vozes orquestradas para a mudança.

Na intenção de associar essas vozes aos diversos letramentos e de possibilitar o exercício pleno da cidadania para que os alunos aprendam que são sujeitos de direitos propomos um trabalho com projetos. O desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente, desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades e que tenham objetivos e metas compartilhadas entre professores e alunos numa participação ativa, agindo coletivamente.

Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

4. Os letramentos

A partir dos anos de 1980, o termo Letramento passou a ser utilizados na Educação e nas Ciências

Linguísticas. Segundo Soares (2019, p.17), “etmologicamente, a palavra *literacy* vem do latim (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade, estado, fato de ser [...]”. Para a autora, o letramento

é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquirem um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 2019, p. 17).

Se é o estado ou a condição do sujeito que muda em consequência dessa aquisição, a mudança traz transformações nesse/para esse sujeito. Como estado ou condição, a qualificação do sujeito vai repercutir dentro e fora da escola, como afirma Kleiman (2010, p. 6), o “letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”.

Podemos, então, questionar qual o papel da escola nesse contexto? Soares (2019) afirma que não basta saber ler e escrever, é preciso formar o leitor crítico por meio das práticas de letramento. Para a autora,

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, e como essa habilidade se relaciona com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2019, p.72).

A escola precisa, então, contribuir com essa tarefa, pois nossas atividades sociais nos exigem vários letramentos. Brian Street (1984) concebe letramento não só a partir aquisição da leitura e da escrita, quando o estudante é alfabetizado. Letramento, para o autor, vai além desse nível e, por isso, devemos considerá-lo no plural, letramentos.

Assim como Street (1984), Corrêa (2001), também concebe Letramento de forma mais ampla daquele que toma apenas a escrita como parâmetro. Para esses autores, há que se considerar também as práticas discursivas de tradição oral, porque trazem consigo uma forma de registro, não o escrito, mas o de uma memória cultural (CORRÊA, 2001, p. 21). Assim, entendemos letramento como “fruto do registro da história do sujeito, seja esse registro oral ou escrito, vinculado e condicionado ao evento em que se realiza” (ESVAEL,

2011, p. 34). O trabalho com biografias, nesse contexto, pode permitir um trabalho mais autônomo ao aluno ao resgatar suas memórias, suas histórias de vida, de modo oral ou escrito.

Kleiman (1995), baseada em Street (1984), traz à discussão dois conceitos de letramento, os modelos autônomos e ideológicos. O modelo autônomo, segundo a autora,

tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas (KLEIMAN, 1995, p. 37).

Os pobres, comumente, são vistos como inferiores em aprendizagens e valores, e acabam responsabilizados por sua própria condição. Com essa visão reducionista ignoram-se os efeitos desumanizadores e inferiorizam e segregam pessoas, comprometendo, assim, a autonomia de cada indivíduo. Imputar aos pobres a sua condição de pobreza é prever a educação para os valores do trabalho.

Os programas socioeducativos podem trazer um objetivo moralizador, conduzindo pobreza pelo viés

educacional. Os problemas produzidos nos contextos sociais, políticos e econômicos são lançados de forma, muitas vezes, irresponsáveis às escolas e a seus professores(as), ficando mascarada toda uma questão social. Pensar em práticas de letramento, nesse contexto, não pode ser pelo viés do letramento autônomo, como mostra Street (1984), uma vez que este modelo propõe a dicotomia entre oralidade e escrita e não se considera o contexto social em que o aluno está inserido.

Já no modelo ideológico do letramento as práticas de leitura e escritas estão sempre relacionadas a um contexto social e se dá de forma colaborativa. Neste modelo existe uma relação entre oralidade e escrita e para Street (2014) ela é importante para compreender o letramento como práticas concretas e sociais, bem como os múltiplos letramentos que podem acontecer no contexto escolar e fora dele. Ainda segundo Street (2012, p. 77), a práticas de Letramentos têm uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. No modelo de letramento ideológico os sujeitos apren-

dentes podem desenvolver seu protagonismo e questionar valores e conceitos de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Street (2014) argumenta que há múltiplos letramentos conforme cada contexto. Temos, assim, práticas desenvolvidas na escola e fora dela. Nesta, a depender do contexto em que ocorre, podem ser consideradas marginalizadas e não valorizadas pela sociedade.

Os Multiletramentos, segundo Rojo (2012), buscam justamente apontar, por meio do prefixo “multi”, a diversidade que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias, envolvidas na criação de significação de textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Entendemos, então, que em um projeto de letramento podemos contemplar práticas múltiplas de letramento. Práticas que envolvem oralidade e escrita e resgate de uma memória cultural, para avançar na formação do sujeito livre e autônomo.

5. Projetos de letramento

Os projetos de letramento surgiram enfatizando o uso social da leitura e da escrita, dentro e fora da escola. Kleiman (2009) ressalta que o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita. Nessa lógica, ao desenvolver um projeto de letramento, os professores precisam estar preparados e identificar seus objetivos para que a construção do conhecimento se dê de forma colaborativa com os aprendentes. Estes, por sua vez, desenvolverão o protagonismo e mostrarão interesses que nortearão o trabalho docente para a necessidade de modificações (ou não) no planejamento das atividades, sempre visando à autonomia.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os Projetos de Letramento são uma maneira de evocar práticas que levem o estudante para constituição de um sujeito autônomo. O letramento pode, desse modo, contribuir com o exercício da cidadania.

A escola é espaço para discussão das questões sociais, pois existe a

necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).

Tendo em vista o uso da linguagem como prática social e a importância da aprendizagem significativa, da interação com o meio é que sentimos a necessidade de incluir na prática pedagógica as relações entre a escola e a comunidade.

Nessa direção, propomos um projeto de letramento a partir biografias de autoria de mulheres negras. Trata-se de um gênero que circula em livros, internet e apresenta múltiplas linguagens, além disso os estudantes gostam de saber da história de vida de seus ídolos. Esse gênero, além de evidenciar histórias de vida, evidencia também histórias de luta e vozes de mulheres negras que foram confinadas à posição de marginalidade.

O nosso objetivo é o desenvolvimento do protagonismo de alunos e professores através da partilha de saberes, como afirma Freire (1996, p. 25) “quem ensina aprende a ensinar. E quem aprende ensina a aprender”.

As concepções de leitura, escrita, sujeito e ensino que o professor leva para a sala de aula permitem a aprendizagem com suas próprias práticas, ou seja, somos ao mesmo tempo professores e aprendentes.

É possível transformar em ação princípios políticos-pedagógicos adquiridos no seu processo de formação, rompendo a distância entre comunidade e escola e possibilitando que a escola sofra interferência da realidade objetiva da comunidade onde está inserida (KLEIMAN, 2001, p. 278).

Certamente, a formação dos professores é relevante para a reflexão sobre metodologias que envolvem a mobilização social na execução de projetos.

Entendemos que a sala de aula possui aprendentes com suas capacidades, modos de aprender e ver o mundo. Com efeito, o professor pode mediar e oportunizar a construção de identidades sociais e de uma

educação comprometida com a transformação da sociedade. Com o projeto de letramento e a leitura de biografias de mulheres negras iremos problematizar o papel das mulheres na sociedade.

6. Projeto de letramento - a mulher em foco

Como assevera Kleiman,

[...] o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos (KLEIMAN, 2010, p. 53).

Por isso, nos tópicos que seguem, traçaremos o percurso metodológico da nossa proposta, ou seja, os passos e os instrumentos que serão adotados e elaborados para o transcorrer deste projeto.

Atividades do Projeto

As atividades estão organizadas em forma de projeto de letramento e divididas em 4 etapas.

Primeira Etapa

Nesta etapa deverá ser entregue para cada aluno um caderno para anotações, funcionando como um diário de itinerância e, assim, oportunizar a contribuição deles na aplicação do projeto.

No início da aula será apresentado o projeto de Letramento e serão discutidos os procedimentos e etapas do projeto de letramento. Na sequência, serão realizados alguns questionamentos, como:

1. Você gosta ou tem interesse em saber sobre a vida de pessoas que você admira ou que se destacam?
2. O que sabem sobre o papel da mulher na sociedade?
3. Conhecem a vida de alguma escritora negra? Qual a importância delas para a sociedade?

A partir desses questionamentos, será promovido um debate sobre os temas abordados.

Segunda Etapa

Este é o momento de conhecer o gênero e serão realizadas atividades de pesquisa e leituras das biografias. Inicia-se a discussão a partir de alguns questionamentos:

1. Você já leu e sabe onde encontrar biografias?
2. Qual o objetivo da biografia?
3. Qual a origem desse gênero?
4. O que a palavra biografia significa?
5. Vamos ler algumas biografias?

Após o debate sobre o gênero biografia, será apresentada a “Bolsa Interessante”, uma bolsa contendo biografias de mulheres negras, contendo as biografias de Conceição Evaristo, de Carolina de Jesus e de Maria Firmina dos Reis e o convite à leitura e discussão:

6. Após a leitura, promover debate sobre a vida de cada mulher biografada;
7. Perguntar sobre o que chamou atenção na vida de cada uma e se conhecem alguém que tenha uma história semelhante;

8. Indagar quais são as contribuições dessas mulheres para a sociedade;
9. Em uma prática colaborativa pedir que conversem e escrevam comentários sobre as biografias lidas.

Terceira Etapa

Nesta etapa serão elaborados roteiros e realizadas entrevistas com mulheres da comunidade onde a escola é inserida e serão produzidas biografias. O intuito é dar voz e vez a mulheres que são importantes para a sociedade e para a comunidade onde residem e que os estudantes entendam o processo de construção da visibilidade social de mulheres.

Deverá ser discutido, após as entrevistas, o que pensavam sobre o papel da mulher na sociedade, qual o lugar reservado para a mulher negra, o que pensavam sobre a temática e se mudou após a realização desta atividade.

Quarta Etapa

Para finalizar o projeto será realizada autoavaliação com os alunos e organizado portfólio, contendo as biografias escritas pelos alunos com a vida de mulheres da comunidade para ser colocado na biblioteca, despertando o sentimento de pertencimento dos alunos e de mulheres moradoras da comunidade.

7. Considerações finais

Nossa intenção foi a de propiciar a problematização e o questionamento sobre o papel da mulher escritora negra, desenvolvendo um trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais e inserir os alunos em situações reais de uso da língua, a partir do trabalho com o gênero discursivo biografia.

A proposta pedagógica, a partir de um Projeto de Letramento, se propôs a ultrapassar os muros da escola que, muitas vezes, se enraíza num letramento escolar restrito, para constituir uma prática de letramento

colaborativa e contextualizada, visando uma ação socialmente pertinente.

Esperamos contribuir para as reflexões acerca de práticas de letramento e a formação de leitores críticos, provocar o debate sobre o papel social da mulher e, em especial, da escritora negra, bem como colaborar com a comunidade escolar para pensar a escola como espaço de incentivo de ações sobre a dimensão social dos temas abordados, assegurando a formação de leitores críticos, capazes de discutir, pesquisar e construir conhecimento não só sobre esses temas, mas de outros igualmente pertinentes.

Referências

ALMEIDA, Ângela Mendes de. **Mães, esposas, concubinas e prostitutas**. Seropédica: EDUR, 1996.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. LiteraAfro. **O Portal da Literatura Afro-Brasileira**. Disponível: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 10 de Julho de 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99 – 127, 2016.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; [et all]; SIGNORINE, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva. **A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré-universitários**. Tese. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humana da USP. Universidade São Paulo, São Paulo, 2011. 244 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos/ organização Flávia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2010. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Angela. **A Formação do Professor:** Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na Educação Infantil. In: **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada**, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

MENEGASSI, Renilson J. **Formação de professores. EAD. Leitura e Ensino.** Maringá: Eduem, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, D. de. A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da necropolítica e da colonialidade do poder. **Revista Extraprensa**, 2018, 11(2), 39-57.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de**

Letramento em formação de professores de língua materna. 2.ed. Natal: Edufrn, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.).
Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 6

LETRAMENTO POÉTICO: possibilidades educacionais mediadas pelo instagram

Oriosvaldo de Couto Ramos

Marineuma de O. C. Cavalcanti

1. Considerações iniciais

A imersão da sociedade na cibercultura revolucionou as diversas esferas de atuação humana e no campo educacional não poderia ser diferente. Aos poucos, as Novas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (NTDIC) vão sendo incorporadas, promovendo tanto a construção do conhecimento quanto as habilidades próprias dessa cultura.

É de senso comum que a pandemia do Covid-19 e seus desdobramentos produziram mudanças intensas e dramáticas nas diversas esferas da sociedade e o uso das NTDIC tornou-se um fator crucial para a continuidade das atividades cotidianas, com ênfase especial no universo educacional.

Nessa perspectiva, o presente texto objetiva analisar e refletir sobre as possibilidades da rede social *Instagram* como mediadora para a construção do letramento poético no contexto da cibercultura.

O estudo, de caráter analítico-reflexivo, tem como suporte a noção de cibercultura (LÉVY, 1995); a teoria dos letramentos e dos multiletramentos (SOARES, 2002;

KLEIMAN,1995; ROJO, 2013); letramento literário (COSSON, 2014) e das Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), desenvolvidas por Sena, Matos e Cavalcanti (2019) e Matos (2020), entre outros.

A pesquisa parte, empiricamente, da premissa de que a poesia tem passado por uma reconfiguração no contexto midiático e que encontrou no *Instagram* um campo fértil para tal reestruturação, uma vez que o aplicativo se configura como um suporte para a produção, reprodução, difusão e circulação de textos poéticos, os instapoemas (RAMOS & MARTINS, 2018), o que pode ser viabilizado pela escola, responsável pela construção dos múltiplos letramentos, inserção dos estudantes na cultura midiática e pela construção do conhecimento.

Para tanto, serão apresentados os conceitos de letramento e de letramento poético, que, dentro de uma perspectiva midiática, surge como concepção de uma “nova” poesia, enquanto linguagem renovada, a partir da sua inserção na cibercultura, além das noções de ItemNet e FVNexA.

Na segunda parte do texto, descreveremos as possibilidades de uso da Rede Social (RS) *Instagram*

para a construção do letramento poético, na perspectiva de que os estudantes possam se constituir não apenas como consumidores, mas também como produtores de textos poéticos, mediante o desenvolvimento de atividades na sala de aula, seja ela presencial ou a distância, via Ensino remoto Emergencial (ERE).

2. Percurso teórico

Nas seções a seguir, respaldaremos teoricamente nosso estudo por meio da apresentação de alguns conceitos considerados basilares para o entendimento da nossa proposta de trabalho, ainda sem que nos aprofundemos ou nos detenhamos em discussões profundas.

2.1 Letramentos

A Concepção de letramento adotada para o estudo pressupõe que, na cibercultura, as práticas de letramento devem ultrapassar a noção primária de alfabetização, enquanto decodificação do sistema linguístico,

conforme conceito defendido por Magda Soares (2002), para a incorporação do termo às práticas de leitura e de escrita, mas, antes de tudo, das práticas sociais mediadas por dispositivos tecnológicos físicos e de seu uso através das interfaces virtuais nas quais a escrita é parte de um sistema simbólico e tecnológico para contextos e objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Posteriormente, Magda Soares ampliou e pluralizou o conceito de letramento ao se referir às práticas de leitura mediadas por recursos eletrônicos, como computador e internet, uma vez que considera que “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156), e que, de modo geral, se entende como Letramento Digital (LD).

O LD, ao mesmo tempo em que corrobora a pluralização defendida por Soares (2002), vem ao encontro das concepções de Rojo (2013), uma vez que a autora considera que, na contemporaneidade, os textos e/ou enunciados lançam novos desafios aos letramentos e às teorias, de tal modo que ela confere à palavra a junção de prefixo “ múlti”, em face da multiplicidade de

linguagens, semioses e mídias envolvidas nas práticas de leitura: os “multiletramentos”.

Ainda para a autora, as mudanças dos LD ou novos letramentos não ocorrem apenas como consequência dos avanços tecnológicos, mas se relacionam também a uma nova mentalidade, a qual pode ser exercida, ou não, por meio das tecnologias.

Assim, podemos concluir que, diante da multiplicidade de letramentos que formam um grande grupo, muitas vezes se faz necessário destacar algum, nomeando-o, em particular, para especificar seu campo, como no caso dos letramentos literário e poético.

2.2. Letramentos literário e poético

Neste texto, no qual abordamos especificamente o que concebemos como letramento poético, consideramos pertinente partir da concepção de literatura e de letramento literário (LL), sendo este último parte constituinte da pluralidade de letramentos e que possui uma estreita relação com a leitura e a escrita.

A literatura é considerada por Ataíde (2002) como sinônimo de leitura, uma vez que, para ele, não se lê sobre a literatura, mas a própria literatura e, nesse percurso, passa pelo estilístico, pelos gêneros, estilos de época e pelos problemas internos que as obras apresentam, o que, como ele sugere, deve levar ao entendimento de elementos específicos da obra literária, como gênero, estrutura, cosmovisão.

Para o autor, o ensino da literatura, não se limitando apenas ao exame estilístico, conduz ao envolvimento do estudante com os elementos componentes de cada obra, como os traços tradicionais e os inovados, os estilos individual e de época, com os temas/assuntos tratados, tipos de versos empregados, o enredo, as personagens, o ponto de vista, entre outros aspectos (ATAÍDE, 2002).

Concebida por Cosson (2014), a denominação de LL foi escolhida para assinalar sua inserção numa concepção maior de uso da escrita e que fosse além das práticas escolares usuais. Ele assegura que, pela condição da escrita literária, o LL possui uma configuração especial cujo processo é construído por meio do texto

literário, compreendendo uma forma diferenciada de uso da escrita e uma maneira de assegurar seu domínio de forma efetiva.

O autor enfatiza que, em uma sociedade na qual grande parte das ações humanas é mediada pela escrita, esta se constitui como meio de armazenamento de saberes, organização social e até de libertação das limitações físicas do ser humano.

Assim, a prática da literatura, seja pela leitura ou pela escrita, consiste na exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, o que não ocorre em outra atividade humana, e torna-se parte constituinte do sujeito da escrita, sem contar que produz uma ruptura com as regras e a padronização da sociedade letrada.

Em suma, ao se expressar através da literatura, cada um constrói um modo particular de uso da linguagem. É exatamente por isso que a literatura é tão “plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2014, p. 16).

No âmbito da poesia, a fruição literária permite que a imaginação não tenha limites nem amarras, uma vez

que “os poemas são pássaros que alçam voos como de um alçapão e que não têm pouso nem porto”, como sugere o poeta Mario Quintana, e, para tanto, se exige um grau de letramento que perpasse a concepção de LL e se direcione para uma maior compreensão do mundo da poesia.

Dessa forma, concebemos o letramento poético como um desdobramento do LL, cuja leitura/produção do texto literário decorre de uma perspectiva poética, uma vez que se trata da construção de sentidos por meio de uma linguagem que esconde um mundo a ser descoberto com base nas tramas do texto.

2.3 Cibercultura e poesia

A cibercultura, compreendida como o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem no ciberespaço, descritas por Lévy (1995), constitui uma nova ordem na qual todos estão conectados, novas relações são estabelecidas, horizontes são ampliados e a cooperação e a competição tornam-se conceitos complementares.

No contexto do ciberespaço, as NTDIC possibilitam novas interações nas quais as relações de produção e de recepção se estreitam mediante a possibilidade que os usuários possuem de se transformar, em um curto espaço de tempo, de consumidores a produtores da grande mídia, os “prosumidores” (MORAN, 2015).

Nesse espaço virtual, histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo são expressos, constituindo a identidade de cada um. Moran (2015, p. 28) informa que, no ciberespaço, “somos o que escrevemos, o que postamos, o que curtimos”, acrescentando, ainda, que aí estão expressos nossa caminhada e valores, visão de mundo, sonhos e limitações.

É, portanto, essa possibilidade de navegação e de alimentação que faz com que o novo meio de comunicação surgido da interconexão mundial dos computadores – ciberespaço (LÉVY, 1995) possibilite, a partir da desterritorialização da poesia, a qual sai do livro físico e alça voo para esse novo espaço, que esta ganhe novos contornos e características próprias da cultura virtual.

Contrariando o pessimismo dominante em relação às tecnologias e às manifestações culturais próprias da cibercultura, Lévy defende que as NTDIC trazem em seu bojo um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento e os elementos culturais. Cunha (2012, p. 163) argumenta que “não há um declínio da cultura, mas um novo modo de se representar essas manifestações”.

2.4 A poesia no *Instagram*

Como comprovação de que as manifestações culturais não perderam seu espaço em face da cultura midiática, temos a RS *Instagram* que, como mostrado em uma reportagem de Carneiro e Kusumoto, publicada na Revista Veja, em 2018, intitulada “Instapoetas, o fenômeno que tirou a poeira da poesia”, tem oportunizado o surgimento de novos poetas e destravando as vendas de novos e de escritores consagrados.

A responsável pelo movimento de migração da literatura para o *Instagram* e o consequente alavanca-

mento do gênero foi a poetisa indiana, naturalizada no Canadá, Rupi Kaur, cujos livros, *Outros Jeitos de Usar a Boca* e *O Que o Sol Faz com as Flores*, publicados no Brasil em 2017 e 2018, respectivamente, somavam, à época da reportagem, a comercialização de cerca de 275.000 exemplares.

A incursão dos instapoetas, nome dado aos poetas do *Instagram*, deu-se, a princípio, por motivações políticas, que transformaram o aplicativo em um campo de batalha no qual os jovens poetas expunham seus pensamentos e conquistaram seu espaço.

Entre as características da instapoesia, neologismo para nomear a poesia publicada no *Instagram*, destaca-se o tamanho, isto é, os textos são curtos, o que em muito lembram os “haicais” publicados em formato de foto.

Além da dimensão, a instapoesia também é compartilhável e fácil de se relacionar e, em muitos casos, refletem na literatura tradicional, enfatiza a reportagem.

Os conteúdos tratados na instapoesia não se diferenciam em muito dos temas tradicionais, como amor, decepção, saudade, autoestima. O caráter motivacional, além de beber de fontes filosóficas e do velho

formato dos provérbios, arrisca-se na tendência meta-linguística – que fala sobre a própria poesia e a arte de escrever, como informa a reportagem.

Outro fator relevante expresso na reportagem é o fato de que a migração do físico para o virtual contribui para as vendas das publicações, o que faz com que tais publicações se tornem rapidamente *best-sellers*, especialmente quando seguidas e/ou curtidas por celebridades.

Além disso, muitas ações, como a de poetas que disponibilizam pequenos vídeos divulgando seus poemas ou artistas que gravam vídeos declamando poesias clássicas, fazem com que a divulgação desses conteúdos aumente as vendas e desperte o gosto pela leitura de poemas pelas camadas mais jovens.

2.5 Instagram: ItemNet ou FVNexA?

O *Instagram* é uma rede social que se constitui como um aplicativo gratuito para usuários de Android e iPhone, o qual pode ser baixado e, partindo daí, os

usuários podem criar seu perfil e publicar fotos tiradas através do celular, curtir, comentar nas fotos, textos e conteúdos publicados por seus seguidores, ou não, e, através do uso de *hashtags* (#), encontrar postagens referentes ao mesmo conteúdo, ainda que as pessoas que postaram não sejam seus amigos/seguidores.

Assim, no contexto do presente texto, a RS *Instagram* se circunscreve no campo teórico dos ItemNet, termo alcunhado por Matos (2020) para englobar todo e qualquer dispositivo que possa ser transformado em ferramenta educacional, ou seja, por suas possibilidades de se transformar em um dispositivo de ensino e de aprendizagem.

Como se pode perceber, o *Instagram* é um aplicativo em cuja concepção inicial não havia uma preocupação educativa, e sim, de interação, comunicação e lazer, características próprias das RS como o *Facebook* e o *Twitter*, e que sua introdução no campo educacional está atrelada à ação social do docente (LEMOS & MATOS, 2016).

O profissional, docente ou não, em decorrência da análise, escolha, planejamento e aplicação de qualquer dispositivo virtual, torna-se o responsável pela

transformação de um ItemNet naquilo que Sena, Matos e Cavalcanti (2019) denominaram de Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA).

Matos (2020) considera, no âmbito de seus estudos, que qualquer dispositivo, não importando o grau de eficácia, que seja suscetível a se tornar uma ferramenta de aprendizagem, é um ItemNet e, em consequência, uma FVNexA.

Partindo de tal princípio, o ItemNet *Instagram*, por suas intrínsecas características, encontra respaldo nas teorias de Matos (2020) e se insere no campo das FVNexA, uma vez que se direciona para o que o autor determina como elementos estruturantes para a constituição de uma FVNexA, a saber: a) é suscetível à ação do docente/agente com fins educacionais; b) é um instrumento de uso real ou, potencialmente real, *in loco* ou não; c) as interações ocorrem mediadas pela internet independentemente da localização físico-geográfica; e d) sua concepção inicial não é educativa, depende do uso didático que lhe é dado.

Corroboramos a concepção dos pesquisadores, citados anteriormente, de que as NTDIC, em sua maio-

ria, são apenas ferramentas desprovidas de qualquer função educativa, tanto as Ferramentas Virtuais de Aprendizagem (FVA) como as FVNexA, já que dependem essencialmente de “agente”, docente ou não, para que lhe atribua uma função educativa, ou seja, que possa gerar conhecimento, a partir de um objetivo, um planejamento e um conteúdo a ser ensinado/aprendido, mas que, por outro lado, possa construir novos significados, desenvolver a criticidade, gerando cultura.

Além disso, como sugere Matos (2020), a ação social do professor deve contribuir para o desenvolvimento do letramento digital (LD) dos estudantes, possibilitando que a construção do conhecimento seja condição *sine qua non* para a inclusão digital e social dos discentes, como dito anteriormente, os quais, muitas vezes, são desprovidos de tais recursos tecnológicos, em sua maioria indispensáveis para a inserção no âmbito laboral e na construção da cidadania, permitindo sua atuação na sociedade.

No contexto hodierno, com suas demandas cada vez mais significativas, o cidadão precisa ler de forma reflexiva, escrever de forma responsável e participar

plenamente da sociedade conectada (FERRARI, OCHS & MACHADO, 2020), o que sugere uma ampliação constante nos conceitos de letramento, conforme vimos anteriormente.

3. Possibilidades educacionais: reflexões

Nesta seção, não se pretende indicar receitas ou fórmulas mágicas para se converter os estudantes em leitores e produtores de textos poéticos eficientes, mas, antes de tudo, refletir sobre a importância da escola, em tempos de cultura virtual, em promover o contato com o poema, muitas vezes vítima de preconceitos e de exclusão da sala de aula.

No ciberespaço, encontramos múltiplas possibilidades para o acesso ao texto literário, mais precisamente com a poesia, através de textos multissemióticos que possibilitam que os estudantes possam se constituir como leitores e produtores, dependendo para tanto não apenas de suas habilidades, mas também da motivação e do conhecimento construído acer-

ca da literatura/poesia na escola, o que na atualidade se alicerça em documentos norteadores como a Base Nacional Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

A literatura, segundo a proposta da BNCC, deve ser ensinada a partir da perspectiva da leitura do texto literário, como apregoam, respectivamente, Ataíde e Cosson, enquanto linguagem artisticamente organizada para desenvolver concomitantemente a percepção e visão de mundo dos estudantes, sobre como a organização das palavras torna possível a recriação de um novo universo.

Nesse sentido, a prática de ensino tradicional da literatura, baseada na memorização das escolas literárias, suas características, seus representantes e suas respectivas obras, passa por um processo de ressignificação, no qual o principal foco está no texto enquanto produto de caráter artístico e cultural, o que significa que os antigos conteúdos deixem de ser ensinados, mas o foco principal está na percepção das nuances e efeitos de sentido do texto pelos estudantes.

Na esfera virtual, quando mediado por ferramentas como o *Instagram* e dependendo de suas ações, o

docente/agente carrega sobre si um universo de possibilidades de uso do ciberespaço para o desenvolvimento do letramento poético dos estudantes, considerando que estes estão inseridos nesse universo e que aí concentram-se possibilidades, como:

- a) desenvolver atividades partindo da leitura e da análise das características da instapoesia, com relação ao meio de divulgação;
- b) promover pesquisas visando a identificação do contexto de produção e do assunto tratado;
- c) identificar os instapoetas em nível regional, nacional e internacional, como meio de ampliação do universo cultural;
- d) ampliar o repertório cultural, a partir da promoção de pesquisa com as produções culturais indígenas e africanas;
- e) promover a discussão sobre os valores culturais que permeiam as produções artísticas mediadas pelas RS;
- f) compreender o processo de construção do texto poético no contexto midiático, a fim de despertar o gosto pela produção individual;

- g) conhecer os novos poetas, suas histórias de vida, o que motivou sua produção cultural;
- h) incentivar a produção de poemas, a partir da criação de páginas coletivas para a publicação dos trabalhos dos estudantes, o que pode ocorrer através de imagens ou de vídeos curtos, para serem apreciados pelos usuários.

As sugestões anteriores partem da concepção de que, na contemporaneidade, com novas demandas cada vez mais plurais, a leitura e a escrita reflexivas e responsáveis são essenciais para a participação plena na cibercultura.

4. Considerações finais

Esperamos que o presente texto, ao propor o uso do *Instagram* em sala de aula, instigue novas práticas pedagógicas, compreendendo esta ferramenta como elemento significativo para a formação dos jovens que

estão em pleno desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo em que estão inseridos na cibercultura.

Os dispositivos eletrônicos e os ambientes virtuais estimulam a aprendizagem e se constituem como ferramentas didáticas cujo valor deve ser reconhecido, sobretudo pelas contribuições sociais e culturais que, aliadas à ação social dos docentes enquanto agentes de transformação, revelam novas possibilidades no universo educacional ao desenvolver a criticidade e a liberdade de pensamento dos atores envolvidos.

O caráter humanístico do letramento literário/poético tende a ser potencializado mediante o uso de metodologias e ferramentas acessíveis aos educandos, sempre tendo ao lado o planejamento e a condução de um orientador formado para tanto.

Ao propormos o uso do ItemNet *Instagram*, somos motivados pelo fascínio que as NTDIC exercem sobre as novas gerações e pelo papel que estas vêm exercendo na sociedade durante a pandemia do Covid-19.

Obviamente não pretendemos encerrar o assunto neste texto, mas, sobretudo, suscitar novos estudos e práticas que se utilizem das FVNexA, como o *Insta-*

gram, objetivando a inserção dos jovens estudantes na cultura midiática, promovendo a construção dos multiletramentos, de forma acessível, que desenvolva a aprendizagem e os inclua, digital e virtualmente.

Referências

ATAÍDE, Vicente. **O ensino de literatura**. HD Livros Editora: Curitiba, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, R. KUSUMOTO, M. Instapoetas, o fenômeno que tirou a poeira da poesia. In: **Revista Veja**. São Paulo, 2018, online. Disponível em: < <https://search.myway.com/web?o=1468618&l=dir&qo=serpSearchTopBox&p2=%5EXP%5E%5E%5E&q=poesias+no+instagram.>> Acesso em: 20 jun. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, U. N. DE S. Cibercultura e identidades líquidas: reflexões sobre a cultura na era das tecnologias. **Revista Ponto de Interrogação**. Vol. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

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

LEMOS, Cléber; MATOS, Denilson P. de. **Refletindo sobre EaD e letramento digital:** O que a cultura tem a ver com isso? Curitiba: Editora Protexto, 2016.

MATOS, D. P. de. **FVNexA:** Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem em tempos de covid19. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>.> Acesso em: 08 mai. 2021.

MORAN, J. M. Um conceito-chave para a educação de hoje. In: BACICH, L., TANZI NETO A. e TREVISANI, F. de M. (Org.) **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologias na educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

QUINTANA, M, **Os poemas.** Blog Mensagens com amor: Poemas e poesias de Mário Quintana. Disponível em <<https://www.mensagenscomamor.com/poemas-e-poesias-de-mario-quintana>.> Acesso em: 05 jul. 2021.

RAMOS, P. E. G. T., MARTINS, A. de O. **Reflexões sobre a rede social Instagram:** do aplicativo à textualidade. Revista Texto Digital. Florianópolis, 2018. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2018v14n2p117>.> Acesso em: 20 jun. 2021

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.) **Escola**

conectada: os multiletramentos as TIC. São Paulo:
Parábola, 2013.

SENA, F. S. de; MATOS, D. P. de, CAVALCANTE, M. C.
**B. A utilização do WhatsApp como ferramenta
motivadora no ensino de língua portuguesa
para alunos surdos.** Caderno Seminal Digital (Rio de
Janeiro), v. 33, p. 142-171, 2019.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:**
Letramento na cibercultura. Educ. Soc. 2002, vol.23,
n.81, p. 143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em: [https://
www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-
73302002008100008&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 15
abr. 2021.

CAPÍTULO 7

SALA DE AULA INVERTIDA: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “gira mundo” na Paraíba

Ketlen Oliveira Estevam da Silva

João Wandemberg Gonçalves Maciel

1. Considerações iniciais

Este capítulo é fruto da dissertação intitulada “Sala de aula invertida: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba”, ano da defesa, 2017, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE/UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel.

A partir de várias participações em aperfeiçoamentos promovidos pelo Governo do Estado da Paraíba, tive a oportunidade de participar dos programas Gira Mundo Canadá e Gira Mundo Finlândia em 2016. Na edição Canadá, fui professora/tutora do Curso Preparatório de Línguas. O intuito deste programa era aprimorar o ensino da Paraíba, como também proporcionar o desenvolvimento linguístico e a interação com novas culturas e novos métodos de ensino para os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio que pleiteavam vagas para o intercâmbio internacional em escolas secundaristas de Língua Inglesa no Canadá.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral descrever o processo de ensino/aprendizagem do Curso Preparatório em Língua Inglesa do Programa de Intercâmbio Internacional “Gira Mundo” através do procedimento metodológico da sala de aula invertida.

Como objetivos específicos propomos traçar o perfil dos estudantes; identificar a utilização de ferramentas tecnológicas digitais para o ensino de Língua Inglesa no âmbito inter e extraescolar; investigar a abordagem pertinente à sala de aula invertida utilizada nas aulas do Curso Preparatório de Língua Inglesa do programa; e, avaliar o processo de ensino/aprendizagem do Curso Preparatório de Línguas, mediante as abordagens metodológicas utilizadas.

Como questão de pesquisa, propomos a seguinte pergunta: O processo de ensino/aprendizagem adotado através do procedimento metodológico “sala de aula invertida” supriu o desenvolvimento das competências e das habilidades esperadas pelo Programa tanto para professores quanto para os alunos?

A organização deste capítulo de livro traz a sequência de fundamentação teórica do trabalho com

o ensino de línguas, uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), metodologias inovadoras de ensino, e reflexões sobre a prática pedagógica. Logo após, dissertamos sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa, instrumentos de coleta e de análise de dados, descrevemos sobre o Programa de Intercâmbio Gira Mundo Canadá, assim como vozes e olhares dos alunos e da professora tutora no Curso Preparatório de Línguas, considerações finais e referências.

2. Bases teórico-metodológicas da pesquisa

Aprender um idioma hoje requer esforço e dedicação. No contexto atual, há diferentes ferramentas disponíveis na *web* que os alunos podem utilizar para aprimorar cada vez mais seus conhecimentos, principalmente em línguas. Dentre as várias ferramentas para comunicar-se e interagir com o mundo, há dicionários *online*, *sites* para aprender idiomas gratuitos, *e-books*, jogos, músicas, vídeos.

No Século XXI, as crianças que nascem a partir dessa nova realidade - a virtual, e que são profícuas na utilização das tecnologias digitais, no cotidiano, são chamadas de nativos digitais. Passam o dia todo conectados, interagem pelas redes sociais, conhecem tecnologias e aplicativos.

Paiva (2012) já afirmava que uma forma de legitimar a autonomia dos alunos é valorizar o que eles costumam fazer fora da sala de aula e a autora sugere a adoção de algumas ações pedagógicas para trabalharmos em sala: promoção da autonomia e da autoconfiança do aluno; a avaliação das necessidades e do papel que a língua estrangeira pode desempenhar na vida do estudante; maximizar as oportunidades de aprendizagem; incentivar os alunos a correr riscos e a aprender com o erro; dentre outros pontos que podem ajudar aos professores de línguas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Antes dos aspectos de ensino de línguas, trazemos considerações sobre o histórico e seus principais fundamentos metodológicos. Martelotta (2009) estabelece os conceitos entre linguagem e língua. A lingua-

gem pode ser compreendida como qualquer processo de comunicação entre os membros de uma comunidade. Apenas os seres humanos têm a capacidade de se comunicar em línguas porque só eles possuem, nas palavras do autor, uma técnica articulatória complexa, uma base neurobiológica de centros de nervos, uma base cognitiva que auxilia na simbolização ou na representação do mundo, em termos biológicos, uma base sociocultural adquirida, com o tempo e o espaço, e uma base comunicativa para interagir com outros falantes. Sendo assim, a língua é um “sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística”, sistema de signos, sejam eles verbais ou não verbais que refletem no instrumento de comunicação das línguas na vida em sociedade (MARTELOTTA, 2009, p. 16).

Em se tratando de discussões acerca dos métodos de ensino que seriam capazes de melhor ensinar e aprender uma língua estrangeira, Paiva (2012) apresenta os métodos e suas respectivas abordagens, aprofundamento sobre competência e competência

comunicativa e o uso de textos autênticos, não mais almejando a pronúncia igual a do nativo, e sim, uma pronúncia compreensível; estudo da variação e a adequação da linguagem em contextos diversos etc.

Por outro lado, Moita Lopes (1996) argumenta que o ensino de línguas no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos que estão relacionados à falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE (língua estrangeira). Alguns mitos como: o aluno tem que aprender a pensar na LE; para se ensinar uma LE, tem-se que, necessariamente, ensinar as quatro habilidades linguísticas; a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de LE; uma criança aprende mais facilmente uma LE, em uma situação formal de aprendizagem do que adultos; quem não “sabe” a língua materna não pode aprender uma LE etc.

Em virtude disso, Moita Lopes (1996) expõe que devemos incentivar atitudes de reflexão e de postura crítica. Segundo o autor, é preciso mudar de atitude em relação ao aluno, como também concentrar-se em pesquisas na sala de aula da escola pública, longe de conceitos

“pseudocientíficos e ideológicos: as crenças devem dar lugar à reflexão” (MOITA LOPES, 1996, p. 76).

Possenti (2014, p. 5) argumenta na busca de um olhar diferente para o ensino de línguas, a partir de “práticas de leitura e de escuta de textos orais e escritos emergentes de campos discursivos múltiplos e heterogêneos, de modo a confrontar a diversidade de temas e posicionamentos”, os professores então devem aguçar a curiosidade dos alunos, torná-los com atitudes investigativas diante dos “fatos linguísticos e textuais” porque eles estão em contato com a língua o tempo todo por meio das tecnologias.

Sendo assim, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm perpassado fronteiras e barreiras comunicativas, influenciando cada vez mais a população brasileira a se fazer incluir nessa nova era digital. Gabriel (2013) apresenta em suas pesquisas que as mudanças dos paradigmas educacionais na educação pública acontecem por dois motivos: o primeiro, por razões econômicas de como educar os jovens para o Séc. XXI, em meio às várias mudanças ocorridas no mundo; o segundo, razões culturais, de como educar os jovens para

a construção de um senso de identidade cultural, para preservarmos nossas culturas, enquanto inseridos no processo de globalização. A autora afirma que o aprendizado “acontece em grupos e a colaboração é o caminho do crescimento, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da inovação e do pensamento focado na solução de problemas” (GABRIEL, 2013, p. 102).

Moran (2012) aponta que o ensino deve ser focado em projetos, em pesquisa, com a colaboração presencial-virtual, e também individual-grupal. Também são válidos os apontamentos de Casali (2013, p. 284) sobre sujeito e suas escolhas de ação por meio das tecnologias e afirma que “as tecnologias não são boas nem más em si mesmas, dependem da intencionalidade de seu uso”, demonstrando que não devemos desprezar os perigos do mau uso pedagógico das tecnologias da educação.

Menezes, Martins e Braga (2013) ressaltam a importância de os professores estarem abertos para acolher novas atividades educacionais, sejam em ambientes presenciais, *blended* ou a distância, na promoção de práticas sociais reais de linguagem vivenciadas

pelos nossos alunos em comunidades de redes que se interconectam.

Concordamos com Ferreiro (2013), ao afirmar que as TICs não farão a instituição escolar despontar porque o que deveria mudar não é a questão de inserção de tecnologia, e sim, a mudança de mentalidade da comunidade escolar, acerca do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, na promoção de uma educação para a vida, diante de várias formas de se aprender: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser, como apresentados no Relatório da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO, sobre os quatros pilares da Educação para o Século XXI.

Em relação à sala de aula invertida e à educação personalizada, Gabriel (2013) aponta as principais mudanças de paradigmas na educação nas últimas décadas em função das transformações tecnossociais. São elas: Educação contínua, Educação fragmentada, Educação distribuída, Educação personalizada, Aprendizagem ativa, Estudantes cíbridos e Professor interface.

São evidentes as mudanças na Educação por melhores práticas de ensino e aprendizagem: ensino individualizado, modelo ativo e dinâmico; professores como tutores, o estudo focado nas necessidades dos alunos: no ritmo, no tempo e no espaço onde querem e o que querem aprender.

Dentre várias tendências didáticas de ensino, detemo-nos à “sala de aula invertida”, chamada em inglês de *flipped classroom*. Criada em 2006, por dois professores estudiosos da área de Química, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, quando começaram a lecionar na *Woodland Park High School*, em *Woodland Park*, Colorado, Estados Unidos. No geral, é uma metodologia ativa de aprendizagem que busca personalizar a educação dos estudantes, pensar em um sistema em que os alunos pudessem progredir no material, aprendendo os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, respeitando o ritmo de cada aluno.

Bergmann e Sams (2016) afirmam que o importante de inverter a sala de aula tem mais a ver com a mentalidade, deslocando a atenção dada ao professor e passando agora para o aprendiz e para a aprendizagem.

Assim, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

A sala de aula invertida ainda é uma metodologia pouco conhecida na academia. Salientamos que a mudança de mentalidade e uma educação baseada na confiança devam existir dentre os procedimentos metodológicos que fazem da parte processo de ensino aprendizagem, até porque, o que vai interessar não é somente a construção da autonomia e da responsabilidade dos alunos nas aulas, mas também as competências requeridas para o Século XXI, da *National Research Council* (2012).

Compreendemos o ensino e a aprendizagem baseado em competências nos aspectos cognitivo, intrapessoal e interpessoal como a sistematização de ideias, não importando aqui conteúdos trabalhados em sala, e sim, o desenvolvimento de competências nos processos de aprendizagem contínuo do aluno: trabalho e socialização em grupos, criatividade, pensamento crítico, buscando a conscientização de que o ambiente escolar

deveria preparar para a vida, para o bom desempenho do aluno na sociedade em questão.

Seguidamente, Bergmann e Sams (2016) justificam em seu livro a inversão da sala de aula nos seguintes subtópicos: a inversão fala a língua dos estudantes; ajuda os estudantes ocupados e os que enfrentam dificuldades; ajuda alunos com diferentes habilidades a se superarem; cria condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor; intensifica a interação aluno-professor; possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos; aumenta a interação aluno-aluno; permite a verdadeira diferenciação; muda o gerenciamento da sala de aula e também a maneira como conversamos com os pais; a inversão educa os pais; torna a aula mais transparente; é uma ótima ferramenta na ausência de professores; e pode induzir o programa reverso de aprendizagem para a apreensão.

As interações entre professor/aluno e aluno/aluno são colocadas em questão no fortalecimento ainda mais dos laços em sala de aula e também sobre os principais objetivos da aprendizagem. Essa metodologia traz consigo uma mudança gradual no processo

de ensino aprendizagem, preza que os professores não somente ensinem o currículo, mas também inspirem, encorajam, ouçam e guiem os alunos na apreensão dos objetivos, observem como os alunos trabalham em equipe e aprendem coletivamente etc.

Chegou o momento dos professores deixarem o “medo” do “novo” e enfrentarem a nova realidade da escola, pois a aprendizagem invertida para a apreensão obriga os alunos, nas palavras de Bergmann e Sams (2016, p. 66), “a compreender em vez de memorizar”. Moran (2012, p. 99) sugere que “incentivaremos os alunos a criar seu portfólio, seu espaço virtual de aprendizagem próprio, e disponibilizar o acesso aos colegas, como forma de aprender colaborativamente”. Segundo o autor, devemos pensar na dinâmica de sala de aula e também no planejamento do currículo como um todo, seja na presença física em sala, como também no tempo de aprendizagem virtual.

Álvarez-Bernárdez e Monereo (2014) acrescentam cinco propostas de uso de dispositivos que permitem avaliar as aprendizagens, com o auxílio das TICs na sala de aula. São elas: Recursos educativos fecha-

dos, Recursos educativos abertos, Análise da aprendizagem, Gamificação e Simulação e Projetos.

É a partir da aprendizagem *online*, educação distributiva e aprendizagem híbrida, que é criado o *e-portfolio*, direcionando a “aprendizagem personalizada e por toda a vida, flexível, com metodologias flexíveis e centradas no aluno, aprendizagem na *web*, e novas formas de avaliação” (STEFANI, MASON e PEGLER, 2007, p. 7, tradução nossa). Segundo os pesquisadores, o *e-portfolio* pode ser sinônimo de ambiente virtual de aprendizagem, podendo ser utilizado em três segmentos: de curso, de programa e de institucional, a fim de engajarem os alunos no uso do *e-portfolio*, seja em qualquer nível de educação em que estejam.

Santos (2012) aponta outros instrumentos para investigação de estratégias de aprendizagem: a observação, o uso do questionário, relatos verbais, *think-alouds*, como também os diários. Os diários podem ser escritos à mão ou digitados, nos quais os alunos podem escrever seus pensamentos e sentimentos sobre o uso de estratégias do dia a dia ou podem ser estruturados após cada atividade realizada em sala, para que os pro-

fessores avaliem as dificuldades encontradas e como na próxima aula poderia fazer diferente.

Pescador (2010) argumenta que os professores precisam redimensionar suas práticas pedagógicas a partir de um perfil flexível, de humildade e disposição para aprender com seus alunos, unirem-se em redes digitais e construir redes de aprendizagem. Ainda acrescenta, os professores podem produzir tecnologias educacionais na construção de materiais didáticos mais atrativos e motivadores para os alunos, a fim de criarem ações do fazer pedagógico mais efetivas na participação de todos no processo.

Masetto (2013) ao ratificar que o papel do professor é de mediador entre o aluno e a sua aprendizagem, o facilitador, o incentivador e motivador dessa aprendizagem. Já Gabriel (2013) diferencia os dois tipos de professores existentes na atualidade: o professor-conteúdo e o professor-interface. O primeiro é focado na informação, com conteúdos ilimitados no currículo e o acesso ao conhecimento é por meio do professor. Já o professor-interface abrange o professor focado na mediação e formação, é flexível, e

apresenta um modelo mais complexo e dinâmico na tentativa de acompanhar as necessidades sociais em transformação.

Entretanto, estamos no Século XXI com um modelo de professor ainda focado em conteúdo e currículo. O que fazer para mudar tal realidade? Segundo Moran (2012, p. 23), o currículo “precisa ser repensado para que se torne importante para o aluno, para que este se sinta protagonista, sujeito, personagem principal”. Precisa fazer sentido e deve estar ligado ao cotidiano do aluno. O autor já argumentava sobre o planejamento do currículo personalizado organizado a partir das expectativas dos alunos, com direito a orientadores, tutores para cada aluno, com os quais se organizavam os planos de estudo e vivência da teoria e prática.

Diante disso, percebemos o quanto a metodologia ativa tem sido aliada para criarmos um espaço de ensino e aprendizagem harmonioso, interativo, focado no aluno. E isso o Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo Canadá trouxe na metodologia do programa.

3. Procedimentos Metodológicos

Como metodologia de pesquisa, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico no qual utilizamos os processos de descrição e de investigação para relatar experiências de tutoria do Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo - edição Canadá na Paraíba, em 2016.

Fizemos o uso de vários instrumentos de coleta de dados, dentre elas a observação, a caderneta de campo, a aplicação de um questionário misto e a análise de diários reflexivos escritos pelos alunos.

Assim, o *lócus* da pesquisa foi realizado com os alunos lotados em uma das turmas do Curso Preparatório de Línguas que funcionavam na Escola Técnica Estadual de Mangabeira, situada no bairro de Mangabeira VII, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Essa escola tinha sido recém-inaugurada, com salas personalizadas para cada professor, auditórios, salas portando TVs LCD, DVDs, e, na maioria das vezes, caixas de som para utilizarmos em

aula. As aulas ocorriam aos sábados, no horário das 07:30 às 10:00.

Quanto aos alunos que participaram da pesquisa, a maioria deles morava e também estudava em escolas públicas estaduais próximas à escola técnica. A faixa etária deles era entre 15 e 16 anos de idade. De 24 alunos participantes do Curso Preparatório de Línguas, 14 alunos entregaram os termos preenchidos pelos pais.

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos um questionário com os alunos da turma, a fim de avaliarmos o processo de ensino aprendizagem do Curso de Línguas. O total de 14 alunos responderam o questionário requisitado, sendo 7 meninas e 7 meninos.

Utilizamos na análise de dados a abreviatura dos nomes dos alunos partícipes da pesquisa, seja na apresentação das informações sobre o questionário, seja nos diários reflexivos, a fim de garantir, com o registro de suas iniciais, o fácil catálogo das devidas identidades.

Além do questionário, contamos também com diários reflexivos feitos pelos alunos, descrevendo as impressões deles sobre os pontos positivos e negativos

do curso, podendo esse relato ter sido feito de maneira escrita ou digitada. Coletamos ao todo seis diários escritos e dois digitados que fizeram parte da análise de dados dessa pesquisa.

Elaboramos um roteiro do diário reflexivo dividido em duas partes: a primeira parte foi referente ao que foi proporcionado no curso ao aluno no processo de aprendizagem, antes e depois do Curso Preparatório de Línguas oferecido pelo Programa Gira Mundo, como também o que mudou, se as expectativas foram superadas ou não, formas de ver a língua inglesa, estratégias de estudo etc.

Já a segunda parte, foi voltada às reflexões sobre as metodologias utilizadas pelo programa e as aulas ministradas. Os aspectos foram os seguintes: metodologia do programa, pontos positivos e negativos, dificuldades encontradas, metodologia das aulas, atividades interessantes e não interessantes, o que o aluno sentiu falta no curso, e sugestões para os próximos programas.

Utilizamos a ferramenta de estudo *Duolingo*, proposto pelo Programa de Intercâmbio, para apro-

fundamento de atividades no aplicativo e também atividades e postagens em um grupo privado, criado pelos alunos nas redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* para interagirmos, trocarmos experiências, materiais extras das aulas de língua inglesa etc.

Utilizamos, também, como material didático, a apostila organizada pela coordenação do Programa Gira Mundo Canadá. Segundo o edital de Processo Seletivo Simplificado nº 002/2016, os professores tutores deveriam obedecer ao cronograma programático elaborado pela comissão de seleção. A apostila resumia-se ao fornecimento das regras básicas dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados em cada aula.

4. Programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo Canadá”: a Paraíba faz educação

No início de 2016, nasceu o Programa de Intercâmbio Internacional “Gira Mundo”, edição Canadá. Institucionalizado pelo Governo do Estado da Paraíba por meio

da Lei 10.613 de 24 de dezembro de 2015, sob a gestão da Secretaria de Educação, com o intuito de ofertar aos alunos do Ensino Médio e aos professores efetivos da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, de forma gratuita, experiência de intercâmbio educacional e cultural supervisionado e custeado com recursos próprios do Tesouro do Estado. Programa esse que tem sido desenvolvido ao longo de anos, através de políticas de educação também voltadas à formação de professores e ao protagonismo juvenil na comunidade escolar, visando, assim, melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas na Paraíba.

Segundo o Edital da SEE nº 001 de 2016, tanto os alunos quanto os professores deveriam passar por um processo de seleção. Os professores passaram por uma única etapa eliminatória e classificatória, feita a partir da prova de proficiência em língua inglesa *Test of English as a Foreign Language-TOEFL*. Foram selecionados 20 (vinte) professores, cada qual lotado na sua respectiva Região de Ensino, convocados para atuar na função de tutores do Curso Preparatório de Línguas do Programa “Gira Mundo”.

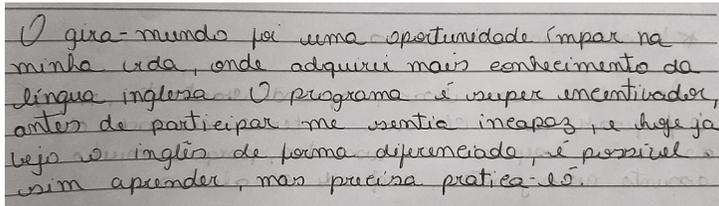
Já a seleção e a classificação dos alunos foram realizadas em três etapas de caráter eliminatório e

classificatória. Na primeira etapa, análise das notas dos alunos com média mínima de 7,0 (sete) pontos no desempenho acadêmico escolar nas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática no primeiro ano do ensino médio; participação do Curso Preparatório de Línguas do Programa para a realização do teste de proficiência *Test of English International for Communication*- TOEIC, e, por fim, a terceira etapa, análise psicossocial dos alunos, de caráter eliminatório.

5. Vozes e olhares sobre o curso preparatório de línguas

Nesta seção, abordamos a análise e as discussões dos resultados dos instrumentos de pesquisa utilizados: um questionário e diários reflexivos que nos trouxeram vozes e olhares dos alunos e também do relato de experiência de tutoria nesse processo de Curso Preparatório de Línguas no Gira Mundo Canadá no Estado da Paraíba.

Relato 1 - Excerto do Diário reflexivo de G. A.

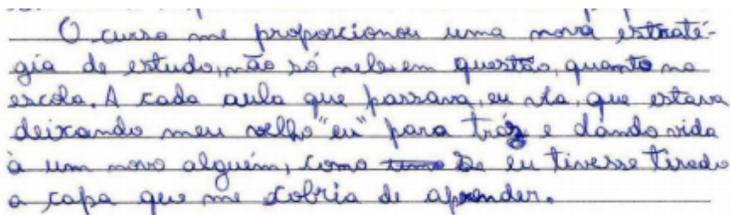


O gira-mundo foi uma oportunidade ímpar na minha vida, onde adquiri mais conhecimento da língua inglesa. O programa é super incentivador, antes de participar me sentia incapaz, e hoje já vejo o inglês de forma diferenciada, é possível sem aprender, mas precisa praticá-lo.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Notamos no relato 1 que, antes mesmo de iniciar as aulas, a aluna já se encontrava com a autoestima baixa. Essa oportunidade fez a diferença na vida da aluna no processo de humanização, a partir da comunicação e da interação em sala de aula. Assim, a aluna mudou seu quadro afetivo, compreendeu que a aprendizagem em uma língua estrangeira é possível, quando se pratica e se estabelece uma rotina de estudos, desenvolvida ao longo do curso.

Relato 2 - Excerto do Diário reflexivo de M. C.



O curso me proporcionou uma nova estratégia de estudos, não só melhora questões, quanto na escrita. A cada aula que passava, eu via que estava deixando meu velho "eu" para trás e dando vida à um novo alguém, como ~~se~~ se eu tivesse tirado o tapa que me doeria de aprender.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No relato 2, analisamos essa “nova estratégia de estudo” a partir do entendimento da metodologia do Programa, cujo objetivo é a abordagem centrada no aluno, personalização na Educação, a tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem, estratégias de estudo utilizando vídeos, músicas do gosto dos alunos. Além disso, identificamos a formação da identidade do aluno, na perspectiva educacional, pelo fato de deixar para trás o que não mais acrescentava na vida do aluno, como também a descoberta do novo, de tomar responsabilidade, de vivenciar experiências novas de uso da língua estrangeira etc.

A construção da autonomia, da responsabilidade, do estímulo à consciência crítica, e o estabelecimento de rotinas de estudos são algumas competências válidas para os alunos e requeridas para o Século XXI.

Relato 3 - Excerto do Diário reflexivo de L. N.

incentivador de aprendizagem de idiomas de outros países, com base na sala de aula invertida foi uma experiência divertida, educativa, etc que ajudou muito e me fez compreender o inglês a cada dia mais a interação de nossa professora com agente dentro das redes sociais para nosso aprendizado, acredito que todos os professores fizeram a melhor de si dentro desse programa pois cada um deu o seu melhor para que os alunos aprendessem o inglês de uma forma diferente, as aulas foram excelentes não tenho o que reclamar a

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No relato 3, o aluno L. N. posiciona-se, como a maioria dos alunos que faz parte da pesquisa, de forma otimista quanto ao término do curso. Mas chamamos a atenção para a criação de espaços de aprendizagem utilizando as tecnologias digitais que quebraram paradigmas de que os professores não podem interagir com alunos em redes sociais. Basta apenas um *click* para experimentarmos ambientes e ferramentas que atendam a diversos estilos de aprendizagem e nos tornarmos atores do cenário digital atual.

Embora o Programa “Gira Mundo” - edição Canadá não tenha estabelecido quais competências e habilidades eram esperadas tanto para os professores e para os alunos ao término do Curso Preparatório de Línguas, identificamos, a partir dos instrumentos de coletas de dados utilizados nesta pesquisa, o desenvolvimento das competências subdivididas nos âmbitos cognitivos, interpessoal e intrapessoal para os alunos e para as experiências de tutoria.

Em relação aos alunos, como competências cognitivas, destacamos: desenvolver a habilidade de escutar o outro, desenvolver o pensamento crítico como

forma de exercício diário, tomar decisões a partir das atividades propostas em grupo; como aspectos intrapessoais destacamos: ser produtivo nas rotinas de estudos, desenvolver o aprendizado contínuo na língua por meio das tecnologias digitais contemporâneas, ter iniciativa em grupo; como aspectos interpessoais destacamos: desenvolver habilidades de cooperação e de negociação em grupo, desenvolver habilidades de colaboração virtual, ter confiança em si e no processo de ensino aprendizagem.

Sobre a experiência de tutoria, logo após conhecer a metodologia de sala de aula invertida, percebemos que o foco da metodologia não é a mudança da disposição de carteiras ou a utilização de materiais interativos em sala, mas sim, a mudança de mentalidade, tanto dos professores quanto dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de sala de aula. O foco se volta na aprendizagem, a partir das necessidades e dos ritmos dos alunos, e não mais no professor.

Buscar outros recursos para aprimoramento da língua inglesa, como aplicativos e *sites* interessantes para compartilhar com os alunos, fizeram-nos posicio-

nar criticamente sobre os objetos de aprendizagem digitais, disponibilizados à turma. A cada aula realizada, fomos contagiando os alunos para que houvesse interação e comunicação entre eles na língua-alvo.

Em relação às experiências de atuação da professora/tutora, identificamos as competências e as habilidades esperadas: como cognitivas, desenvolver a habilidade de escutar os alunos, tomar decisões sobre quais atividades eram essenciais e relevantes para os alunos; como aspectos intrapessoais, destacamos: ter humildade para estar sempre disposta a aprender, ser criativa e dinâmica nas aulas, motivar-se para não cair na rotina de sala de aula tradicional; como aspectos interpessoais, destacamos: comunicar-se em língua inglesa com os alunos, desenvolver habilidades de negociação com os alunos e dentre outras.

6. Considerações finais

Relatamos as experiências vivenciadas na tutoria do Curso Preparatório de Línguas do Programa de

“Gira Mundo” Canadá, especificamente, a partir da utilização da metodologia “sala de aula invertida” no processo de ensino e aprendizagem dos alunos ao longo do curso.

Desenvolvemos um espaço de aprendizagem interativo em que os alunos puderam se expressar em inglês com temas do nosso cotidiano. Desse modo, trabalhamos as questões de Educação contínua, personalizada, com um modelo dinâmico, ativo, atendendo às necessidades específicas dos alunos.

Vale ressaltar que a escolha do método de pesquisa etnográfico foi importante para investigar e refletir sobre a cultura dos alunos: entender o quadro afetivo com que os alunos chegam e desenvolvem ao longo do curso, seus comportamentos, suas experiências e suas práticas vivenciadas nas escolas deles de origem, interpretando, assim, respostas significativas, de acordo com as experiências relatadas através de observações, da aplicação do questionário e dos diários reflexivos realizados pelos alunos.

O estudo sobre a sala de aula invertida e a reflexão sobre a prática pedagógica, fez-nos compreender

que os alunos possuem progressos diferentes de aprendizagem, que não devemos nos preocupar somente com o resultado, mas também com o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, com a organização do currículo de forma flexível, colaborativa, e de diálogos e engajamento dos grupos.

É preciso mais reflexões e experiências sobre a metodologia de sala de aula invertida como ferramenta pedagógica, o que possibilitará aos professores práticas pedagógicas significativas para a Educação contínua, distribuída e personalizada. Dessa forma, oferece aos alunos a oportunidade de aprenderem o que querem, quando querem e onde querem, em um modelo de metodologia ativa e dinâmico. Assim, esses alunos podem transformar realidades, marcar seus lugares no contexto social no qual estão inseridos, atingindo o estágio do letramento, ou seja, estarão preparados para viverem e atuarem mediante as exigências sociais.

Referências

ÁLVAREZ-BERNÁRDEZ, Paula Reyes; MONEREO, Carles. A avaliação das competências por meio das ferramentas digitais. In: **Revista Pátio: ensino médio, profissional e tecnológico**. Grupo A, nº 23, 10-14, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CASALI, Alípio. Ética e tecnologias no currículo: fundamentos para políticas e práticas. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. (org.) **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERREIRO, Emília. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r) evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MENEZES, Vera; MARTINS, Antônio Carlos S.; BRAGA, Junia. Design de atividades acadêmicas on-line. In: SHEPHERD, Tania G; SALIÉS, Tânia G. (orgs.) **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

National Research Council. **Educação para a vida e para o trabalho**: desenvolvendo transferência de conhecimento e habilidades do Século 21, 2012. Disponível em: <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>. Acesso em: 20 out. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e prática. São Paulo: SM, 2012.

PESCADOR, Cristina M. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais**.

V Congresso internacional de Filosofia e Educação. Caixas do Sul, 2010. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf. Acesso em: 20 maio 2016.

LINGUÍSTICA E ENSINO:
ensaios, relatos e propostas para sala de aula

POSSENTI, Sírio. Ensino da língua. **Presença pedagógica**, v. 20, n. 120, nov./dez. DE 2014.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: DISAL, 2012.

STEFANI, Lorraine; MASON, Robin; PEGLER, Chris.
The education potential of e-portfolios: supporting personal development and reflective learning. Connecting with e-learning. Abingdon: Routledge, 2007.

CAPÍTULO 8

O BILINGUISMO EM CONTEXTO ESCOLARES DIVERSOS

Natália Helena Nery e Silva

Rosenice de Lima Gabriel

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

1. Considerações iniciais

O bilinguismo é um fenômeno global, que envolve simultaneamente um estado psicológico do indivíduo e uma situação das línguas em contato nos níveis interpessoal e coletivo. No entanto, uma situação de línguas em contato pode ocorrer no nível social sem implicar na ‘bilinguagem’ dos indivíduos e, inversamente, os indivíduos podem ser bilíngues sem a existência de bilinguismo coletivo (HAMERS e BLANC, 2000).

Este fenômeno linguístico, em Hamers e Blanc (2000), possui uma lógica de complementaridade: o bilinguismo ora quer dizer algo do indivíduo, ora torna-se algo da sociedade. Estes pesquisadores nomeiam o bilinguismo do indivíduo como “bilinguagem” [bilinguality], diferenciando em relação ao “bilinguismo” [bilingualism], que caracterizaria o âmbito do social ou da comunidade.

Hamers e Blanc (2000) propõem uma análise multidimensional para caracterizar o indivíduo bilíngue, considerando seis dimensões, as quais são apresentadas no **Quadro 1**, a seguir.

Sendo possíveis então, as seguintes categorias:

Quadro 1: Dimensões de Bilingualidade para Hamers e Blanc:

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	(a) Bilingualidade Balanceada	$L1=L2$
	(b) Bilingualidade Dominante	$L1>L2$ ou $L1<L2$
Organização Cognitiva	(a) Bilingualidade Composta	1 representação para 2 traduções
	(b) Bilingualidade Coordenada	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	(a) Bilingualidade Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	(i) Simultânea	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	(ii) Consecutiva	L2 adquirida posteriormente a L1
	(b) Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	© Adulta	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	(a) Bilingualidade Endógena	Presença da L2 na comunidade
	(b) Bilingualidade Exógena	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	(a) Bilingualidade Aditiva	Não há perda ou prejuízo da L1
	(b) Bilingualidade Subtrativa	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	(a) Bilingualidade Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	(b) Bilingualidade Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	© Bilingualidade Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	(d) Bilingualidade Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: Hamers e Blanc (2000)

De acordo com a **‘competência relativa’** nas duas línguas, a bilinguagem pode ser denominada (a) balanceada, quando a competência ou capacidade do falante é equivalente ou equilibrada nas duas línguas, ou (b) dominante, quando a competência em uma das línguas é mais elevada do que na outra, podendo ser maior na língua materna ou primeira ou na segunda língua (HAMERS e BLANC, 2000, p. 27).

Em se tratando da **‘organização cognitiva’**, há a (a) bilinguagem composta, onde um indivíduo que aprendeu as duas línguas enquanto criança no mesmo contexto está mais propenso a ter uma única representação para duas traduções equivalentes. E a (b) bilinguagem coordenada, quando um indivíduo que aprendeu a segunda língua em um contexto diferente da primeira língua, provavelmente terá representações separadas para duas traduções equivalentes (HAMERS e BLANC, 2000, p. 27). Uma pessoa bilingue pode ser mais composto para alguns conceitos e mais coordenada para outros.

No quesito **‘idade de aquisição’**, há a (a) bilinguagem infantil, em que o aprendizado da primeira

e segunda línguas ocorre antes dos 10 ou 11 anos, podendo acontecer de forma (i) simultânea, tendo a primeira língua e segunda língua como línguas maternas, desde o início da linguagem; ou (ii) consecutiva, onde a primeira língua é aprendida antes da segunda língua, L2 aprendida ainda na infância, antes dos 11 anos. Em seguida, há a (b) bilinguagem adolescente, quando a segunda língua é adquirida entre os 11 e 17 anos de idade. E então, a (c) bilinguagem adulta, quando a L2 é aprendida após os 17 anos.

De acordo com a **presença da comunidade da segunda língua no ambiente**, pode-se ter a (a) bilinguagem endógena, quando a língua é usada como língua materna na comunidade e pode ou não ser usada para fins institucionais; há a (b) bilinguagem exógena, quando a língua é usada como língua oficial e institucionalizada, porém, sem presença de comunidade falante daquela língua no círculo social (HAMERS e BLANC, 2000, p. 28).

De acordo com seu **status relativo nas duas línguas**, pode-se classificar em (a) bilinguagem aditiva, quando “a criança recebe o máximo benefício da expe-

riência bilíngue para seu desenvolvimento cognitivo; esse é geralmente o caso quando as duas línguas são altamente valorizadas no ambiente da criança” ou (b) bilinguagem subtrativa, situação em que o desenvolvimento cognitivo bilíngue de uma criança é atrasado em comparação com seus parceiros monolíngues; normalmente ocorre quando a língua materna é desvalorizada no universo da criança (HAMERS e BLANC, 2000, p. 29).

Em termos do **pertencimento ao grupo e identidade cultural**, o bilíngue pode se identificar positivamente com os dois grupos culturais que falam suas línguas e ser reconhecido por cada grupo como membro, neste caso terá (a) bilinguagem bicultural. Uma pessoa pode também ter alta competência bilíngue sem se identificar com o grupo culturalmente, caracterizando assim a (b) bilinguagem monocultural em L1. O desenvolvimento bilíngue pode também levar o indivíduo a renunciar a identidade cultural do grupo de sua primeira língua e adotar a identidade do grupo de sua L2, considerada assim (c) bilinguagem aculturada em L2. Quando o bilíngue abdica da identidade cultural de sua primeira língua, e ao mesmo

tempo falha em se identificar com o grupo cultural da L2, torna-se (d) desculturado.

Outro representante dos estudos sobre o Bilinguismo, François Grosjean (1996), sendo bilíngue, defende que “o Bilinguismo é o uso de duas (ou mais) línguas na vida diária de uma pessoa e não é saber duas ou mais línguas igualmente bem e otimamente (como pensam a maioria das pessoas), defende ainda que “o Bilinguismo é extremamente difundido e é a norma no mundo de hoje (e não a exceção)”.

Grosjean (1996) aborda e refuta uma série de mitos a respeito do Bilinguismo em seu livro “*Bilingual: Life and Reality*”, dos quais citamos alguns a seguir. O primeiro diz que o ‘Bilinguismo é um fenômeno raro’; frente a isso, o professor Grosjean apresenta que é estimado que mais da metade da população mundial é bilíngue, ou seja, vive com duas ou mais línguas. O Bilinguismo é também encontrado em várias partes do mundo, em todos os níveis da sociedade e todas as faixas etárias.

Em segundo lugar, a crença de que ‘os bilíngues adquirem suas línguas ainda na infância’. Grosjean

(1996) alega que uma pessoa pode tornar-se bilíngue tanto na infância, quanto na adolescência e na vida adulta, como vários adultos que se tornam bilíngues porque se mudam para outros países ou regiões e precisam adquirir uma segunda língua.

Para o autor, o bilíngue não precisa ter ‘conhecimento igual e perfeito nas duas línguas’, pois os bilíngues sabem as línguas no nível que eles precisam delas, alguns dominam uma língua mais do que a outra, alguns conseguem ler em uma língua e apenas falar a outra, de acordo com sua necessidade específica.

Misturar as línguas não é sinal de preguiça em bilíngues, pois a mistura das línguas ou o *code-switching* demonstra que eles têm acesso aos repertórios de ambas as línguas no momento de suas falas bilíngues, que podem ser usadas conforme a necessidade. Os bilíngues têm consciência de que não podem misturar suas línguas em todas as situações (GROSJEAN, 1996).

Como se vê, são vários os fatores que levam as pessoas a se tornarem bilíngues e, também, são variados os contextos em questão. Assim, a classificação em variadas dimensões, facilita o entendimento do bilín-

gue de acordo com as peculiaridades, porque cada experiência será diferente e única, em relação à forma que adquiriu a língua, o propósito para o qual a utiliza, entre outros.

2. O bilinguismo na língua de sinais: a realidade dos *kodas*

A perspectiva do bilinguismo hoje é a mais bem aceita pelos falantes surdos e defendida por seus estudiosos no âmbito escolar, até mesmo pelo fato deste modelo considerar a Libras como língua primária e o Português Brasileiro (PB) como secundária. O desconhecimento a respeito desta especificidade pode gerar alguns entraves no processo educacional, seja da pessoa surda ou de um usuário bilíngue em que a Libras compõe par linguístico com uma língua oral - como no caso dos *kodas*. *Kodas* são os indivíduos

ouvintes, filhos de pais surdos, são consideradas bilíngues biculturais, pois, além de terem o potencial para com-

partilhar a cultura e a língua de sinais de seus pais surdos, por serem ouvintes tornam-se inevitavelmente membros da comunidade ouvinte. (CRUZ; FINGER, 2013, p.2)

A caracterização do bilinguismo bimodal dos *kodas* constitui-se a partir dos seguintes fatores: são bilíngues por terem duas línguas, a Libras e PB, bimodais devido ao fato da distinção de seus articuladores e biculturais por fazerem parte das duas culturas (GABRIEL, 2020).

Neste sentido, na filosofia Bilíngue, a Libras configura-se como chave de acesso aos conteúdos, sejam eles transmitidos em língua oral ou escrita. Em outras palavras, o aluno apreende e interage através da Libras. Já a segunda língua será a língua oficial do seu país, que, no nosso contexto, trata-se do PB. No caso das crianças ouvintes filhas de pais surdos, estas duas línguas, quando adquiridas, constituem o seu bilinguismo bimodal.

Partindo do princípio de que o bilinguismo bimodal é análogo à situação de bilinguismo dos *kodas*, que envolve duas línguas de modalidades diferentes,

corroboramos com o que aponta Del Ré *et. al* (2014), que consideram a aquisição da língua materna e o bilinguismo serem processos congêneres, independentemente do nível de fluência. Assim, o que entra em questão é o fato de que as crianças adquirem duas línguas, simultaneamente, desde o nascimento, o que independe do nível de competência e das condições que tornaram possíveis essas aquisições.

Segundo Grosjean (2001, p. 4), “os bilíngues podem ter duas maneiras de se comunicar dependendo da situação de comunicação, ou seja, eles podem ter uma produção monolíngue ou bilíngue”.

Tais elucidações nos ajudam a compreender o bilinguismo bimodal dos kotas face à aquisição da linguagem. Em primeiro lugar, a diferença entre as modalidades pode dar possibilidades diversificadas de comunicação. Dependendo da situação, pode haver produções monolíngues, bilíngues ou, ainda, produções simultâneas em ambas as línguas.

Em segundo lugar, entendemos que a escolha da língua pode depender das situações durante o uso, assim como, do interlocutor. Como exemplo de situações

de usos dos kodas, conforme Quadros, Lillo-Martin e Chen-Pichler, citando Petitto *et al.*:

[...] as crianças bilíngues são sensíveis ao interlocutor, ou seja, escolhem a língua alvo de acordo com quem está interagindo. No caso específico das crianças bilíngues bimodais, as pesquisas verificaram que o desenvolvimento linguístico é alcançado em cada língua, de forma consistente, assim como observado em crianças bilíngues mono-modais (PETITTO *et al.*, 2001, *apud* QUADROS, LILLOMARTIN E CHEN-PICHLER, 2013, p. 381).

As crianças bilíngues bimodais escolhem a língua de acordo com o interlocutor e, assim como os bilíngues monomodais, obtêm desenvolvimento linguístico em ambas as línguas pertencentes ao seu bilinguismo.

3. Educação bilíngue

Assim como é diversa a definição de Bilinguismo, também o é a definição de Educação Bilíngue, um fe-

nômeno que acontece em variados lugares do mundo, cada um com suas especificidades e necessidades, não seria diferente no Brasil. As variações ocorrem em função de questões étnicas, dos educadores e legisladores e, também, devido a fatores sócio-políticos.

Variados tipos de Educação Bilíngue são apresentados pelos estudiosos, a saber, Mackey (1972) e Fishman e Lovas (1970), na perspectiva da sociolinguística, por último, temos a tipologia de Hamers e Blanc (2000), na qual nos deteremos neste capítulo, os quais descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Diante de tantas visões diferentes, percebemos a necessidade de se estudar a Educação Bilíngue em diferentes contextos, pois cada situação apresenta diferentes pontos de vista. Sendo assim, fica difícil afirmar que exista um modelo de ensino bilíngue capaz de abarcar todos os contextos de bilinguismo.

De acordo com a proposta de Hamers e Blanc (2000), a maior parte dos programas de educação

bilíngue se encaixam em uma das seguintes categorias: Na primeira categoria, a instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente. Na segunda, a instrução é dada inicialmente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. Na terceira categoria, grande parte da instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

Conforme David (2007), a partir da década de 90, o número de escolas bilíngues aumentou no Brasil. Em 2014, foram inauguradas as três primeiras escolas bilíngues públicas no estado Rio de Janeiro, deixando de ser uma modalidade oferecida apenas pelo setor privado da educação. No Brasil, ainda são escassos estudos realizados em ambiente escolar bilíngue eletivo; todavia, tem havido um crescente interesse de pesquisas neste campo (MARTINS, 2007; FURTADO, 2007; FLORY, 2008; CRISTINO, 2007; MEGALE, 2005).

Voltando-se para o ensino bilíngue na rede pública, o Rio foi pioneiro, onde a Prefeitura lançou em 2009 o Programa Rio Criança Global, para intensificar

e estender o ensino de inglês nas escolas da Prefeitura. Alunos do 1º ao 9º ano teriam dois tempos semanais de inglês, com ênfase na comunicação oral. O programa bilíngue em língua inglesa foi implementado em 2013 desde a Educação Infantil até o 6º ano.

Em 2014, o projeto foi ampliado para mais duas escolas. Em 2015, mais três escolas foram incluídas. Em 2016, mais duas unidades juntaram-se ao grupo de escolas com ensino bilíngues em LE no Rio, totalizando assim 10 escolas bilíngues da rede municipal. (SME, 2016).

Em 2020, foram elaboradas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue” no Brasil, através do **Parecer CNE/CEB Nº. 2/2020** do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 09 de julho de 2020. O Art. 2 deste parecer afirma que “As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (CNE/CEB, 2020).

Apesar do crescimento significativo das escolas de educação bilíngue, não havia até então nenhuma lei

nacional que embase esse tipo de educação. Essa falta de regulamentação por parte do MEC torna a própria definição de escola bilíngue um tema bastante controverso e de entendimento comprometido. A expressão “educação bilíngue” vem sendo utilizada de forma abrangente para caracterizar diferentes tipos de ensino em que os alunos recebem instrução, ou parte dela, em uma língua diferente da que utilizam em casa.

Os modelos e tipos de educação bilíngue são variados e diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em questão.

De forma geral, a educação bilíngue está relacionada à instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas. As escolas bilíngues têm como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência nas duas línguas utilizadas na escola, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdo. Em escolas bilíngues português-inglês, além de aulas de língua, são ministradas aulas de conteúdo em in-

glês, com a finalidade do ensino da língua e o ensino do conteúdo.

Na Rede Municipal de João Pessoa, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) iniciou a implementação do ensino bilíngue em janeiro de 2018, através de escola bilíngue em parceria com o Consulado dos Estados Unidos: a Escola Municipal Dom José Maria Pires, localizada no bairro do Alto do Mateus, que funciona em tempo integral.

No âmbito das escolas estaduais, duas delas passaram a funcionar em regime integral no ano de 2019, como projeto piloto do Programa de Educação Integral para o Ensino Fundamental, em que as escolas passaram a ser chamadas de Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA). O CRIA tem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais os alunos têm aula de Inglês e Educação Física duas vezes na semana, que não estão entre as disciplinas do 1º ao 5º ano nas escolas regulares de Ensino Fundamental.

A seguir, apresentamos a lista de escolas bilíngues na rede municipal da cidade de João Pessoa, no Quadro 2, e a lista de escola bilíngues da rede estadual

de João Pessoa, no Quadro 3, no momento do desenvolvimento desta pesquisa:

Quadro 2: Escolas Bilíngues da Rede Municipal Em João Pessoa

ESCOLAS BILÍNGUES DA REDE MUNICIPAL EM JOÃO PESSOA			
Escola Municipal Dom José Maria Pires		Bairro do Alto do Mateus	
Escola Municipal Radegundis Feitosa		Bairro do José Américo	
Escola Municipal Gusmão	Bartolomeu	Bairro do Cristo	

Fonte: Silva (2020, p. 37)

Quadro 3: Escolas Bilíngues da Rede Estadual Em João Pessoa

ESCOLAS BILÍNGUES DA REDE ESTADUAL EM JOÃO PESSOA	
Escola Estadual de Ensino Fundamental Capitulina Sátyro	Bairro de João Agripino
Escola Estadual de Ensino Fundamental Capistrano de Abreu	Bairro Costa e Silva

Fonte: Silva (2020, p. 37)

Visitamos uma escola pública onde o ensino bilíngue é ofertado nos anos iniciais, nela realizamos

uma pesquisa para entender a visão de bilinguismo e educação bilíngue vivenciada na escola.

A coleta das informações aconteceu através da entrevista semiestruturada, contendo questões fechadas e abertas, que precisou ser aplicada de forma remota, e gravada em vídeo, com parte da equipe da escola: 1 coordenadora do programa bilíngue; 1 professora específica do idioma inglês na Escola.

Sobre o que vem a ser bilinguismo a equipe respondeu (R1 Coordenadora; P1 - professora de inglês)

R1 (...) o ser bilíngue é a pessoa que consegue usar as várias habilidades, das duas línguas, tanto se comunicar em português quanto inglês. Isso é uma visão bem fechadinha de Bilinguismo, mas, assim... é a partir disso.

P1 Bilinguismo, para mim, é quando uma pessoa domina duas línguas.

Sobre a importância do ensino bilíngue

R1 Para o aluno, conhecer outras línguas, culturas, oportunidades, poder se comunicar com outras pessoas, o aluno ter uma visão global, e não local. Pensar algo de forma global. Considero interessante sim, pois possibilita novas formas de aprendizagem, não é só aprender uma língua, mas o aluno se ver como protagonista.

P1 Acho muito importante uma vez que, quando a criança tem acesso à língua inglesa desde cedo, desperta a curiosidade e o interesse em conhecer cada vez mais a língua. Sabemos que a criança tem facilidade para aprender, e acrescentar o bilinguismo nessa fase da vida é crucial.

Tanto para R1 quanto para P1, a língua inglesa é importante para conhecer outras culturas, oportunidades, poder se comunicar com outras pessoas, o aluno ter uma visão global e não local. E a criação de escolas com Educação Bilíngue é interessante para possibilitar

novas formas de aprendizagem. Ela enfatiza que não é apenas aprender uma língua, mas o aluno se ver como protagonista.

4. A escola e os *kodas*

Como sabemos, as pessoas surdas, por estarem no grupo de pessoas com deficiência, têm direito, assegurado por legislação¹, a ter acessibilidade em Libras. Porém os *kodas*, na posição de ouvintes, por não se encaixarem neste perfil, não têm direito à acessibilidade a esta língua.

Ciente dos desafios que envolvem o cotidiano dos profissionais em educação, esta singularidade linguística ainda é desconhecida e, assim, estas crianças não são identificadas como seres bilíngues bimodais. Pouco se conhece sobre seu universo linguístico e cultural e, por falta de formação nesta área, os professores não adotam estratégias pautadas na visualidade, por exem-

1 Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei da LIBRAS de número 10.436/02.

plo, a fim de favorecer o processo de ensino/aprendizagem, principalmente nas séries iniciais.

Ao considerarmos a possibilidade dos *kodas* apresentarem inicialmente um bilinguismo balanceado, seria importante que fosse instituída uma política efetiva na qual reconhecesse os *kodas* como falantes minoritários, principalmente em seus primeiros momentos de vida escolar, a fim de que as crianças com este perfil, tivessem o acesso a Libras. Afinal, deve-se considerar os casos em que os *kodas* desenvolvam uma tendência maior para a Libras, por terem mais contato com esta língua através de seus pais e assim apresentarem mais fluência nela do que no PB. A seguir, trazemos fragmentos de uma entrevista com a professora de uma escola pública de João Pessoa que atende duas crianças *koda*:

Sobre o bilinguismo dos kodas

P2 Não temos conhecimento sobre o bilinguismo dos kodas em si. Mas sabemos que seus pais são “surdos-mudos”.

Sobre como a criança interage em sala

P2 [...]Hugo, se comunica por palavras (orais) os seus gestos são quase imperceptíveis. Como disse... A evolução de Tony é gritante, porque eu acompanho ele desde as séries iniciais e ele era uma criança que só gesticulava, mas graças a Deus ele hoje apenas fala (oralmente) a gente quase não percebe gesticulação nenhuma, esperava-se que ele falasse e tivesse sempre junto o auxílio da gesticulação e não tem. Ele está no segundo ano.

Sobre o uso das línguas PB e Libras na sala

P2 Eu ministro a aula de Tony e dos outros sem diferença alguma, ele pega, ele capta, sem eu precisar fazer nada de diferente em relação a ele, por ele ser filho de pais “surdo-mudos”, na sala de aula não tem diferença nenhuma dos outros alunos, ele as vezes é mais destacado do que outros.

Na entrevista vemos que não há situações em que os kotas possam apresentar maior fluência na Libras,

devido ao desconhecimento das características linguísticas e culturais dos kotas pela professora. Assim, os kotas vivenciam na escola uma espécie de “privação linguística”, pois, neste novo universo, só têm contato com o PB, levando-os ao silêncio e/ou a incompreensão de sua fala em ocasiões em que, por não ter conhecimento do léxico do PB, necessite recorrer a Libras como forma de melhor interagir.

5. Considerações finais

Uma escola de ensino bilíngue, com foco em LE, deve proporcionar de forma igualitária o acesso dos estudantes aos dois idiomas, como o próprio termo ‘bi-língue’ denota. Não se trata de focar apenas no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, como alguns programas divulgam pelo país afora. Não se trata de discriminar uma língua em detrimento da outra, mas de integrar, acrescentar, adicionar para que o aluno tenha acesso também a este mundo que se abre por meio do conhecimento de outro idioma. Sendo assim, perce-

bemos que a escola e sua equipe possuem essa visão de utilizar o inglês como língua adicional que corrobora para a inclusão do aluno no mundo globalizado, abrindo para eles caminhos distintos, que não seriam possíveis utilizando uma língua apenas.

No caso de bilíngues *kodas* suas especificidades devem ser contempladas em sala de aula e realçadas na formação de professores, para que os mesmos tenham conhecimento das singularidades linguísticas dos *kodas* bilíngues, que correspondem a grande maioria dos filhos de pais surdos na sociedade brasileira.

Referências

CRUZ, C. R.; FINGER, I. Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. **Let Hoje**, v. 48, n. 3, p. 389-398, 2013.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. In: DEL RÉ et al. (Orgs). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014b.

GABRIEL, R. LIMA **O bilinguismo bimodal em duas crianças kotas: a LIBRAS em ambiente familiar e o português brasileiro em ambiente escolar.** Dissertação MPLE - UFPB, 2020.

GROSJEAN, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (Ed.). **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience.** Cambridge: Cambridge University Press.

FLORY, Elizabete V. & Maria Thereza C. C. de Souza. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

HAMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader.** London; New York: Routledge, 2000.

QUADROS, M. de Q. R.; Lillo-Martin, D.; Emmorey, K. As línguas de bilíngues bimodais. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 11, p. 139-160, 2016.

SILVA, H. N. e. **O ensino bilíngue em uma escola pública em João Pessoa.** Dissertação MPLE - UFPB, 2020.

CAPÍTULO 9

A FVNXA ZOOM PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA MODALIDADE EAD: contribuições em tempos de pandemia

Débora Sandyla de A. dos Santos

Denilson Pereira de Matos

Fábia Sousa de Sena

1. Considerações iniciais

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) embora se apresentem, consideravelmente, novas na história, vêm se remodelando e se modernizando a cada dia, trazendo mudanças paradigmáticas no que se refere à interação entre as pessoas.

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm se desenvolvido de maneira acelerada, ampla e profunda, não apenas na comunicação, mas em todas as áreas do conhecimento, causando impacto na sociedade em geral e, não diferente, no âmbito educacional.

Deste modo, através dessas constantes mudanças a Educação a Distância (EaD) tem se renovado e se tornado enfoque de muitos discentes e docentes que desejam estudar de maneira interativa, prática e sem deslocamentos físicos.

No entanto, a EaD ainda é um tabu para muitas pessoas que acreditam que a qualidade dessa modalidade está muito atrás da qualidade do ensino presencial.

Contudo, acreditamos que esta pesquisa foi desenvolvida em um momento muito oportuno, em que a EaD está sendo trabalhada em diversas esferas do ensino, em virtude da pandemia Covid-19, causada pelo coronavírus (vírus de alto nível de contaminação e letalidade), que ocasionou a recomendação do distanciamento social pelos órgãos de saúde e a autorização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas regulares de Educação Básica através da Lei Federal nº 14.040/20, que estabelece normas excepcionais para a condução do processo educacional, a serem adotadas durante o período de calamidade pública.

Dito isto, direcionamos nosso estudo, especialmente, a docentes de línguas que desejam conhecer as Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), como forma de contribuir para o desenvolvimento do trabalho com a EaD e/ou aperfeiçoar trabalhos já desenvolvidos.

Nesse sentido, nossa pesquisa justifica-se, principalmente, pelo reconhecimento da importância do ensino de idiomas em modalidade EaD para que a educação possa chegar de maneira mais ampla a alunos

que desejam aprender uma nova língua e, ainda, pela necessidade de pesquisas na área de ensino online de idiomas, utilizando as FVNexA (SENA; MATOS; CAVALCANTE, 2019 e MATOS, 2020) para auxiliar docentes em suas demandas com a nova geração de alunos nativos digitais.

A referida pesquisa tem por objetivo apresentar o ItemNet¹ (MATOS, 2020) Zoom, como dispositivo pedagógico (LE MOS; MATOS, 2016), eficiente no âmbito de ensino de idiomas em modalidade EaD, inclusive, em tempos de ensino remoto, bem como, reunir o conjunto de aplicabilidades, características e particularidades do ItemNet Zoom, adicionando-o ao Quadro Sinótico Crítico (QSC), proposto por Matos (2020).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, apoiada na metodologia de sala de aula invertida, como descrita em nosso percurso metodológico.

Visando atender aos objetivos propostos nesta investigação, elencamos às seguintes indagações: É

1 O conjunto composto de: aplicativo, site, fórum, blog, rede social e tudo mais que possa servir de matéria prima para uma ferramenta virtual, definimos como ItemNet (para singular ou plural): o(s) ItemNet (MATOS, 2020, p. 10).

possível utilizar o Zoom enquanto dispositivo pedagógico, com vistas ao letramento? O Zoom como dispositivo pedagógico possibilita aos docentes e discentes acercamento e participação ativa na sala de aula virtual de modo a construir significados?

Para responder a tais questionamentos, o nosso referencial teórico está pautado em reflexões sobre a EaD no ensino de idiomas e, além disso, sobre as FV-NexA, a partir de estudos de Matos (2020), com a perspectiva do uso das TDIC sem gênese educativa, procurando elucidar a respeito da importância do papel do professor como agente social para que o uso dessas práticas seja efetivado.

Discorreremos também acerca dos letramentos, fazendo referência às reflexões de Kleiman (1995), Rojo (2004) e Soares (1998), expoentes neste assunto.

Em seguida, nos debruçamos sobre o ItemNet Zoom e as suas funcionalidades, apresentando a sua utilização enquanto ferramenta eficiente para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente, em tempos de ERE.

Na sequência, apresentamos uma proposta metodológica demonstrando como se deu o planejamento

das aulas via Zoom, as principais funcionalidades da ferramenta que foram utilizadas durante as aulas e sua aplicabilidade.

Por fim, apresentamos as considerações finais, espaço em que refletimos sobre os resultados alcançados ao término de nossa pesquisa.

2. Reflexões sobre a EaD e seus multiletramentos

No Brasil, o ensino de idiomas na modalidade EaD, assim como nos demais cursos, ainda é visto como inferior. No entanto, como em qualquer outro curso EaD, se faz necessário o alerta relacionado à autonomia e colaboração entre colegas e professor mediador, visando buscar diferentes práticas orais e escritas para além das disponibilizadas no curso, aumentando a exposição ao idioma.

Nesse caso, a primeira inquietação é em relação à oralidade, já que é um dos principais diferenciais entre um curso de idiomas e outros cursos, uma vez que o as-

pecto oral costuma ser mais valorizado pelos discentes de modo geral.

Segundo Cavalcante, Santos e Costa (2020, p. 91761),

[...] no Parecer nº 492/01, está instituído que nos Cursos de LE, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, existe o compromisso de oferecer subsídios para que os alunos possam ter domínio da língua estudada nas duas manifestações – oral e escrita – isto significa que não existe prioridade de uma em detrimento da outra [...].

Ademais, para que a prática da oralidade em aulas síncronas seja feita de forma proveitosa, é importante que a conexão da internet de professores e alunos tenha qualidade para que não cause demora no retorno das falas, o que dificulta o entendimento das características peculiares do falar da LE que, por sua vez, provoca a falta de lugar para a oralidade, comprometendo a oportunidade de o aluno pôr em prática o que está sendo ensinado a ele sem chance de ser corrigido pelo professor mediador (CAVALCANTE; SANTOS; COSTA, 2020).

Diante do panorama vivenciado em decorrência da Covid-19 dentro desse contexto digital amplo, acreditamos que a maior inquietação do professor de idiomas da atualidade deve estar centrada na abertura a diversas possibilidades tecnológicas que a EaD fornece cotidianamente aos seus agentes, dentre elas, podemos citar as FVNexA, que têm se apresentado como promissoras na perspectiva da EaD, como consta no tópico seguinte.

2.1 A importância do Agente na utilização das FVNexA

As inovações tecnológicas vêm mudando a vida das pessoas em uma frequência cada vez maior, gerando impacto direto em suas práticas sociais, potencializadas nos últimos anos e, agora, de forma mais categórica, com a maior difusão do ensino on-line.

Assim como

o processo de letramento está totalmente relacionado às práticas sociais [...], no âmbito educacional, a atuação do professor deve ser considerada uma ação social

capaz de estimular a criação de novos significados (MATOS, 2020, p. 61-62).

É fundamental que o professor de alunos “cibernéticos” entenda a relação linguística, social e afetiva que há neste meio e proponha estratégias de intervenção com ferramentas virtuais, de modo a aproximar a realidade educacional com a cibernética, comumente utilizada pelos alunos. Alinhando assim teoria, prática e aprendizado dentro e fora da sala de aula, seja ela virtual ou presencial.

Pensando nisso, Matos (2020) nos trouxe o termo FVNexA que tem sido utilizado por alguns pesquisadores da área de EaD, letramentos, TDIC, entre outras, para referir-se às Ferramentas Virtuais não Exclusivas à Aprendizagem, que vêm a ser ferramentas, que chamaremos aqui de ItemNet, desprovidas de motivações educacionais explícitas e direcionadas para o ensino e aprendizagem que, pela intervenção do agente/professor mediador, adquire tais motivações.

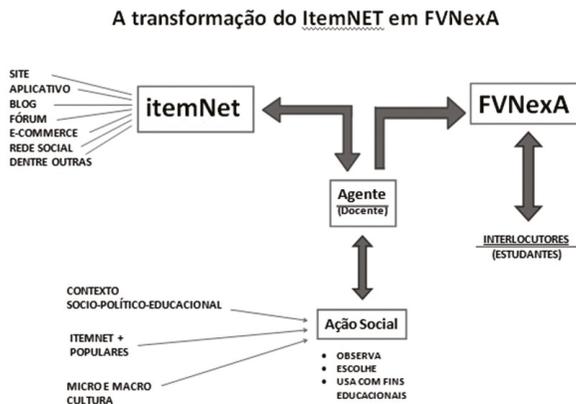
Na nossa proposta, a FVNexA é constituída pela ação do agente a partir de sua própria experiência com os mais diversos

tipos de ItemNet. E ele, por si só, conduz o processo até chegar ao aluno. Decidindo por meio da ambientação e pelas demandas existentes quais seriam os mais adequados ItemNet para adaptações e aplicação no campo educacional (MATOS, 2020, p.10).

Portanto, nem todo ItemNet é uma FVNexA, para que isso ocorra é necessário que o agente reconheça seu potencial para a educação e a transforme em uma FVNexA através de planejamento, organização e adequações, sabendo que ele é a figura central desse processo, pois a partir de seu labor uma ferramenta virtual popular passa a desempenhar um papel relevante no processo educativo.

Para Matos (2020), qualquer ItemNet tem capacidade de se transformar em uma FVNexA a partir da compreensão das funcionalidades e objetivos desses itens virtuais. Por esse motivo, é essencial a presença do agente para conectar as funções do ItemNet ao propósito educativo, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro I - A transformação do ItemNet em FVNexA



Fonte: MATOS, 2020, p. 30

No referido quadro, podemos identificar o protagonismo do docente nesse processo, pois a atividade de observar e selecionar um determinado ItemNet direcionando-o ao ensino e aprendizagem, é incumbida a esse professor.

Ademais, sua relevância no contexto social em que discentes e docentes estiverem inseridos é um dos critérios que deve ser levado em consideração no momento de transformar o dispositivo em FVNexA. Esse contexto social é tão importante que uma mesma FVNexA pode ser usada e produzir resultados diferentes de acordo com as vivências de regiões diferentes, por

exemplo (MATOS, 2020), produzindo diferentes letramentos.

2.2 Letramentos

Sabendo que letramentos estão totalmente relacionados a práticas sociais, acreditamos que a atuação do professor deve ser considerada uma ação social capaz de estimular a criação de novos significados (MATOS, 2020). Segundo Kleiman (1995, p. 19),

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita.

Para a autora (1995), letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e seus eventos postos em ação, como as consequências dessas ações no contexto social.

Nessa concepção, entendemos por eventos de letramentos “qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH 1982, p. 93). Ou seja, não basta saber ler e escrever, é necessário ser um participante ativo de eventos em que a leitura e a escrita são postas em ação. Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Soares (1998, p.18), ao definir letramento:

é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participando competentemente de eventos de letramento.

A autora pressupõe que indivíduos ou grupos sociais que dominam a leitura e a escrita têm uma função essencial, mantendo com a sociedade como um todo, formas de interação e competências discursivas e cognitivas. Tais atitudes fazem com que o indivíduo seja considerado letrado.

Como assegura Rojo (2004, p. 02), letrar é trazer o texto para a vida e compará-lo com distintos contextos e situações sociais diferentes, o que resulta em letramentos, no plural, pois como defende Soares (2002), cada tecnologia tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento.

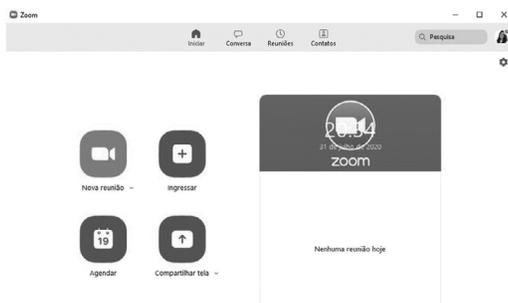
Portanto, acreditamos ser bastante compreensível que esta pesquisa tenha surgido a partir da necessidade e inquietação dos pesquisadores em discorrer acerca do ensino de idiomas em EaD através do ItemNet Zoom, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e letramento digital dos alunos, conforme mostraremos a seguir.

3. O ItemNet Zoom

Criado em 2011 por Eric Yuan, em San Jose, Califórnia, o Zoom foi concebido com o objetivo de ajudar empresas e organizações a reunir suas equipes em um ambiente conectado. Oferece não somente chamadas

através de vídeo, mas também permite escrever mensagens ao mesmo tempo e compartilhar qualquer arquivo com os demais usuários através da função de compartilhamento de tela.

Figura 1 - Layout do aplicativo Zoom



Fonte: Plataforma ZOOM², 2021.

Com a pandemia da Covid-19, muitas instituições passaram a utilizar o Zoom, que se tornou a opção mais baixada para o trabalho home office, atualmente. A ferramenta teve mais de 17 milhões de downloads só no mês de abril de 2020, no início da quarentena.

Nos dias atuais, o serviço Zoom é oferecido em onze idiomas: português, espanhol, inglês, alemão, ita-

2 Disponível em: <<https://zoom.us/signin>>. Acesso em 15 jul. 2020.

liano, francês, russo, japonês, coreano, chinês (simplificado e tradicional) e vietnamita. A interface da ferramenta é intuitiva e não é necessário criar outra rede social para usar, já que se pode registrar utilizando somente o e-mail, ou, não tendo cadastro, acessar como convidado.

3.1 O uso do ItemNet Zoom na educação

Apesar de o ItemNet ter sido criado com foco em empresas e negócios, atualmente vem sendo utilizado em diferentes ambientes, inclusive, por escolas e professores autônomos em modalidade EaD de maneira síncrona e assíncrona, por apresentar vantagens diversas sobre outras ferramentas e aplicativos de vídeo chamada.

A vídeo chamada baseada em nuvem do Zoom é acessível em dispositivos móveis como MacOS, Windows, iOS e Android. Desse modo, os estudantes podem acessar a aula de um dispositivo conectado à internet, sem precisar sair de casa. Ademais, as reuniões

podem suportar até 100 participantes com limite de quarenta minutos na versão gratuita e até 1000 participantes com tempo ilimitado na versão empresarial.

Outro fator importante é a gravação das aulas para disponibilizá-las de forma assíncrona ou até mesmo para gravação de cursos on-line.

Além disso, podemos citar uma funcionalidade, que acreditamos ser destaque no ItemNet Zoom, que é a função de ceder o mouse para um dos participantes da reunião. Essa possibilidade agrada tanto a alunos como a professores, pois possibilita uma maior interação nas aulas on-line em que o aluno faz anotações síncronas diante do professor e dos colegas, aumentando a participação e o protagonismo em sala de aula.

Outra funcionalidade interessante são as salas de aulas simultâneas que podem ser programadas tanto anteriormente como durante a aula, permitindo a separação da turma em pequenos grupos para discutir alguma atividade, realizar desafios propostos etc. Além disso, o mediador/anfitrião pode transitar entre os grupos e migrar os alunos de maneira aleatória ou estabe-

lecida por ele mesmo. Acreditamos que essas aplicabilidades podem deixar o ensino EaD mais humanizado.

A seguir, discorreremos sobre o percurso utilizado em nosso estudo.

4. Percurso metodológico e análise dos dados

O estudo em tela refere-se a uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, pautada na metodologia de sala de aula invertida³, para um maior aproveitamento durante o tempo de aula síncrona.

A pesquisa realizou-se com estudantes de espanhol como língua adicional em modalidade EaD através do ItemNet Zoom, mediante critérios de interesse em comum no idioma.

3 Sala de aula invertida (*flipped classroom*) é uma metodologia de ensino que inverte o processo de aprendizagem tradicional do aluno: a aquisição do conhecimento não acontece apenas em aulas expositivas na escola, mas também fora dela, com a ajuda de recursos tecnológicos. Antes da aula, o estudante pode ter contato com o conteúdo em casa. Assim, o tempo na escola é usado para aprofundar conceitos, tirar dúvidas e realizar exercícios e atividades práticas (SILVA, 2015, p. 16).

Selecionamos 20 alunos de nível zero no idioma, para participar de nossa proposta ao longo de um ano, em períodos diferentes. Os participantes da pesquisa possuem faixa etária entre 18 e 30 anos e áreas de atuação diversificadas.

Destarte, é possível verificar que a heterogeneidade do grupo reforça que as possibilidades de uso do ItemNet emergem da atuação do docente. Logo, os interlocutores são destino final do processo que, em certa medida, já são considerados no momento da transformação do ItemNet Zoom em FVNexA, pelo agente.

Para o alcance dos objetivos propostos, preparamos uma sequência didática para a aplicabilidade do ItemNet Zoom e observação da sua eficácia para o ensino de língua estrangeira/adicional.

Para tanto, inicialmente, apresentamos aos discentes o ItemNet Zoom e suas funcionalidades. Em seguida, realizamos o planejamento das aulas de acordo com o perfil dos discentes, totalizando 30 horas/aulas para cada aluno de forma individual e de acordo com seus objetivos e especificidades. Decidimos o conteúdo programático para cada en-

contro e como se dariam as atividades síncronas e assíncronas.

Na sequência, realizamos a busca de materiais digitais a serem utilizados em sala de aula com os alunos, a saber: livro didático digital e também materiais extras, como sites e instrumentos de gamificação⁴.

Com o livro digital percebemos uma maior produtividade nas aulas, já que com alguns poucos cliques projetávamos as páginas que queríamos e executávamos os áudios dos livros, sem precisar fazer uso de equipamentos externos como acontece nas aulas presenciais.

Com a funcionalidade de compartilhamento de áudio, os alunos conseguiram escutar perfeitamente o que era reproduzido, sem interferências externas como se a reprodução estivesse sendo executada em seu próprio dispositivo.

4 Entende-se por gamificação “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 10, tradução nossa). Original: “*using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems*”.

Importante ressaltar que o próprio livro tinha funções de anotações, porém não fizemos o uso destas, uma vez que o ItemNet Zoom também dispõe desses elementos que podem, inclusive, ser feitos em qualquer tela, o que ajuda a transformar qualquer apresentação em lousa digital.

No que se refere às atividades, com a função de compartilhamento de mouse, os alunos puderam digitar, sublinhar e marcar nas páginas do livro, o que gerava autonomia e participação em sala.

No decorrer das aulas foram realizadas atividades que se utilizaram de: site com atividades de gramática, vocabulário e cultura para estudantes, como o Ver-taal; o Lyricstraining que funciona tanto como site como aplicativo para smartphones e pode ser jogado de duas formas: como karaokê ou completando as partes da letra de uma música de forma digitada ou por múltipla escolha.

A aprendizagem acelerada se deu não apenas através das aulas síncronas, mas também das atividades assíncronas, apoiados na metodologia de sala de aula invertida, em que, antes do encontro, enviávamos

as listas de reprodução criadas no Youtube para que os alunos já pudessem se familiarizar com o conteúdo seguinte. Dessa forma eles já chegavam às aulas com conhecimento prévio e assim notávamos um rendimento durante as aulas muito maior do que quando essa metodologia não era aplicada.

Ao término de cada aula era enviado um guia de estudos através dos e-mails ou whatsapp de cada aluno com a gravação e o material das aulas, além das anotações em lousa digital e atividades. Ademais, costumávamos recomendar filmes, séries e livros paradidáticos para que pudessem ver nos finais de semana e fazerem um resumo escrito através do e-mail, ou oral através do whatsapp, ou Vocaroo, um site para gravação de áudios.

Com a conclusão da aplicação da sequência didática, pudemos constatar que o ItemNet Zoom possibilitou a interação e comunicação síncrona de duas vias entre duas ou mais pessoas, oferecendo a possibilidade de interação tanto na forma escrita como na forma oral.

Acreditamos que a prática docente e os eventos de letramentos proporcionados pelo Zoom foram significativos no processo de ensino e aprendizagem.

5. Considerações Finais

Com a evolução das TDIC no contexto escolar, consideravelmente durante o período de ERE, notoriamente, confirmamos o quanto as ferramentas virtuais podem ser instrumentos eficazes no desempenho de atividades pedagógicas e acesso ao ensino, independente de fronteiras.

Essas ferramentas permitem diversificar estratégias de ensino e promover aprendizagens, consolidando e desenvolvendo as competências dos alunos em várias áreas, bem como, fomentando, simultaneamente, o desenvolvimento do letramento digital de discentes e docentes.

Esta pesquisa buscou contribuir para o ensino de línguas adicionais em modalidade EaD, de modo a ressaltar a eficácia do uso do ItemNet Zoom, além de refletir sobre letramentos e, principalmente, sobre o papel do professor como agente social na construção de significados.

Ademais, gera proximidade entre docentes e discentes em tempos em que o ensino remoto é atual e necessário.

De modo geral, percebemos a aprovação da FV-NexA por parte dos alunos e facilidade na execução do planejamento das aulas, desse modo, acreditamos que os objetivos propostos foram alcançados, assim como respondidas as nossas inquietações, uma vez que o Zoom é exequível nas aulas de língua adicional em modalidade EaD e é capaz de fomentar o letramento nos usuários.

No entanto, tais características somente são possíveis com a ação do agente que serve como ponte nesse processo, em que o Zoom pode gerar a participação ativa dos alunos e seu diferencial está nas funcionalidades que permitem uma colaboração mais efetiva entre discente e docente, mesmo sem presencialidade.

Dito isto, afirmamos que os resultados apresentados nesta pesquisa nos motivam a acreditar cada vez mais na melhoria do ensino de línguas adicionais, via EaD, e no uso de TDIC para esse propósito, sejam elas com ou sem gênese educativa. Estamos seguros de que tais ferramentas têm diversos potenciais, sobretudo em tempos de cibercultura, porém nenhuma delas é capaz de substituir o agente, o professor.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CAVALCANTE, L.; SANTOS, S.; COSTA, L. O ensino de Línguas Estrangeiras nos cursos de Licenciatura em Letras à distância: oralidade em foco. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 91750-91766, nov. 2020.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

KAPP, Karl, M. **The Gamification of Learning and Instruction: game-based methods and strategies for training and education.** São Francisco: Pfeiffer, 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MATOS, Denilson P. de. **FVNexA**: ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de COVID-19. João Pessoa: Editora UFPB, 2020, p. 129.

MATOS, Denilson Pereira de; LEMOS, C. A. **Refletindo sobre EaD e Letramento Digital**: O que cultura tem a ver com isso?. 1. ed. Curitiba: Editora Protexto, 2016. v. 01. 122p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania> Acesso em: 25 jun. 2021.

SENA, F. S.; MATOS, D. P.; CAVALCANTE, M. C. B. A utilização do whatsapp como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. **Caderno Seminal Digital**, v. 33, n. 33, jul-dez. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/42302>>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, Adelina. Da aula convencional para a aula invertida - ferramentas digitais para a aula de hoje. Série- Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 39, p. 13-31, jan-jun. 2015

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de jul. 2021.

CAPÍTULO 10

HETEROGLOSSIA: considerações acerca do ensino de língua inglesa como língua adicional para surdos¹

Matheus Lucas de Almeida

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

¹ Esse trabalho é resultado parcial da dissertação de mestrado intitulada “TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos” (ALMEIDA, 2021).

1. Considerações iniciais

As demandas da sociedade estão cada vez mais intensas e constantes, o que exige das instituições de ensino condutas diferenciadas em relação ao novo cenário social.

Questões relacionadas à surdez, ao surdo e ao seu processo de aquisição de línguas – seja ela primeira ou não – têm sido temas emergentes na agenda da academia, apesar de ainda existir descrença por parte de alguns da capacidade desses sujeitos poderem adquirir uma segunda ou terceira língua devido à ausência da audição, principalmente, nos casos daqueles que possuem perda auditiva severa ou profunda.

A educação de surdos no Brasil ainda é bastante deficitária e, apesar de as discussões acerca da aquisição do inglês por esses sujeitos serem recentes, entendemos que o surdo pode adquirir uma língua adicional, desde que suas especificidades linguísticas e culturais sejam respeitadas.

É importante refletir sobre como o aluno surdo adquire a língua inglesa, visto que, devido à globaliza-

ção, há a necessidade de comunicação entre povos linguisticamente distintos, contexto no qual muitas vezes utilizamos o inglês. Isso ocorre, porque, como sinalizam Moraes e Barros (2020a), essa é uma língua hegemônica utilizada na mediação de diferentes atividades sociais.

Apesar da existência dessa demanda linguística, Sousa (2018), Pereira (2014), Moraes (2018) e Almeida (2021) sinalizam que ainda há poucas pesquisas acerca de metodologias e abordagens referentes ao ensino do inglês para surdos, o que é preocupante, pois os professores se veem frente a um grande desafio, visto que precisam intuitivamente descobrir como ensinar inglês para esses sujeitos.

Como mencionado, essa ausência de interesse se baseia na crença de que esses indivíduos não possuem potencial para aprender uma terceira língua, pois ainda não possuem sequer uma segunda língua (a língua portuguesa) completamente adquirida (MORAES, 2018). Todavia, estudos (MORAES, 2012, 2018; TAVARES; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA; KLEIN, 2015; SOUSA, 2018; ALMEIDA, 2021) já sinalizam

possibilidades dessa aquisição colocando por terra essa ideia equivocada.

Assim, diante dessa constatação, é latente a necessidade de materiais e de pesquisas que discutam sobre a temática, para que profissionais da educação possam ter insumos que embasem suas práticas pedagógicas e que seja possível a modificação dessa realidade, suprimindo, portanto, essa lacuna.

Dessa forma, tomando por base os resultados da pesquisa de mestrado de Almeida (2021), realizamos nesse capítulo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos no Brasil e de como acreditamos ser possível tornar o acesso do inglês como língua adicional para esses sujeitos.

2. Ensino de inglês no Brasil: uma prática inclusiva?

Ao longo da história, diversas demonstrações de resistências em relação à aceitação das pessoas com deficiência na sociedade foram observadas, a exemplo

da tímida prática de inclusão de surdos nos ambientes escolares. Essa realidade fez com que esses indivíduos fossem frequentemente postos à margem, sem direito de acesso ao conhecimento (COÊLHO; MIGUEL, 2020), evidenciando, portanto, a exclusão sistemática pelas instituições de ensino em relação àqueles que possuem determinadas especificidades e reforçando a necessidade de mudanças no que diz respeito à inclusão e às práticas pedagógicas especializadas para este fim (REIS; MORAIS, 2020).

Corroborando Reis e Moraes (2020), acreditamos ser necessária a utilização de estratégias de ensino que façam com que os alunos se sintam incluídos, bem como desenvolva a alteridade neles. Assim, ao pensarmos nos alunos surdos é necessário que suas especificidades linguísticas sejam levadas em consideração.

Para tal, autores como Góes (1996), Quadros (1997), Fernandes (2006), Reis e Moraes (2020), Moraes e Barros (2020b) e Almeida (2021) afirmam que o bilinguismo é a abordagem mais adequada, pois considera a língua de sinais como a língua de instrução dos sujeitos surdos – que deve ser aprendida o mais cedo

possível; e a língua portuguesa escrita como sua segunda língua (L2), que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em metodologias de ensino de segundas línguas. Conseqüentemente, essa situação se amplia quando da aprendizagem de línguas adicionais.

Todavia, não é atípico visualizarmos no cotidiano escolar práticas excludentes que não consideram as especificidades de seus alunos, reflexo da falta de capacitação de professores para lidar com determinadas particularidades, como ter um aluno surdo em sala de aula, por exemplo (MORAES; BARROS, 2020a). Nesse sentido, corroboramos Vasconcelos e Lacerda (2020) ao afirmarem que é necessária a modificação sincronizada de todos os eixos educacionais para que essa realidade possa ser modificada.

Conseqüentemente, transformações são necessárias para conectar os estudos à realidade do alunado (COÊLHO; MIGUEL, 2020). Dessa forma, o bilinguismo surge como uma possibilidade de rompimento das

barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que interferem e prejudicam no processo de inclusão e no desenvol-

vimento educacional dos alunos surdos
(REIS; MORAIS, 2020, p. 27).

Exatamente por isso, acreditamos que a concepção do bilinguismo é a mais adequada para o ensino desses alunos, pois respeita as características comunicacionais do grupo. Contudo, “essas prerrogativas não são garantidas, uma vez que não são criadas condições efetivas pelos gestores da Educação” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 120), reforçando a necessidade de maiores intervenções nos espaços de ensino.

Em relação ao ensino de língua inglesa para alunos surdos, os resultados são ainda mais alarmantes, tendo em vista que muitas vezes essa disciplina é vista como algo subsidiário no currículo (ALMEIDA, 2021). Desse modo, se o ensino de línguas adicionais já é considerado por muitos como algo pouco importante, essa concepção se intensifica quando direcionamos nossos olhares para o ensino de alunos surdos.

A aquisição de inglês por alunos surdos é permeada por algumas particularidades. Como demonstra Silva (2005, p. 70),

hoje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta linguístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela formação deste delta: a inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor não saber LIBRAS.

Sendo assim, ao se falar na aquisição de L3 por surdos brasileiros em contextos educacionais, algumas especificidades são postas, como o contexto social, a experiência de mundo e o contato linguístico desses alunos. Dessa forma, corroboramos Moraes e Barros (2020b) ao afirmarem que as barreiras comunicacionais existentes podem ser quebradas com a utilização do bilinguismo, visto que essa abordagem utiliza a língua materna do surdo como uma possibilidade para alcance de outra língua.

Ademais, um fator bastante característico é o fato de que esse processo envolve, ao menos, três línguas: a língua de sinais, língua natural da comunidade surda; a língua portuguesa, sendo essa preferencialmente na modalidade escrita; e, por fim, a língua inglesa, língua indicada como obrigatória no ensino fundamental e médio (BRASIL-LDB, 1996; BRASIL-BNCC, 2017). É importante frisar que, apesar de a BNCC (BRASIL, 2017) tornar obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, ela não discorre sobre a aquisição dessa língua por discentes surdos, o que sinaliza a necessidade de maiores investigações na área.

Além do bilinguismo, há, também, a bimodalidade, tendo em vista que as línguas envolvidas nesse processo possuem modalidades distintas, sendo a LIBRAS visual-espacial e o português e o inglês línguas orais-auditivas (SOUSA, 2018). Por esse motivo, como sugerem Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), é necessária a aplicação de metodologias que sejam coerentes com essas especificidades para que o ensino seja significativo para todos.

Levando esses fatores em consideração, acreditamos que o modelo de aquisição de segunda língua (ASL) proposto por Johnson (2004) é um construtivo norteador teórico para o ensino de língua inglesa para surdos. Nesse modelo, são utilizados pressupostos sócio-históricos (VYGOTSKY, 1981) e a heteroglossia bakhtiniana (BAKHTIN, 1986) para embasar teoricamente as práticas propostas. Assim, considera-se a realidade do indivíduo para que, a partir dela, se realize o processo de ensino de uma língua adicional. Ou seja, entende-se que as funções mentais superiores não se originam no plano biológico, mas no plano social (VYGOTSKY, 1981).

Exatamente por isso, se pretendemos investigar essas funções, devemos investigar os contextos aos quais os indivíduos foram expostos ao longo de suas vidas. No caso dos surdos, por exemplo, muitas vezes esses tiveram diversos espaços e possibilidades educacionais negadas devido às suas especificidades biológicas e linguísticas – o que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem deles.

Por isso, um ensino pautado na língua de sinais surge como o mais indicado, mas é necessário que os

discentes surdos sejam incluídos em espaços sociais com sujeitos ouvintes e surdos, para que, a partir das práticas sociais compartilhadas naqueles âmbitos, possam construir seus conhecimentos (FIGUEIREDO, 2019), processo no qual o indivíduo é agente ativo e possui um importante papel (JOHNSON, 2004).

Portanto, ao pensarmos em uma aula de língua inglesa que, de fato, seja inclusiva, é necessário não apenas conhecer as realidades dos discentes ali presentes, mas, sobretudo, trazê-las e considerá-las no processo de ensino e aprendizagem.

Johnson (2004) propõe que, nesse contexto, a partir dos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 1986) disponíveis naquele espaço, dialogicamente, os alunos irão (re)construir seus saberes. Afinal, são os gêneros que, de modo relativamente estável, alcançam determinados objetivos comunicativos.

Sendo assim, os contextos social, cultural e institucional irão afetar os processos mentais do sujeito e esse afetará o mundo social (JOHNSON, 2004). Dessa forma, ao pensarmos em um contexto no qual há uma variedade de alunos em sala de aula, é necessário

que consideremos suas particularidades linguísticas e culturais, processo que não é diferente com os alunos surdos, afinal, a língua, a identidade e a cultura desses estão, visceralmente, interligadas ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de as questões inerentes às atividades mentais humanas serem importantes, é a partir dos contextos sociais que as atividades mentais são desenvolvidas (JOHNSON, 2004). Sendo assim, os estímulos e contextos exteriores ao sujeito irão ajudá-lo a desenvolver uma língua adicional.

Dessa forma, em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, na qual nenhum dos alunos ali inseridos possui qualquer especificidade que possa prejudicar a sua performance, o que explicaria o fato de alunos ouvintes frequentemente se desenvolverem mais em relação às línguas ali ensinadas do que os surdos? Advogamos que podemos responder a essa questão com base no que propõe Johnson (2004), tendo em vista que, ao não receberem estímulos que respeitem suas especificidades, os surdos podem não desenvolver como se espera suas competências linguísticas.

Nesse processo, a LIBRAS é importante, pois, como propõem Gesueli (1998) e Brochado (2003), as interações das crianças com textos escritos se dão com o suporte da língua de sinais. Além disso, há transferência linguística dos parâmetros da LIBRAS para a língua que está sendo aprendida pelo surdo, seja ela a língua portuguesa ou a inglesa (KUPSKE, 2018).

De acordo com Moraes e Barros (2020a, p. 81586), a LIBRAS “constitui um elemento essencial na mediação da aprendizagem da língua inglesa por surdos”. Nota-se, então, a importância do uso da LIBRAS como mediadora do conhecimento. Kupske (2018) acrescenta que o aluno surdo baseará a aquisição da escrita da língua portuguesa na gramática da LIBRAS e da língua inglesa (L3) na língua portuguesa (L2) e na LIBRAS (L1).

A influência é perceptível quando a produção, seja na L2 ou L3, omite elementos gramaticais como artigos, preposições ou flexão verbal, entre outros, os quais são pouco ou nada utilizados na Libras. Essa escrita é chamada de interlíngua, ou seja, é uma estrutura criada a partir das

relações de troca estruturais entre língua materna e língua meta. (BASTOS; HÜBNER, 2020, p. 5).

Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018) pontuam a importância da participação da L1 do aluno no processo de aquisição de línguas adicionais. Afinal, ela pode possibilitar a comparação, em diversos níveis, da primeira língua com a(s) outra(s) que o aprendiz está adquirindo. Portanto, é pela e com a sua língua materna que o surdo irá (re)construir seu conhecimento.

Entendemos que mais importante do que a quantidade de línguas presentes no currículo estudantil da comunidade surda, são os papéis sociais, políticos e cognitivos que as caracterizam e as diferenciam (SOUSA, 2018). Nesse caso, a funcionalidade que essas possuem para esses indivíduos enquanto sujeitos participativos na sociedade.

Nesse percurso de resignificação de práticas educacionais, algumas questões devem ser levadas em consideração, como a modalidade visual-espacial da língua desses sujeitos (e sua facilidade com materiais visuais) e a escrita – modalidade importante, visto que

ela proporciona o acesso a diversos materiais dispostos na sociedade (SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017).

Na mesma perspectiva, Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018, p. 7) elucidam que o uso de

objetos concretos, ações integradas ao cotidiano, dinâmicas sociointeracionais, elementos sinestésicos, icônicos, simbólicos, dentre outros favorecem o processo de aprendizagem tanto de alunos surdos quanto de ouvintes.

Desse modo, advogamos que a modalidade escrita é a ideal a ser desenvolvida no ensino de inglês para surdos. Afinal, essa é a modalidade que eles utilizarão ao realizar práticas do seu cotidiano na língua alvo, como se comunicar com uma pessoa de outro país, verificar uma notícia e escrever uma postagem nas redes sociais, por exemplo.

O ensino da escrita respeita e considera a especificidade linguística do sujeito surdo, exatamente por isso não advogamos pelo desenvolvimento da modali-

dade oral – seja ela em língua portuguesa ou inglesa –, pois acreditamos que a escolha pelo desenvolvimento da oralidade traz reflexos de uma visão patológica que almeja a normatização dos surdos em relação aos ouvintes e desconsidera suas questões identitárias.

Devido à modalidade de sua língua, esses sujeitos poderão ser beneficiados por práticas educacionais que explorem recursos visuais, como o uso de imagens, mapas mentais e histórias em quadrinhos, por exemplo. Porém, para além de recursos visuais, é necessário que sejam exploradas outras semioses e possibilidades no ensino de língua para esses, sendo necessárias reflexões constantes por parte dos professores para que esses possam verificar o que seria mais adequado ou não para o contexto de seus alunos.

Portanto, “os professores precisam observar seus alunos e propor estratégias diferenciadas para melhor desenvolvimento da aprendizagem desse grupo” (BORGES; LIMA, 2018, p. 79). Sendo assim, ainda que acreditemos que o bilinguismo seja a abordagem ideal a ser utilizada com esses sujeitos e a modalidade escrita da língua inglesa a ideal a ser explorada, é necessário

que o professor seja um sujeito atento às suas práticas e que reflita constantemente acerca das metodologias utilizadas para que, assim, o aprendizado da língua inglesa faça sentido para seus alunos.

3. Considerações finais

No presente estudo, buscamos refletir acerca do ensino da língua inglesa para surdos no Brasil. A realidade verificada sinaliza a necessidade de ressignificações nas práticas pedagógicas que atualmente ocorrem em diversas instituições de ensino do país.

Nesse contexto, entendemos que, para além da compreensão de que o inglês é uma língua que permite a expansão cultural e social dos surdos, é necessário que sejam discutidas e aplicadas possibilidades metodológicas e didáticas junto a esses sujeitos, visando à verificação e divulgação de práticas de (in)sucessos que podem ser utilizadas com eles ou ainda adaptadas.

Além disso, foi possível identificar que o bilinguismo se configura como a abordagem educacional

que mais traz benefícios ao aluno surdo, visto que respeita e considera as suas especificidades linguísticas e culturais, contexto no qual sua língua natural, a língua de sinais, faz parte do processo de aquisição do conhecimento.

Outrossim, entendemos que o modelo de ASL proposto por Johnson (2004) e a concepção de heteroglossia bakhtiniana (BAKHTIN, 1986) podem trazer boas contribuições para o ensino de inglês para surdos, na medida em que propõe que se parta da realidade social do aluno e que se faça uso de variados gêneros do discurso, o que traz um caráter mais funcional e comunicativo ao aprendizado dessa língua.

Por fim, reconhecemos a limitação prática de nosso trabalho uma vez que as propostas aqui elencadas precisam ser aplicadas e os seus resultados analisados. Sendo assim, sugerimos que mais pesquisas sejam realizadas nesse campo para que a educação de surdos e o ensino de língua inglesa para essa comunidade sejam ressignificados e que, em breve, o ensino de inglês para esses sujeitos possua resultados cada vez mais positivos.

Referências

ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de língua inglesa:** possibilidades na educação de surdos. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays.** Tradução de Vern McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BASTOS, A. P. R; HUBNER, L. C. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. **The Specialist**, v. 41, p. 1-9, 2020. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a8>

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Sinalizar**, 3(2), 2018, p. 68-86. <https://doi.org/10.5216/rs.v3i2.55515>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 02 dez 2020.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2003.

COÊLHO, M. L.; MIGUEL, J. R. A Evolução da Educação dos Surdos no Brasil. **Id on Line Rev.** v.14, N. 50 p. 242-259, 2020. <http://10.14295/idonline.v14i50.2435>

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 125p.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.** 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language Acquisition.** London, Yale University Press, 2004.

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, v. 0, p. 109-120, 2018. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n28.6722>

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos:** novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-ínglês:** relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C; BARROS, S. M. MARIA. Reflections on policies which guide English language teaching to the deaf in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 81577-81589, 2020a.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. A Socio-Emancipatory Perspective on the Teaching of English as a Foreign Language to the Deaf. **Research on Humanities and Social Sciences**, v. 10, p. 1-7, 2020b.

PEREIRA, K. Á. Ensinando uma língua estrangeira para alunos surdos: saberes e práticas. In: **XVII encontro nacional de didática e prática de ensino- XVII ENDIPE**, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, K. Á; KLEIN, M. Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, 2015.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, M. B. de F., MORAIS, I. C. V. de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, 20(26), 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.62052>

SANTOS, I. C. dos; CAVALCANTI, W. M. A.; ALMEIDA, M. L. Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 1, 2017.

SCHENKA-RIBEIRO, N; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. In: **Colóquio Luso-Brasileiro De Educação - COLBEDUCA**, 2018, Braga. Anais Do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018. v. 3.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: 2005.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 1-29, 2014.

SOUSA, A. N. de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018.

TAVARES, K. C. A; OLIVEIRA, A. P. P. De. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1045-1072, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145631>

THOMA, A. da. S; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, maio/agosto 2010. p. 107-131

VASCONCELOS, N. A. L. M. de L; LACERDA, C. B. F. **Liderança Surda**: Uma história contada por várias mãos. 01. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 01. 281p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

Sobre autoras e autores

DÉBORA SANDYLA DE ARAÚJO DOS SANTOS

espanholcomdebora@gmail.com

Mestranda em Linguística e ensino MPLE/UFPB, Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras CELEST/UFC, Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como professora no curso de licenciatura em Letras Espanhol na UEPB. Pesquisadora em linguística aplicada com ênfase em ensino de língua espanhola, letramento e Ferramentas Virtuais não exclusivas a Aprendizagem (FVNexA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8173-8493>

DENILSON PEREIRA DE MATOS

profdenilson2010@hotmail.com

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2008); Mestre em Estudos da Linguagem (L Portuguesa e Lingüística) pela Pontifícia Universidade Católica- PUC/RJ (2003); Especialista em L. Portuguesa UERJ (2000) e em EaD pelo SENAC (2010). Graduado em Letras Bacharelado e Licenciatura Português Literaturas - UERJ (1995 e 1997). Atualmente é Professor associado na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, docente permanente do PROLING: Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE. Coordenador do curso Lato Sensu PRPG/UFPB: CLELP: Ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. CLEaD: Ciências da Linguagem com ênfase na EaD. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base – TLB (UFPB/CNPq).

ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL

eliana.esrael@academico.ufpb.br

Bacharel e licenciada em Letras - Língua Portuguesa, mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio doutorado-sanduiche na Université Stendhal-Grenoble-França. Professora no Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) na Universidade Federal da Paraíba e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE-UFPB). Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF-UFPB) e Práticas de leitura e escrita em português língua materna (USP). Coordenadora de projetos de pesquisa, ensino e extensão em parceria com escolas da educação básica da rede pública.

EVANGELINA M. B. DE FARIA

evangelinab.faria@gmail.com

Professora Titular do DLPL/UFPB. Doutora pela UFPE. Desenvolve pesquisas em Aquisição de Linguagem.

Coordena o Núcleo de Estudos em alfabetização de Linguagem e Matemática, em parceria com o CE_UFPB. Desenvolve projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para a educação básica da rede pública.

FÁBIA SOUSA DE SENA

fabiasena1@gmail.com

Doutoranda em Linguística PROLING/UFPB, Mestra em Linguística e Ensino - UFPB, Especialista em Supervisão Educacional - FIP, Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Graduanda em LETRAS Português – IFPB. Atua como Gestora e Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP. Membro técnico integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos Interacionais (NELIN) da UFPB e do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM). Pesquisadora em Linguística com ênfase nas áreas de Aquisição da Linguagem do surdo; Letramento e Ferramentas Virtuais Não exclusivas a Aprendizagem (FVNexA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6383-952X>.

FÁBIO RONNE DE SANTANA LIMA

fabioronne@hotmail.com

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduado em Licenciatura Plena Letras-Português e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Tem interesse nas seguintes áreas: sociolinguística, ensino de gramática e interculturalidade. Atualmente, é professor da Educação Básica na rede pública do Estado da Bahia.

FERNANDA ROSÁRIO DE MELLO

fmelloufpb@gmail.com

Professora Adjunta do DLPL/UFPB. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Desenvolve pesquisas em Socio-

linguística e Funcionalismo com ênfase ensino de língua portuguesa e materiais didáticos. Coordena projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para análise e desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores da educação básica.

FRANCISCO EDUARDO VIEIRA

feduardovieira@gmail.com

Bacharel e licenciado em Letras, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLPL), do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Colíder do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq). Membro do GT da Anpoll “Historiografia da Linguística Brasileira”. Além de capítulos em obras de Linguística e vários artigos em periódicos especializados, publicou, pela Parábola Editorial, os seguintes livros: Gramáticas brasi-

leiras: com a palavra, os leitores (2016), coorganizado com Carlos Alberto Faraco; A gramática tradicional: história crítica (2018); História das línguas, histórias da linguística (2020), coorganizado com Marcos Bagno; e os cinco volumes da coleção “Escrever na universidade” (2019-2021), em coautoria com Carlos Alberto Faraco.

JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL
joaowandemberg@gmail.com

Doutor em Letras, área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2005), professor Associado da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, Departamento de Turismo e Hotelaria – DTH, vinculado aos programas de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE/CCHLA/UFPB e Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB/Capes. Desenvolve projeto de pesquisa na área de Letramento Digital e Midiático (hipertexto, arquivos eletrônicos e tecnologias na educação), linguagem e cognição. Lí-

der do Grupo de Estudos sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional - GEHAETE (CNPq).

JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA

julienne.academia@yahoo.com.br

Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB), com estágio de doutorado na Concordia University – Canadá. Professora permanente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (UFPB). Líder do grupo de pesquisa VALPB – Variação Linguística no Estado da Paraíba (DLPL/UFPB). Membro do GT da Anpoll “Sociolinguística”. Desenvolve e orienta pesquisas em Sociolinguística Variacionista, Teoria Fonológica e Ensino de Língua.

KETLEN OLIVEIRA ESTEVAM DA SILVA

ketlen.oliveira@gmail.com

Graduada em Letras-habilitação em Língua Inglesa e Mestre em Linguística e Ensino, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É servidora pública do Estado da Paraíba. Tem participado de estudos e multiplicação de conhecimentos através do Projeto Gira Mundo Finlândia, como também na formação de Língua Inglesa no Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem- CRIA e formação sobre o uso de ferramentas digitais para o planejamento de atividades remotas ou híbridas na Paraíba.

MARIANA LINS ESCARPINETE

mariana_escarpinete@hotmail.com

Licenciada em Letras pela UFPB, mestre e doutora em Linguística pelo PROLING-UFPB. É professora da UFPB, vinculada ao DLPL e ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE). Membro

pesquisadora do Grupo de Pesquisa Semântica, Ensino e Léxico (G_SEL) da UFPB (CNPQ). Atua nas áreas da Semântica e de Ensino de Língua Portuguesa, oportunizando a discussão teórica com fins práticos, a favor da construção de materiais didáticos e soluções para o ensino de Português nas vertentes materna e estrangeira.

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

marianne.cavalcante@gmail.com

Professora Titular do Depto. de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e dos Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Doutora em Linguística pela UNICAMP, pesquisadora da área de Aquisição da Linguagem e Letramento, é Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI

marineumaoliveira@gmail.com

Possui Licenciatura em Letras (1984), Especialização em Língua Portuguesa (1996), Mestrado em Letras (2003) e Doutorado em Linguística (2010). É professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Metodologia da Educação. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional – GEHAETE”, cadastrado no CNPq, em que pesquisa as práticas sociais de linguagem na era digital. Está vinculada aos mestrados profissionais, um na área básica de Língua Portuguesa - PROFLETRAS, com Polo no Campus do Litoral Norte, e outro em Linguística e Ensino, no Campus I, ambos na UFPB. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão, cujo foco de estudo é a linguagem poética. Coordena o Poética Evocare, o qual tem como objetivo incentivar o gosto pela leitura de textos literários, através de um trabalho interdisciplinar. Participou de várias coletâneas com artigos aca-

dêmicos, assim como de algumas antologias poéticas. É autora de dois livros de poesia: VIDA RODA (1990) e ENTRE PARÊNTESES – Poemas (2021).

MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

Matheus.lukas.a@gmail.com

Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco e graduado em Letras Português e Inglês (2019) pela mesma instituição. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís (2019). Mestre em Linguística pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (2021) e graduando em Letras-LIBRAS pela mesma Instituição. Possui experiência e atua, principalmente, nas áreas de ensino de língua inglesa, bilinguismo, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), educação de surdos e aquisição de línguas adicionais pela pessoa surda.

MÔNICA CRISTINA SANTIAGO

monicacristina85@yahoo.com.br

Mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Assistente Social em Formação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Linguística Aplicada na Educação, Especialista em Português e Literatura Brasileira. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de João Pessoa (PMJP).

MÔNICA FERRAZ

monicatrin@hotmail.com

Licenciada em Letras pela UNICAMP e doutora em Linguística pela UFSC, é professora na UFPB, vinculada ao DLPL, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Líder Grupo de Pesquisa Semântica, Ensino e Léxico (G_SEL), desenvolve os projetos de pesquisa: Estudos Lexicais – da discussão teórica à aplicação e Semântica e Ensino, com publicações na perspectiva

teórica, debatendo a questão da Polissemia, e na perspectiva aplicada, discutindo as contribuições das teorias semânticas ao ensino da língua materna.

NATÁLIA HELENA NERY E SILVA

nataliahns@gmail.com

Secretária bilíngue na Agência de Cooperação Internacional da UFPB. Graduada em Letras pela UFPB e Mestre em Linguística e Ensino pelo MPLE-UFPB. Pesquisa sobre Educação Bilíngue e Bilinguismo, Aquisição de L2.

ORIOSVALDO DE COUTO RAMOS

orycouth@yahoo.com.br

Graduado em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas literaturas (FABEJA-PE). Especialista em Ensino de Língua Inglesa e suas literaturas (FAINTIVISA-PE) e em Tecnologias em Educação (PUC-RIO). Possui aperfeiçoamento em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Universidade do Colorado-EUA) e

Mestrado em Linguística e Ensino (UFPB). Professor da Educação Básica (Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) da Rede Estadual de Pernambuco e da Rede Municipal de Jurema-PE (Ensino Fundamental, anos finais). Áreas de pesquisa: Linguística aplicada, Tecnologias contemporâneas aplicadas ao ensino de línguas e estudos de letramento.

ROSENICE DE LIMA GABRIEL

rosenicelima@gmail.com

Graduada em Letras Libras pela UFPB, Mestre em Linguística e Ensino pelo MPLE-UFPB e doutoranda em Linguística pelo Proling- UFPB. Atualmente atua como professora, tradutora e intérprete de Libras e é membro do grupo de pesquisa em Língua Brasileira de Sinais pelo LAVID-UFPB.

TAMMY SUELEN DE SOUZA VIEIRA

tammyjpa@gmail.com

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e Mestre Em Linguística e Ensino (2020), pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB.

TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES

tiagoar.lp@gmail.com

Professor Adjunto do DLPL/UFPB. Mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UNB). Desenvolve pesquisas em Linguística cognitivo-funcional e ensino com ênfase em ensino de língua portuguesa. Coordena projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para ensino de Português e formação de professores da educação básica.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2022.